

## CONTEMPORANEIDADE E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

---

Telma Vinha<sup>1</sup>  
Cesar Augusto Amaral Nunes<sup>2</sup>  
Adriano Moro<sup>3</sup>

### Resumo

Diante da complexidade do mundo atual e dos problemas de convivência com os quais nos deparamos, cotidianamente, tais como, desrespeito, indiferença, intimidações, intolerância, agressões e violência, quer na sociedade, escola ou espaços virtuais, é preciso proporcionar nas instituições educativas uma formação que contribua para uma sociedade mais justa, solidária e democrática. Por ser um local de convívio com a diversidade, na relação e interação com o outro e de aprendizagem da vivência no espaço público, a escola é local ideal para a aprendizagem da convivência democrática. Esse tipo de convivência ocorre quando em situações de conflito as soluções são baseadas no diálogo, na coordenação das perspectivas envolvidas, em participação cooperativa, em que se repudiam soluções autoritárias, submissas, violentas ou individualistas. Inclui a participação das pessoas nas decisões, na discussão e elaboração de regras e no desenvolvimento de uma consciência crítica, que, baseados nos princípios morais, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições. O presente ensaio tem como objetivo refletir sobre característica da contemporaneidade e a importância da promoção da convivência democrática pela escola, apresentando possibilidades de intervenção nesse sentido. Defende que a construção de uma escola onde a convivência possa ser qualificada como democrática é complexa e necessária, pois implica em ações coordenadas: institucionais, curriculares e pessoais, de modo a contemplar todos os atores escolares em prol de uma convivência que, acima de tudo, seja ética.

**Palavras Chave:** Convivência democrática na escola. Educação moral. Contemporaneidade. Valores.

---

<sup>1</sup> Faculdade de Educação da Unicamp - E-mail: [telmavinha@uol.com.br](mailto:telmavinha@uol.com.br)

<sup>2</sup> Instituto Unibanco - E-mail: [cesaraanunes@gmail.com](mailto:cesaraanunes@gmail.com)

<sup>3</sup> Fundação Carlos Chagas - E-mail: [moroadriano@uol.com.br](mailto:moroadriano@uol.com.br)

---

## CONTEMPORANEITY AND DEMOCRATIC COEXISTENCE IN SCHOOL

---

### Abstract

In the face of the complexity of today's world and the problems of coexistence with which we face daily, such as disrespect, indifference, intimidation, intolerance, aggression and violence, whether in society, school or virtual spaces, it is necessary to provide educational institutions with learning that contributes to a more just, supportive and democratic society. Because it is a place of conviviality with diversity, in the relation and interaction with the other and of learning about living in the public space, the school is an ideal place for learning about democratic coexistence. This kind of coexistence occurs when in situations of conflict solutions are based on dialogue, on the coordination of the perspectives involved, on cooperative participation, in which authoritarian, submissive, violent or individualistic solutions are repudiated. It includes the participation of the people in the decisions, the discussion and elaboration of rules and the development of a critical conscience, that, based on the moral principles, permanently evaluate the norms, attitudes and traditions. This essay aims to reflect on the characteristics of contemporaneity and the importance of the promotion of democratic coexistence by the school, presenting possibilities of intervention in this sense. He argues that the construction of a school in which coexistence can be described as democratic is complex and necessary. It implies coordinated actions: institutional, curricular and personal, in order to contemplate all the school actors in favor of a coexistence that, above all, is ethical

**Keywords:** Democratic coexistence in school. Moral education. Contemporaneity. Values.

## Resumen

Ante la complejidad del mundo actual y de los problemas de convivencia con los que nos enfrentamos, cotidianamente, tales como, irrespeto, indiferencia, intimidación, intolerancia, agresiones y violencia, tanto en la sociedad, la escuela o los espacios virtuales, hay que proporcionar en las instituciones educativas una educación formación que contribuya a una sociedad más justa, solidaria y democrática. Por ser un lugar de convivencia con la diversidad, en la relación e interacción con el otro y de aprendizaje de la vivencia en el espacio público, la escuela es un lugar ideal para el aprendizaje de la convivencia democrática. Este tipo de convivencia ocurre cuando en situaciones de conflicto las soluciones se basan en el diálogo, en la coordinación de las perspectivas involucradas, en participación cooperativa, en que se repudian soluciones autoritarias, sumisas, violentas o individualistas. Incluye la participación de las personas en las decisiones, en la discusión y elaboración de reglas y en el desarrollo de una conciencia crítica, que, basados en los principios morales, evalúan permanentemente las normas, actitudes y tradiciones. El presente ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la característica de la contemporaneidad y la importancia de la promoción de la convivencia democrática por la escuela, presentando posibilidades de intervención en ese sentido. Defiende que la construcción de una escuela en la que la convivencia pueda ser calificada como democrática es compleja y necesaria. Implica en acciones coordinadas: institucionales, curriculares y personales, para contemplar a todos los actores escolares en prol de una convivencia que, por encima de todo, sea ética.

**Palabras clave:** Convivencia democrática en la escuela. Educación moral. Contemporaneidad. Valores.

## Introdução

### Um breve panorama de nossa sociedade

São evidentes as mudanças que ocorreram nas últimas décadas, como enormes avanços tecnológicos, amplo acesso à informação, globalização, participação em redes sociais, entre outras, que trouxeram significativas melhorias para nossas vidas. Contudo, o pós-modernismo traz consigo profundas mudanças nas formas de viver e de se relacionar. Refletindo sobre tais questões, Bauman (2003,

2007) cunhou o termo “modernidade líquida” que se traduz num cenário de fluidez, de instabilidade, de não resistência às pressões, na incapacidade da nossa sociedade de manter a sua forma por algum período de tempo. O sociólogo considera que a modernidade clássica parece “pesada (contra a ‘leve’ modernidade contemporânea); ‘sólida’ (e não ‘fluida’, ‘líquida’); ‘condensada’ (contra difusa ou ‘capilar’); e, finalmente, ‘sistêmica’ (por oposição a ‘em forma de rede’)” (BAUMAN, 2003, p.33).

A “liquidez” refere-se às relações humanas e aos campos econômico e político, em que há a exacerbação do individualismo, da transitoriedade, da angústia, da instantaneidade, da ambivalência, da busca pelo prazer e do consumismo. As relações humanas também são marcadas pela efemeridade e pela vulnerabilidade (FREIRE et al., 2011) e, muitas vezes, também mediadas pela tecnologia. Atualmente, a tendência é o individualismo e a lógica da descartabilidade surge de uma sociedade que tem dificuldade para lidar com a dor e a angústia, de investir tempo em reconstruções e reparações, em que tudo pode ser consumido, havendo uma incessante busca pelo novo.

Segundo La Taille (2009), há atualmente uma necessidade desenfreada de ocupar-se o tempo, sendo insuportável conviver com o ócio. Nesse sentido, as relações entre as pessoas também assumem essa dinâmica; há a necessidade de manterem-se continuamente conectadas, utilizando, para isso, as novas tecnologias digitais. O mesmo autor afirma que tal modo de relacionamento interpessoal pode contribuir para “comunicações superficiais, passageiras, intempestivas” (LA TAILLE, 2009, p. 76).

A ênfase está no presente, o que importa é o aqui e o agora, característica que segue a lógica da liquidez da pós-modernidade. La Taille (2009) aponta

que essa “presentificação”, essa instantaneidade e esse imediatismo, sem perspectiva para o futuro, têm provocado uma insatisfação generalizada nas pessoas hoje em dia, e, portanto, para o autor, há um aumento de sujeitos que estariam sentindo-se infelizes. É a cultura do tédio, em que as experiências vividas pelos sujeitos estariam perdendo o sentido para o futuro, uma vez que o foco está apenas no presente.

Bauman (2003) e Sennett (1998) enfatizam a forte necessidade de satisfação imediata do desejo, do prazer, ocupado na dinâmica subjetiva contemporânea, em contraposição ao imperativo moderno do seu adiamento. Se antes o trabalho era valor, atualmente a busca pela satisfação pessoal ocupa esse lugar. Contudo, o prazer é confundido com felicidade que é altamente exacerbada, mas não sentida, como afirmado anteriormente por La Taille. Não raro, as frustrações, dores e angústias são tratadas por meio de medicamentos e autoajuda.

Atualmente, há inúmeras possibilidades de produtos, serviços e comunidades, que fazem com que as pessoas façam escolhas o tempo todo, o que seria impensável há alguns anos, o que amplia as possibilidades, mas também gera angústia e estresse. É preciso escolher entre as centenas de opções de: cervejas, shampoos, dietas, filmes, ídolos, sites, candidatos *on-line* para relacionamentos, ou seja, há uma infinidade de opções. E ao escolher uma eu abro mão de todas as outras que também despertam desejo.

Sennett (1998) afirma que passamos a viver numa sociedade intimista, guiada pelo código do narcisismo, o qual faz com que as pessoas se preocupem mais com a descoberta do seu próprio eu do que com qualquer outra coisa. A vida que antes era privada e a discrição um valor, passa a ser exposta e pública, havendo uma redefinição dessas esferas, em que a vida privada estaria visível e

seria publicamente observada (BAUMAN, 2003). Assim, selfies, assuntos pessoais e as intimidades são levadas hoje ao domínio público. Debord (2003) considera que vivemos na sociedade do espetáculo, em que há uma relação social entre pessoas mediatizada por imagens. Uma sociedade entremeada pela mídia e pelo consumo, que estaria organizada em função da produção e do consumo de imagens (KELLNER, 2004). O espetáculo está relacionado à afirmação da aparência de uma vida que se tornou visível. É preciso exibir obsessivamente uma vida que gostaria que os outros vissem, ainda que inexistente. Essa exposição não é restrita apenas a figuras “públicas”, mas envolve, também, indivíduos “comuns”, como protagonistas dessa exibição da vida particular (BARROS et al., 2014).

As pessoas se unem virtualmente devido a processos de identificação e emoções compartilhadas numa espécie de tribos pós-modernas (ESPERANDIO, 2007), assim a vida é organizada em “microtribos”, em que os sujeitos tendem a integrar pequenos grupos, buscando novas formas de solidariedade, mas sem objetivos comuns preestabelecidos e sem projetos sociais e políticos. Há uma preocupação em divertir-se, saciar seus prazeres imediatos e cultivar o espírito festivo (MAFFESOLI, 1997).

Com o advento da internet e das novas tecnologias, houve uma expressiva ampliação do acesso à comunicação e à informação, o que não é sinônimo de formação ou aumento da compreensão. Há cada vez mais dados sendo produzidos e circulando velozmente, todavia, as certezas da modernidade cedem lugar às dúvidas. As relações se tornam mais horizontais. Uma outra decorrência é a diluição do lugar da autoridade. Se por um lado as pessoas passam a ter mais voz para opinarem, por outro, “tudo” passa a ser questão de opinião, independentemente se quem a emite tem conhecimento sobre o assunto que opina. Os “formadores de opinião” nas redes sociais ou influenciadores digitais

são aqueles cujas páginas na internet tem muitos seguidores, os *youtubers*, os *bloggers*, as “celebridades”.

Por meio da comunicação eletrônica e das redes sociais, ampliou-se expressivamente a interação virtual entre as pessoas, as formas de participação e de expressão, debates, entre outras. Nessa forma intensa de comunicação aparecem também as opiniões levianas, impulsivas, exaltadas, preconceituosas e desrespeitosas. Não raro, a comunicação eletrônica é usada para insultar, difamar ou intimidar. Em pesquisa com jovens Abramovay (2016) encontrou que 27,7% responderam que sofreram *cyberbullying* (“zoar, ameaçar ou xingar pela internet”) nos últimos 12 meses.

A polarização nas emissões de opiniões também é bastante frequente em inúmeras temáticas, de política à julgamentos sobre fatos cotidianos. Diante de opiniões divergentes, alguns internautas reagem de maneira agressiva, não raro, escondidos por trás de perfis falsos, do anonimato. Outros “desfazem” a amizade virtual como uma forma de represália. Assim, acabam por interagir somente com pessoas que compartilham da mesma perspectiva, privando-se, desse modo, de identificar e coordenar perspectivas diferentes da sua, que poderiam ampliar a maneira de ver o mundo.

Essas profundas e significativas transformações são identificadas pelos professores que, não raro, consideram que muitos estudantes não respeitam mais as autoridades; são mais individualistas; desinteressam-se pelos conteúdos; esperam informações rapidamente e de fácil assimilação; estão sempre conectados; buscam desenfreadamente o divertimento e prazer imediatos; apresentam resistências às regras e demonstram incapacidade de lidar com as frustrações da espera e do adiamento.

Foi visto que vivemos uma época em que nada se conserva e tudo está em constante mudança e os valores em questionamento: tempos de liquidez, como afirma Bauman (2003). O autor reflete que o movimento constante que vivemos parece destituir a necessidade de certos valores dos quais não se abriria mão. Nesse sentido, consideramos que os desafios, como os apresentados anteriormente, e a heterogeneidade de valores que impera na sociedade pós-moderna não impedem que se possa encontrar um pequeno número de valores constituindo uma base ética comum que nos levariam a constituição de princípios universalmente desejáveis, do qual não abrimos mão, como: a justiça (igualdade e equidade); o respeito à dignidade de todos, à vida, à diversidade; a solidariedade, a liberdade, a generosidade, a cidadania, a convivência democrática, a cooperação, a sustentabilidade etc. Trata-se de reconhecer que há valores mais universalizáveis que outros, os quais são requisitados pela maioria das culturas por auxiliarem as pessoas a viver bem em comunidade e consigo mesmas e garantirem a autonomia de todos como um valor maior; o que está na base da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Menin (1996, p. 38) defende que a moral tem que indicar “como ‘bom’ ou como ‘certo’ algo que possa parecer assim (bom, certo) para o maior número de pessoas possível, ou seja, para toda e qualquer pessoa desse mundo, em qualquer lugar. “A moral indicaria, como princípio, um dever necessário a todos, assim, universal! ”

#### **A convivência democrática como um contra-valor**

Dados de estudos diversos indicam que, em nossa sociedade, a violência tem crescido. Segundo Waiselfisz (2016) os diversos Mapas da Violência, publicados a partir de 1998, permitiram evidenciar que a violência homicida no Brasil avança de forma progressiva e assustadora, atingindo, na atualidade, níveis de verdadeira pandemia, com sua taxa que ronda os 30 homicídios por 100 mil

habitantes. As mesmas evidências apontam que, em todos os agrupamentos estudados (crianças, adolescentes, jovens, mulheres etc.), nosso país está entre os 10 mais violentos do mundo.

As mortes por armas de fogo têm enorme incidência entre nossos jovens. Apesar dos jovens de 15 a 29 anos representarem aproximadamente 26% da população do País, a participação deles no total de homicídios por armas de fogo corresponde a quase 60% dos crimes. Waiselfisz (2016, p. 9), que coordenou o estudo, alerta que a cultura da violência é muito acentuada no Brasil: “A capacidade de negociação dos conflitos é baixa e a violência é frequentemente usada para a solução dos problemas. A maioria dos homicídios no País não está relacionada à droga, e sim a essa cultura. São crimes banais”. Essa conclusão é análoga a apresentada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que aponta como maior causa de morte de jovens entre 10 e 19 anos no Brasil a violência interpessoal<sup>4</sup> (WENTZEL, 2017). O conceito de violência interpessoal inclui assassinatos, agressão, brigas, bullying, violência entre parceiros sexuais, feminicídio e abuso emocional.

Os resultados encontrados por Waiselfisz (2016, p. 8) vão ao encontro de outros estudos, como os de Dillon (2007), indicando que a escolaridade pode representar uma “capacidade protetiva”, sobretudo para os jovens, de modo a reduzir significativamente o risco de morte pela violência homicida. Para o autor, os dados oficiais disponíveis apontam os caminhos a seguir:

[...] se realmente queremos pensar em um futuro para nossos jovens: não vão ser delegacias especializadas, nem encarceramentos massivos

---

<sup>4</sup> Os adolescentes de 10 a 15 anos morrem, nesta ordem, de: violência interpessoal, acidentes de trânsito, afogamento, leucemia e infecções respiratórias. Os mais velhos, de 15 a 19 anos, morrem em decorrência de violência interpessoal, acidentes de trânsito, suicídio, afogamento e infecções respiratórias. Nos países em desenvolvimento as cinco principais causas de morte entre jovens de ambos os sexos, de 10 e 19 anos são: acidentes de trânsito, infecções respiratórias (pneumonia), suicídio, infecções intestinais (diarreia) e afogamentos. Essas tragédias poderiam ser evitadas se os países investissem mais em educação, serviços de saúde e apoio social, se acordo com a OMS (WENTZEL, 2017).

que permitirão superar a onda de violência que afeta e atemoriza a população. Vai ser o singelo e histórico ato de escolarizar, avançar com nossa educação para a juventude, que vai atingir diversos problemas de um só golpe: cimentar o desenvolvimento econômico, social e político do país, o que não é pouca coisa (DILLON, 2007, p. 23).

Rolim (2017) investigou a “violência extrema” que é aquela que mata ou fere mesmo quando não há provocação nem reação da vítima. Ao entrevistar jovens violentos de 16 a 20 anos que cumpriam pena na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul, encontrou que as principais causas de os jovens utilizarem a violência extrema é a evasão escolar e, aliado a isso, a aproximação com grupos armados que "treinam" esses jovens a ser violentos (ensinam a manusear armas, a bater antes de apanhar e exaltam atos de violência).

Contudo, dados apresentados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2013) indicam que a evasão tem aumentado: um em cada quatro alunos que iniciou o Ensino Fundamental no País abandona a escola antes de completar o último ano. Os indicadores de fluxo escolar na educação básica divulgados pelo INEP (2017) mostram que, de maneira geral, a educação básica sofre com o aumento da evasão escolar em todas as etapas do ensino desde 2014, contrariando o período de queda verificado de 2007 a 2013. Considerando todas as séries do Ensino Médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos. São 84% dos jovens de 15 a 17 anos que estão matriculados no Ensino Médio, mas apenas 59% o concluem aos 19 anos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017). O 9º ano do Ensino Fundamental tem uma taxa de 7,7% de evadidos. Todavia, os índices de alunos que saem da escola ainda são mais altos, dado que a taxa de abandono considera apenas os alunos que saem durante o ano letivo. Se considerarmos a evasão dos alunos, saída da escola entre um ano escolar e o outro, o percentual a partir do 9º ano é próximo dos 20%.

É importante ressaltar que apenas o fato de manter os estudantes na escola é redutor da violência, contudo, isso é insuficiente. Mais do que garantir a permanência na escola, é preciso que essa instituição ofereça oportunidades para que as crianças e jovens aprendam a se relacionar de forma mais respeitosa e satisfatória, que favoreça o desenvolvimento da capacidade de expressar suas perspectivas sem causar dano aos outros e de buscar soluções dialógicas, não violentas e respeitosas para seus conflitos.

Em um estudo com jovens moradores de uma comunidade com altos índices de violência, Borges (2011) entrevistou 31 adolescentes solicitando que relatassem assassinatos envolvendo vítimas conhecidas. Obteve 168 relatos *diferentes* sendo que, destes, apenas três vítimas eram desconhecidas. Esses dados nos permitem inferir que para “sobreviver” nesta comunidade, esses jovens tinham que empregar estratégias também agressivas ou submissas. Na escola que frequentavam, assim como no núcleo/projeto que participavam após as aulas, os conflitos eram contidos, ignorados ou evitados; intervenções estas semelhantes as encontradas na pesquisa que realizamos sobre a forma como as escolas lidavam com os conflitos (VINHA, 2003; TOGNETTA e VINHA, 2007, 2011). Não havia nenhuma intervenção mais construtiva, muito menos espaços para discussão e resolução das desavenças como as assembleias e os círculos restaurativos.

Como se vê, mais do que manter os estudantes na escola, é preciso oferecer oportunidades para que possam aprender a resolver seus conflitos de forma mais assertiva, dialógica e cooperativa. Retomamos que a maior causa de morte dos jovens de 10 a 19 anos no Brasil é a violência interpessoal (OMS). Se não for na escola, onde esses adolescentes poderão desenvolver estratégias mais elaboradas para lidar com suas desavenças?

### Os problemas de convivência na escola

Os problemas de convivência, em suas diferentes manifestações, também estão bastante presentes no interior das escolas. Inúmeras pesquisas indicam a frequência cada vez maior de situações de indisciplina, violência, agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, *bullying*, entre outros (LEME, 2006; LEMANN, 2014, 2015; ZECHI, 2008, 2014; GARCIA, 2009, 2010; AQUINO, 2011; ABRAMOVAY, 2016; MORICONI, BÉLANGER, 2015). Um exemplo dessa situação pode ser visto em uma pesquisa realizada por Biondi (2008) com base em questionários respondidos por diretores de todo o Brasil (SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica): a indisciplina por parte dos alunos é apontada como problema por 64% dos diretores das escolas estaduais, 54% das municipais e 47% das instituições particulares.

A indisciplina dos alunos, que parece ser compreendida como problemas de convivência que atrapalham a aula, é considerada um dos fatores mais preocupantes no cotidiano escolar também pelos professores, sendo que, para 32%, é um dos três principais (LEMANN, 2014, 2015). Segundo a pesquisa Teaching and Learning Internacional Survey (TALIS, 2009, 2013), o Brasil é um dos países que apresentam maior frequência de problemas disciplinares em sala de aula, sendo que os professores utilizam por volta de 18% do tempo de aula para manter a ordem na classe.

Há uma percepção da escola como espaço violento pelos docentes. Os dados de um estudo feito pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) com mais de 100 mil professores e diretores de escolas dos Ensinos Fundamental e Médio de 34 países sobre a violência em salas de aula mostram que, no Brasil, 12,5% dos educadores disseram sofrer agressões verbais ou intimidações de alunos ao menos uma vez por semana (a média entre todos os países foi de 3,4%).

A violência na escola também é percebida pelos alunos. O estudo coordenado por Abramovay (2016) em investigação com mais de 8.000 jovens estudantes em sete capitais, principalmente nordestinas, encontrou que 70% desses alunos consideram que já ocorreu violência em suas escolas. Ao serem questionados sobre o tipo de agressão que sofreram nos últimos 12 meses, esses jovens responderam que: 27,7% sofreram *cyberbullying*, 20,9% foram ameaçados, 25% roubados ou furtados e 13% foram agredidos fisicamente.

Esse cenário indica que é preciso oferecer oportunidades para que os estudantes possam desenvolver respeito mútuo, justiça e solidariedade, aprendendo a resolver seus conflitos de forma mais assertiva, dialógica e cooperativa. Destacamos que as recentes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>5</sup> atribuem a escola o dever de promover uma cultura de paz, conscientizar, agir preventivamente e combater qualquer tipo de violência.

Contudo, em um estudo que investigou os projetos de educação em valores nas escolas públicas brasileiras (MENIN, BATAGLIA, ZECHI, 2013), verificou-se que, de 1.062 escolas que apresentaram projetos desse tipo, menos de 2% tinham, de fato, algum trabalho mais sistematizado que poderia ser considerado bem-sucedido. É interessante apontar os motivos pelos quais a grande maioria dos projetos não ter sido considerada bem-sucedida: os projetos existentes eram direcionados apenas aos alunos; eram pontuais e desenvolvidos por curto espaço de tempo (dos 12 projetos selecionados, apenas dois perduravam após dois anos); tinham um caráter de transmissão/doutrinação; havia uma nítida

---

<sup>5</sup> Tais deveres (incisos IX e X) foram recentemente acrescentados no artigo 12, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996, Lei nº 9.394)

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm)>

contradição entre os objetivos e o clima relacional/disciplinar na escola (se ensinava uma coisa e se vivia outra); havia incoerência entre as posturas e intervenções dos adultos nas situações de conflitos; não eram extensivos a outros espaços vividos na escola e no entorno; visavam ao controle disciplinar ou do comportamento e não à melhoria da convivência e o desenvolvimento de estratégias mais assertivas e cooperativas para lidar com os conflitos. Chama a atenção que 71% dos profissionais que o elaboraram não tiveram nenhuma formação nessa área; assim as propostas eram pautadas principalmente no senso comum. As iniciativas nas escolas brasileiras que apresentam maior eficácia podem ser consideradas, ainda, como experiências isoladas, quase artesanais.

Analisando os projetos do estudo supracitado cujas escolas afirmavam vivenciar conflitos ou violência (193 projetos), Zechi (2014) encontrou que as iniciativas escolares diante desses problemas de convivência estão voltadas para conseguir um relacionamento respeitoso entre pares e entre os alunos e professores e, também, para a formação de valores morais. Entretanto, segundo a pesquisadora, os métodos adotados nos projetos analisados nem sempre se constituem como meios democráticos pautados no respeito mútuo e na justiça.

Zechi (2014) observou que foram poucas as respostas que indicaram ações democráticas na escola, garantindo maior participação dos alunos nas decisões. Destaca-se também a falta de continuidade de algumas iniciativas, mesmo que interessantes, em razão da baixa adesão dos vários professores. Em geral, as propostas partiram de uma pessoa e não de interesse geral da escola; “também, as experiências nem sempre são inseridas no projeto pedagógico das escolas e tornam-se dependentes apenas de seus idealizadores”. Assim como na pesquisa de Menin e colaboradores (2013), também foram bem poucas as experiências consideradas positivas para o enfrentamento da violência e da indisciplina escolar (apenas três de 193 relatos) no estudo de Zecchi. Entre os projetos pesquisados,

66% das escolas não receberam formação para a sua realização. Novamente, a maioria das ações de enfrentamento da violência e indisciplina não recebeu uma formação específica, partindo de iniciativas particulares baseadas em impressões e senso comum.

Silva e Matos (2017) afirmam que as expressões “sucesso e fracasso escolar”, que são utilizadas para indicar índices de desempenho, aprovação, reprovação e evasão nas escolas, podem assumir novos sentidos quando se toma como referência outros objetivos das instituições escolares, além da aquisição de conhecimento. Contudo, considerando que também é função da escola a preparação das crianças e jovens para a vida em sociedade, “poder-se-ia falar de um novo campo de insucesso escolar: o insucesso na socialização escolar”. Os autores acrescentam:

Se o fracasso na socialização dos estudantes não aparece com muita frequência nas estatísticas educacionais é porque, por um lado, isso impõe a construção rigorosa de índices para medi-lo e, por outro, porque a função de instrução é colocada como finalidade fundamental das escolas (ibidem, p. 8).

Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma educação sociomoral de maneira a formar seres humanos dignos, responsáveis, respeitosos, justos e igualitários, e que seja de responsabilidade da sociedade como um todo. Contudo, por ser um laboratório social por excelência em que uma pessoa permanece por muitos anos a escola tem uma significativa influência nessa formação. Se para aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum, a escola se caracteriza como um local altamente propício para tais experiências.

#### **A convivência democrática na escola**

A capacidade dialógica, a participação ativa nas escolhas e deliberações, considerando o outro como constituinte de si mesmo e levando em conta as diferentes perspectivas e pontos de vista, têm decorrências diretas na vida social,

coletiva e são imprescindíveis para a convivência democrática no ambiente escolar e fora dele. É, portanto, nessa dimensão de valor, que a convivência democrática se constitui como o exercício e vivência dialógica na dinâmica cooperativa entre os sujeitos no interior da escola. Nesse sentido, consideramos que a convivência é democrática quando coloca em ação a justiça, o respeito, a solidariedade, a igualdade e a equidade. A escola pode ser, e tem tudo para ser, o local onde as práticas democráticas ocorrem.

Assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998), esse valor também está presente na nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017) ao defender o compromisso da educação “com a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (p.19). Esse compromisso é traduzido num conjunto de competências que devem ser desenvolvidas nos alunos pela escola, tais como<sup>6</sup>, a capacidade de: argumentar com posicionamento ético; exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer; agir com autonomia tomando decisões com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários; utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.

A preocupação com essa formação está presente em outros países. O documento “Competência Global para um Mundo Inclusivo” do PISA/OECD (2017) defende o desenvolvimento de uma competência global pelas escolas, in-

---

<sup>6</sup> Excertos resumidos presentes na BNCC.

dependentemente da cultura, que é “a capacidade de analisar criticamente, a partir de múltiplas perspectivas, questões interculturais e globais para entender como as diferenças afetam percepções, julgamentos e ideias próprias e de outros, e para se engajar em interações efetivas, de forma aberta e apropriada com outras pessoas de diferentes backgrounds com base em respeito compartilhado para a dignidade humana”<sup>7</sup>. Essa competência bastante desafiadora será avaliada no PISA (*Programme for International Student Assessment*) em 2018.

Ao mesmo tempo em que a escola é um espaço privilegiado de convivência e interações múltiplas, nele também encontramos o grande desafio de desenvolver e preservar o convívio democrático, justo e respeitoso que visa neutralizar as discriminações e qualquer tipo de preconceitos, valorizando a riqueza da pluralidade, das especificidades próprias da composição de nossa sociedade brasileira que é múltipla e diversificada. Nesse sentido, a instituição escolar deve ser o espaço onde se aprende a possibilidade da coexistência humana entre todos, respeitando os diferentes, convivendo com harmonia, com base nos direitos humanos, constituindo a noção de cidadania.

Marques, Menin e Tavares (2017) descrevem uma pesquisa sobre a construção de uma escala para avaliar modos de adesão<sup>8</sup> a valores sociomoraes em estudantes e professores de Educação Básica (TAVARES, MENIN E COLABORADORES, 2015). Nesse estudo os valores sociomoraes são compreendidos 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

---

<sup>7</sup> Tradução nossa

<sup>8</sup> Compreende-se a adesão aos valores em diferentes perspectivas sociais quando uma pessoa, ao escolher como agir em determinada situação, opta por respostas que estejam de acordo com valores sociomoraes e não contra eles. As perspectivas sociais consideradas foram: egocêntrica, *sociocêntrica* e *moral*.

certo, bom ou justo. Ou seja, valores ligados ao dever moral e que vão além da obediência a leis.

Na escolha dos valores que constituíram o instrumento da pesquisa, embasada teoricamente nas contribuições de Piaget (1932-1994) e de Kohlberg (1992), foi considerado o documento *Ética*, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998) que propõe um conjunto de valores morais que devem estar presentes em qualquer escola: respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo. Em uma democracia, os conflitos são vistos como dimensão construtiva e o diálogo é um dos principais instrumentos para esclarecê-los. O desenvolvimento da capacidade de dialogar amplia as condições de participação efetiva na vida em sociedade, particularmente, na esfera pública, que é organizada em conhecimentos específicos; nesse sentido, compreendemos que o diálogo é um operador mais do que um valor. Esse operador é essencial para a convivência democrática, mas não é, em si, um valor. Por isso, na pesquisa foi utilizado o termo mais amplo “convivência democrática”, ao invés de diálogo.

Em uma escola, a convivência é compreendida como uma rede de relações interpessoais que ocorre entre todos os membros da comunidade escolar e é nessa rede que se configuram processos de comunicação, sentimentos, valores, atitudes, papéis, status e poder (ORTEGA, 1997). Segundo Tavares e Menin (2015) qualifica-se a convivência como *democrática* quando, em situações de conflito, discórdia, ou de tomadas de decisão coletivas em que há diversas posições, as soluções são baseadas em diálogo, em participação cooperativa e democrática, repudiando soluções tomadas de forma autoritária ou submissa ou individualista. A convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, por meio da troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações na vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração de regras, normas e leis que as regulem. Uma pessoa democrática é a que aceita e incentiva a participação de

todos os envolvidos nas decisões que os tocam, repudiando soluções tomadas de forma autoritária.

Os resultados indicaram que cada valor (justiça, solidariedade, respeito e convivência democrática) mostrou uma progressão diferente em seus níveis de adesão<sup>9</sup>. Se comparado com os demais valores a “convivência democrática” mostrou-se, tanto para crianças, quanto para adolescentes, como o valor com adesão aos níveis mais baixos. O valor solidariedade foi o mais fácil, no que se refere à adesão em perspectivas mais avançadas, seguido dos valores de respeito e justiça, e mais árduo para a convivência democrática. Chama a atenção que *nenhum* adulto ou jovem aderiu a esse valor numa perspectiva moral<sup>10</sup>, ou seja, a mais alta. Isso mostra que convivência democrática tem sido pouco vivenciada nos diversos ambientes que o sujeito interage, inclusive na escola.

Um outro objetivo da pesquisa de Tavares e Menin (2015), foi verificar a existência de relações entre características de perfil e de contexto dos participantes da pesquisa e os modos de adesão aos valores. Foram analisadas essas características em 1.315 professores relacionando-as com a adesão ao valor “convivência democrática”. Para tanto, considerou-se as seguintes variáveis: tipo de curso realizado em formação continuada; funções que o professor exerceu em sua profissão; situações escolares em que perceberam alunos agredindo, gritando e ameaçando colegas. Para o valor de convivência democrática, a variável que se mostrou mais fortemente relacionada à maior adesão a esse valor foi a formação

---

<sup>9</sup> A referida pesquisa possibilitou a identificação dos níveis de adesão a cada valor que vão de respostas contravalor (Nível1) às respostas pró-valor egocêntricas (N2), sociocêntricas (N3) e morais (N4).

<sup>10</sup> O nível de adesão mais alto (perspectiva moral) significa que, nas situações de conflitos apresentadas, que envolveram um coletivo, o respondente escolhe o diálogo como forma de solução, priorizando ou favorecendo a participação dos envolvidos e garantindo o bem-estar de todos. Opta por resoluções que visam à justiça, à equidade e à reparação respeitosa. Nesse nível também se repudia a omissão ou a indiferença, manipulação, o abuso de autoridade ou da condição financeira, a desonestidade e qualquer tipo de violência.

dos professores: aqueles com uma formação mais completa, tanto em metodologias, quanto em cursos sobre atitudes e valores, foram os que mais aderiram ao valor. Tal resultado foi semelhante aos identificados nos demais valores (solidariedade, respeito e justiça).

Na análise das relações entre características de contexto dos participantes da pesquisa e os modos de adesão ao valor da convivência democrática dos estudantes, dos 8.500 sujeitos entre crianças e adolescentes, aqueles que consideraram ser bem tratados pelos professores, gostam da escola e de frequentar as aulas tiveram médias maiores de adesão da “convivência democrática” do que seus grupos contrários. Aqueles estudantes que afirmaram ter relações de melhor qualidade na escola (assinalando ver nunca ou raramente alunos se agredindo ou professores ameaçados por alunos para fora da classe) também tiveram médias maiores; os que marcaram nunca ou raramente perceber professores ameaçando chamar os pais dos alunos para resolver problemas de briga, ou professores e funcionários gritando com alunos também tiveram médias maiores de adesão ao valor de convivência democrática.

Um grupo de menor adesão a esse valor foi composto por meninos do Ensino fundamental que marcaram não gostar de frequentar as aulas e que percebiam seus professores ameaçando chamar os pais dos alunos para resolver problemas de brigas e os tratando nem bem, nem mal, ou mal.

Pode-se afirmar, em síntese, que as variáveis que evidenciaram relacionar-se positivamente à maior adesão ao valor foram, principalmente: ser do sexo feminino; estar no Ensino Médio; ter professores que tratam bem os alunos; perceber poucas situações escolares de estudantes gritando, agredindo ou ameaçando colegas; que nunca ou raramente veem professores chamando os pais dos alunos para resolverem problemas de briga.

Destaca-se variáveis que, comumente, são associadas a maior ou menor adesão ao valor convivência democrática, não apareceram nesse estudo como tendo relação, tais como: religião, nível socioeconômico, composição familiar e repetência.

As meninas tiveram médias de adesão aos valores maiores do que os meninos em todos os valores. Acredita-se que isso se deve a forma como meninas são educadas havendo uma ênfase na regulação da agressividade e estímulo no cuidado com os outros nas relações sociais, além de uma permissão maior para a expressão de sentimentos e compreensão destes, do que em relação à educação de meninos (MARQUES, MENIN, TAVARES, 2017). O fato de adolescentes apresentarem maior adesão do que as crianças é explicado pela psicologia do desenvolvimento construtivista (PIAGET, 1932-1994).

Os demais dados que se destacam mostram como é importante para maior adesão ao valor da convivência democrática o cuidado com a qualidade das relações entre os pares e entre os professores e alunos, ou seja, o tratamento dado pelos docentes aos estudantes, a forma como lidam com os conflitos, assim como os tipos de sanções que empregam.

Na mesma direção, o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA - OCDE, 2017) divulgou, pela primeira vez, um relatório que trata do “bem-estar dos estudantes”. A coleta de dados ocorreu em 2015, com 540.000 estudantes de 15 anos de 72 países. Segundo esse relatório, os alunos que recebem apoio e suporte dos professores em sala de aula tem quase o dobro de propensão a sentir que pertencem à escola do que aqueles que não têm esse apoio. Por outro lado, aqueles que percebem que os professores são injustos com eles têm quase o dobro (1,8 vezes) de chance de se sentirem excluídos na escola. Fica evidente que cuidar da qualidade da relação dos professores com os alunos é fundamental,

fazendo com que se sintam apoiados e tratados com justiça. Nesse estudo, grande parte dos estudantes teve a sensação de que é injustiçado pelos docentes. Em média: 35% dos alunos relataram que sentem, pelo menos algumas vezes por mês, que seus professores exigem menos deles que dos outros estudantes; 21% acham que seus professores os julgam menos inteligentes do que são; 10% relataram que os docentes os ridicularizam na frente dos outros; 9% que seus professores chegaram a insultá-los na frente dos demais.

Esses dados confirmam novamente que não basta o aluno permanecer mais tempo na escola, é necessário que se invista na qualidade das interações sociais estabelecidas nesse espaço, no processo construtivo de resolução dos conflitos e no ambiente sociomoral cooperativo, se pretendemos favorecer maior adesão ao valor da convivência democrática.

É necessário esclarecer que o conceito de democracia se refere a sistemas políticos, e, dessa forma, nem sempre é apropriado empregá-lo para outros sistemas, como a instituição escolar, visto que esta última é formada por sujeitos com funções, responsabilidades e status bastante diferentes, ou seja, são relações assimétricas entre professores e alunos, dirigentes e demais funcionários, pais e professores, havendo, portanto, uma desigualdade de fato. Ao denominarmos o ambiente escolar como sendo mais democrático, evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos porque, em muitas situações, as crianças e jovens não possuem condições (e nem o deveriam) para decidir como agir ou o que decidir; por exemplo, na escolha dos professores, na determinação dos horários etc. Todavia, o que se pretende com a utilização deste conceito é evidenciar que nesse ambiente estão sendo propiciadas aos alunos situações em que poderão vivenciar relações mais democráticas, possibilitando oportunidades para a aprendizagem desse sistema.

Por trás desta denominação está a ideia de um ambiente escolar que possui características que, em seu conjunto, favorecem relações mais democráticas e cooperativas. Puig (2000) afirma que é possível haver escolas democráticas, desde que se consiga um equilíbrio no jogo entre a assimetria funcional nas relações entre as pessoas e a simetria democrática dos princípios que devem reger estas instituições (os direitos de igualdade e de liberdade de expressão, por exemplo, devem ser extensivos a todos, independentemente da idade). Para o autor, a escola também pode ser qualificada como democrática na medida em que contribui para o preparo do aluno para viver em uma sociedade também caracterizada pela democracia.

Kohlberg (1989) salienta a dificuldade de se estabelecer essas relações e amplitude de tal conceito. Em suas idealistas tentativas de promover nas escolas um ambiente democrático, deparou-se com as dificuldades que a democracia impões. Segundo o autor

[...] democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vista de uma maneira justa e cooperativa (ibidem, p. 30).

A preparação de cidadãos para a convivência democrática em sociedades complexas como a nossa deve ir além da simples representatividade, participação e legitimidade. Deve incluir um olhar crítico para a própria democracia, para os sistemas de participação e decisão, entender os jogos de força e poder, o poder da comunicação, e ter como pano de fundo não apenas a convivência democrática, mas sim os valores morais (HABERMAS, 1998). Nesse sentido, quando buscamos o desenvolvimento da convivência democrática na escola estamos, na verdade, preparando os alunos para a convivência ética.

A convivência ética ocorre com sujeitos autônomos, portadores de uma consciência crítica, que, baseados nos princípios morais, avaliam permanentemente as normas, atitudes e tradições. A convivência democrática deve, portanto, promover práticas que defendam valores vinculados ao diálogo, participação, cooperação, justiça, respeito, solidariedade e autorregulação. Ela não pode se restringir a boa socialização com a adoção de formas de convivência já estabelecidas, mas deve ser compreendida como um processo no qual algumas normas, relações e costumes são criticados e, assim, são pensadas e discutidas novas formas de conviver (PUIG, 2000). Ao conceituar ética Ricoeur (1993, p.202) mostra a relação indissociável entre as pessoas e as instituições. Segundo o autor, ética é “a busca por uma vida boa, com e para o outro em instituições justas”.

Embasados nessa concepção, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral (GEPDM) da Unicamp e Unesp, desenvolveu o programa<sup>11</sup> “A convivência ética na escola” em instituições públicas e particulares de Ensino Fundamental e Médio. Com duração prevista de, pelo menos, 24 meses, trata-se de um programa de formação de professores e transformações na escola com ações diferenciadas e complementares visando a melhoria da qualidade da convivência e do processo de resolução dos conflitos interpessoais. Foi elaborado considerando três vias diferentes, mas inter-relacionadas (PUIG, 2000). A via pessoal, que se trata do conjunto de influências que resultam da maneira de ser e de fazer dos educadores, especialmente a relação que estabelecem com seus alunos. A via curricular diz respeito ao planejar e o executar atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral dos alunos. E, por último, a via institucional que se constitui das atividades educativas que partem da organização da escola e da classe, e que têm como pressuposto a participação democrática. A

---

<sup>11</sup> “A convivência ética na escola” tem a coordenação geral de Telma Vinha, Luciene Tognetta e Cesar Augusto Amaral Nunes e conta com uma grande equipe de colaboradores, composta de especialistas, graduandos, pós-graduandos e pesquisadores da UNICAMP e da UNESP.

intervenção educativa deve ser múltipla, ou seja, deve se realizar em diversos níveis educativos: os sujeitos, os pequenos grupos, o grupo-classe e a instituição escolar em conjunto.

Para se promover mudanças de forma a favorecer efetivamente um ambiente sociomoral cooperativo e propício ao desenvolvimento da convivência é preciso organizar um trabalho intencional que os favoreça. É necessário construir na escola um lugar de diálogo e de transformação tanto pessoal quanto coletiva, a fim de orientar os professores e os alunos para que saibam pensar e agir em situações de conflito de valores. Considerando tal perspectiva, foram organizadas uma série de ações complementares (preventivas, curativas e de fomento), constituindo o programa em questão que, em síntese, incluem (VINHA, NUNES, SILVA, VIVALDI, MORO, 2017):

- a inserção de uma disciplina semanal, de 90 minutos, na grade curricular dos alunos das séries finais do ensino fundamental (e também um espaço semanal nas séries iniciais do EF), para que a convivência e a moral sejam sistematicamente discutidas;
- a formação semanal/quinzenal para os profissionais dessas escolas, com a introdução de ciclos de construção coletiva<sup>12</sup>;
- a formação quinzenal direcionada apenas gestores e professores de referência (que são os responsáveis pela nova disciplina);

---

<sup>12</sup> Nesse programa buscou-se a coerência nos processos formativos dos profissionais da escola com o que se espera que façam com os pares e alunos (homologia dos processos). Nessa busca, um dos processos introduzidos, foi o ciclo de construção coletiva que contribui para o avanço no conhecimento. Nunes (2016) considera que esse avanço significa que toda proposta, ideia ou prática podem ser melhoradas e que se potencializa quando há diversidade de pontos de vista e de experiências. Com esses ciclos as perspectivas são coordenadas levando a posicionamentos coletivos que representem a visão/compromisso do grupo (ou classe, ou comunidade).

- a implantação de espaços de participação, resolução e mediação de conflitos; por propostas de protagonismo juvenil, como as equipes de ajuda<sup>13</sup>;
- a construção de um Plano de Convivência<sup>14</sup> nas instituições educativas
- o acompanhamento por amostragem dos principais procedimentos implantados.

No programa supracitado buscou-se incentivar a participação de todos os atores escolares, principalmente os estudantes, incentivando o protagonismo e a responsabilização pelos aspectos a serem transformados. Nesse ambiente, as decisões são, em geral, tomadas buscando o consenso, o diálogo e a responsabilidade coletiva pelo cumprimento dos acordos. Busca-se continuamente relações pautadas no respeito. As regras devem ser claras, consensuadas e vinculadas ao respeito de direitos básicos. As sanções justas pautadas na equidade e reciprocidade. É preciso oferecer um conjunto de estratégias educativas e de prevenção na formação dos alunos, que os considerem como protagonistas. As intervenções nos conflitos, considerados naturais nas relações, devem oportunizar a aprendizagem de processos dialógicos e cooperativos em sua resolução. É importante que haja um processo institucional de mediação de conflitos coletivos e particulares, assim como estratégias para enfrentar a violência escolar.

Para avaliação do programa “A convivência ética na escola” em instituições públicas foram empregados métodos quanti-quali por meio da avaliação

---

<sup>13</sup> As Equipes de Ajuda são uma modalidade de Sistemas de apoio entre pares ou Redes de Proteção em que alunos são escolhidos pelos colegas para atuar diante dos problemas de vitimização e maus-tratos entre pares e outros conflitos que impedem ou prejudicam a convivência na escola (TOGNETTA, DAUD, 2017).

<sup>14</sup> Um plano de convivência é um documento de construção coletiva que concretiza a organização e o funcionamento da escola com relação à convivência, estabelecendo as linhas gerais do modelo de convivência a ser adotado na escola, os objetivos a serem alcançados, as normas que o regulam e as ações que serão realizadas nessa área para o alcance dos objetivos.

do clima escolar<sup>15</sup> e avaliação responsiva<sup>16</sup> em que são registradas sistematicamente narrativas em um ambiente colaborativo online que possibilitaram extrair evidências da transformação, além de caracterizar e acompanhar o programa. Também foram empregados questionários de avaliações das formações e das transformações, assim como entrevistas semiestruturadas e sessões de observação na escola. A análise triangular dos dados mostrou que as transformações dependem das características e necessidades de cada instituição, que avançam em ritmos e caminhos diferentes. Contudo, podemos constatar progressos na melhoria expressiva na qualidade das relações interpessoais, tanto professor-aluno quanto entre os pares; na diminuição da violência e do bullying; na presença de intervenções mais construtivas no processo de resolução de conflitos; na mudança da qualidade das regras e na ampliação da participação dos alunos no processo de elaboração e na discussão dos problemas; no aumento dos sentimentos de justiça, respeito e pertencimento pelos estudantes.

Todavia, algumas dificuldades foram identificadas, tais como, a falta de engajamento de alguns professores e gestores; a presença de situações de autoritarismo na relação de alguns professores com os alunos; presença de sanções expiatórias e a postura ainda autoritária de alguns gestores. As escolas que menos se transformaram foram aquelas em que havia evidente tensão entre os professores e gestor, falta de diálogo entre eles, além de resistência da direção às ações implantadas. Há, ainda, o problema da alta rotatividade dos profissionais das unidades escolares que dificulta a sustentabilidade do projeto.

---

<sup>15</sup> Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Campinas, FE/Unicamp, 2017. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>

<sup>16</sup> Para avaliar qualitativamente o programa foi utilizada a avaliação Responsiva, ou centrada no beneficiário, atualizada e incrementada pelo uso da tecnologia. Tem como objetivos manter os envolvidos informados e conscientes sobre a caracterização e o desenrolar do programa, apreendendo como os vários grupos veem e lidam com os problemas, pontos fortes e pontos fracos. Por meio desse processo avaliativo foram coletadas informações úteis para que os envolvidos atingissem seus objetivos (NUNES, 2016)

### Considerações finais

A escola é o lugar no qual os alunos se abrem para novas experiências, convivem com os amigos e os não amigos, precisam negociar espaços com os mais velhos e aprender um pouco sobre o jogo de forças. É nesse lugar que vivenciam as tensões das distintas *tribos*, percebem as diferentes linguagens e valores, e descobrem a importância de fazer parte de turmas. É na escola que experimentam o poder da mobilização, a possibilidade de questionar realidades dadas, testar limites, lutar por coerência, ou seja, é o lugar de crescer, socializar, e entender que há culturas diferentes daquela da família ou do bairro. É nesse espaço de socialização e enculturação que queremos que os jovens aprendam a conviver de maneira respeitosa e ética. Sabemos, porém, que a escola em muitos casos reproduz as mazelas da sociedade. Não faltam exemplos de violência, indiferença, autoritarismo, rigidez, injustiças e falta de coerência.

A democracia pode ser entendida como um meio de organização de processos e instituições para que uma sociedade seja mais justa e coesa no respeito aos direitos humanos (BARRETT et al., 2014). A convivência é democrática quando em situações de conflito, discórdia, ou de tomadas de decisão coletivas em que há diversas posições, as soluções são baseadas em diálogo, em participação cooperativa e democrática, repudiando soluções tomadas de forma autoritária ou submissa ou individualista. A convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, pela troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações na sua vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração de regras, normas e leis que as regulem. Uma pessoa democrática é a que aceita e incentiva a participação de todos os envolvidos nas decisões que os tocam, repudiando soluções tomadas de forma autoritária (TAVARES, MENIN, 2015).

Por ser um local de convívio com a diversidade e de aprendizagem da vivência no espaço público, a instituição escolar é local ideal para que as práticas

democráticas ocorram. Construir uma escola em que a convivência possa ser qualificada como democrática é complexo, porque implica em ações coordenadas institucionais, curriculares e de transformação pessoal e relacional. Essa experiência revela-se nas ações em todas as instâncias, na qualidade das relações, nas tomadas de decisão, nos espaços de participação, no acesso ao conhecimento, na representatividade e no respeito à diversidade.

Algumas escolas se omitem de desenvolver esse tipo de formação. Preferem manter relações verticais, em que a participação, cooperação e diálogo são quase inexistentes, vistos como uma concessão quando ocorrem. Quando há conflitos, aumenta-se a coerção. Essa escolha por outro modelo de convivência contribui para que continuemos formando pessoas que lidam com os conflitos empregando estratégias agressivas e submissas; que permanecem presos à própria perspectiva; que apresentam dificuldades para cooperar, argumentar (não em opinar) e lidar com a diversidade; que agem por impulso e de forma desrespeitosa quando acreditam não poderem ser identificados. A impossibilidade ou, simplesmente, a ausência do diálogo pode trazer como resultado a agressividade, a violência, dificultando o convívio em sociedade. Como nos alerta Charlot (2002, p.465): “o problema não é fazer desaparecer da escola a agressividade e o conflito, mas regulá-los pela palavra e não pela violência - ficando bem entendido que a violência será bem mais provável, na medida em que a palavra se tornar impossível.”

Outras escolas introduzem procedimentos participativos e o diálogo quando se deparam com um aumento dos conflitos, contudo, quando diminuem tais desavenças, acabam por abandoná-los por não os julgarem mais necessários. Constata-se que há uma concepção utilitarista de tais procedimentos e que a convivência democrática ainda não é um valor. Outras, ainda, alegam não precisar

implantar ações de participação, espaços de diálogo e mediação porque os conflitos são quase inexistentes, deixando, assim, de oportunizar propostas em que os alunos aprendam a argumentar com posicionamento ético; exercitar o diálogo; resolver de forma assertiva e justa os conflitos, tomarem decisões. Tais capacidades não serão desenvolvidas se não houver um ambiente favorável e situações intencionalmente planejadas para que ocorram.

A riqueza de objetivos refletidas nos projetos político-pedagógicos das mais diferentes escolas – formar para vida, formar para a cidadania, formar para a felicidade, preparar para o mundo profissional etc. – não isenta nenhuma delas de formar para a convivência democrática. Oportunidades para entender, valorizar ou questionar hierarquias existentes no funcionamento de uma instituição, para participar de deliberações e tomadas de decisão, para participar da criação ou eliminação de regras, são todas necessárias para o desenvolvimento da convivência democrática como um valor caro para a justiça, a dignidade e a igualdade.

Não fosse pouco, a sociedade muda e a escola precisa mudar junto. Quando a convivência democrática é valor na escola, as mudanças são participativas, dão voz e poder a todos, são sistêmicas, respeitadas. Nem sempre a escola e tampouco a sociedade dão esse exemplo para os alunos.

A democracia enfrenta momentos de crise em nossa sociedade e precisamos preparar os alunos para esse mundo complexo. A necessidade de participar de decisões que nos dizem respeito, em assuntos que não dominamos plenamente, abre espaço para manipulações, falsas informações, discursos de medo e ódio, e isso acontece com mais e mais frequência conforme o aumento da complexidade dos nossos problemas. Entendemos que o caminho para lidar com esses problemas cada vez mais complexos de nossa sociedade passa, necessariamente, pela busca de um mundo melhor, mais humano, mais digno, mais ético,

que só será alcançado com o desenvolvimento da convivência democrática desde as mais tenras idades de formação das pessoas e por toda a sua vida. Esse é um trabalho sistemático, difícil de ser realizado fora da escola, e que deveria constituir uma de suas principais funções.

### Referências

ABRAMOVAY, M (Org.). Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens. Rio de Janeiro. 2016.

AQUINO, J. G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Outros Temas*, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf>>. Acesso em: 02/9/2013.

\_\_\_\_\_. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. *Cadernos Pesquisa*, vol.46, n.161, pp.664-692. 2016.

BARROS, S. C.; RIBEIRO, P. R. C.; QUADRADO, R. P. Sexting, a espetacularização da sexualidade. In: *Educação: Teoria e Prática*. v. 24, n. 45, jan./abr. 2014.

BATAGLIA, P. U. R., ZECHI, J. A. M.; MENIN, M. S. S. *Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez. 2013.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

\_\_\_\_\_. *Vida Líquida*. Disponível em: <<http://zahar.com.br/doc/t11.32.pdf>>. Acesso em: 02/6/2017.

HABERMAS, J.;. *Between facts and norms: contributions to a discourse theory of law and democracy*. Mit Press, 1998.

BARRETT, M., BYRAM, M., LÁZÁR, I., MOMPOINT-GAILLARD, P., S. PHILIPPOU. *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2014.

BEHRENS, J., KISTNER, A., NITSCHKE, A. *The Principles of LiquidFeedback*. Interaktive Demokratie e.V., Berlin, Germany. 2014.

BIONDI, R. SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, MEC/SEF. 2008.

BORGES, L. S. Moralidade e valor da vida: um estudo de adolescentes em situação de risco psicossocial. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Espírito Santo, Instituto de Psicologia. Vitória. 2011.

BRASIL (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 03/01/2012.

\_\_\_\_\_. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF. 1997.

\_\_\_\_\_. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Brasília: MEC/Secretaria da Educação Fundamental; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. (2017). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Publicação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf)> Acesso em: 08/5/2017.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CONSELHO DE CLASSE. Fundação Lemann/Instituto Paulo Montenegro, 2014. Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/04/conselho\\_de\\_classe.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/04/conselho_de_classe.pdf)> Acesso em: 07/9/2016.

\_\_\_\_\_. Fundação Lemann/Instituto Paulo Montenegro, 2015. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Conselho-de-classe-2015.pdf>> Acesso em: 15/5/2016.

DEBORD, G. A sociedade do espetáculo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

DILLON, Serguei Soares. Educação: Um escudo contra o homicídio. IPEA. Textos para Discussão 1298. Brasília. 2007

ESPERANDIO, M. R. G. Para entender pós-modernidade. São Leopoldo: Sinodal, 2007.

FREIRE, B. et al. Paixão, ciúme e traição: a “liquidez” das relações humanas no ciberespaço. Disponível em: <[www.locc.ubi.pt](http://www.locc.ubi.pt)>. Acesso em: 25/07/2011.

GARCIA, J. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. Trabalho apresentado no XV Seminário Internacional de Educação, 2010. Disponível em: <[www.sie-duca.com.br/2010/admin/upload/122.doc](http://www.sie-duca.com.br/2010/admin/upload/122.doc)> Acesso em: 08/5/2014.

\_\_\_\_\_. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. Revista Diálogo Internacional, v. 09, n. 28, p. 511-523, set/dez 2009. Disponível em:

<[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000300008&script=sci\\_art-text](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-416x2009000300008&script=sci_art-text)>. Acesso em: 22/4/2014.

HABERER, M.; ANGLÉS REGÓS, R.. Facilitating deliberation and decision-making online? A pilot-study of Nabú. Disponível em: <[http://www.academia.edu/29094523/Facilitating\\_Deliberation\\_and\\_Decision-Making\\_Online\\_A\\_Pilot-Study\\_of\\_Nabú](http://www.academia.edu/29094523/Facilitating_Deliberation_and_Decision-Making_Online_A_Pilot-Study_of_Nabú)>. 2016.

HARARI, Y. N. Homo Deus – Uma Breve História do Amanhã. Editora Companhia das Letras. 2016.

HOPENHAYN, D. Martin Hilbert, experto en redes digitales: “Obama y Trump usaron el Big Data para lavar cerebros”. The Clinic on line. 19/01/17. Disponível em: <<http://www.theclinic.cl/2017/01/19/martin-hilbert-experto-redes-digitales-obama-trump-usaron-big-data-lavar-cerebros/>>. Acesso em: 02/3/2017.

INEP. Indicadores de Fluxo Escolar da Educação Básica. DEED/INEP. Brasília – DF, 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206). Acesso em: 20/9/2017.

KELLNER, D. A cultura da mídia e o triunfo do espetáculo. Líbero - Ano VI - Vol 6 – n° 11, p. 4-15. 2004.

KOHLBERG, L. Psicología del desarrollo moral. Bilbao, España, Biblioteca de Psicología: Desclée de Brouwer; 1992.

KOHLBERG, L. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL, E. (Org.). El mundo social en la mente infantil. Madri, Esp., Alianza Editorial. 1989.

LA TAILLE, Y. Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEME, M. I. S. Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo. São Paulo: ISME. 2006.

MAFFESOLI, M. A transfiguração do político: a tribalização do mundo. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MARQUES, C.; MENIN, M.S.S; TAVARES, M. Valores sociomoraís. Editora Adonis. 2017.

MENIN, Maria S.S.. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo. 1996.

MORICONI, G. M.; BÉLANGER, J. Comportamento dos alunos e uso do tempo em sala de aula: evidências da Talis 2013 e de experiências internacionais. São Paulo: FCC/SEP, 2015.

NUNES, C.A.A. (2016) Support for going to scale: Large scale principle based transformations with embedded knowledge building processes. Knowledge Building Summer Institute (KBSI 2016): Beyond Tried and True: The Challenge of Education for Innovation e 12th International Conference of the Society of the Learning Sciences (ICLS2016). June 20-24, 2016, National Institute of Education (NIE), Singapore. Disponível em: <[http://ikit.org/summer\\_institute/KBSI2016-FinalPapers/large\\_scale\\_transformations.pdf](http://ikit.org/summer_institute/KBSI2016-FinalPapers/large_scale_transformations.pdf)>. Acesso em: 02/3/2017.

OECD. Creating effective teaching and learning environments: first results from Talis. Paris: OECD, 2009.

\_\_\_\_\_. Global Competency for an inclusive world. OECD, 2017.

\_\_\_\_\_. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS), 2013. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf>> Acesso em: 13/6/2016.

OECD/PISA. Programme for International Student Assessment, 2017. Disponível: <<http://www.ideas-forum.org.uk/news/item/89-oecd-global-competency-report-published>>. Acesso em: 02/3/2017.

ONU, 1948. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 09/7/2015.

ORTEGA, R. El proyecto Sevilla Anti-violencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales. Revista de Educación, 313, 143- 158. 1997.  
PEÑA-LÓPEZ, I. Voice or chatter? Using a Structuration Framework Towards a Theory of ICT-mediated Citizen Engagement, State of the Art: Spain. Disponível em: <[http://ictlogy.net/articles/20170228\\_ismael\\_pena-lopez\\_voice\\_chatter\\_decidim\\_state\\_of\\_the\\_art\\_spain.pdf](http://ictlogy.net/articles/20170228_ismael_pena-lopez_voice_chatter_decidim_state_of_the_art_spain.pdf)>. Acesso em: 12/2/2017.

PIAGET, J. O juízo moral na criança. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PISA. Bem-estar. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39135600>>. Acesso em: 02/4/2017.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. 2013.

- PUIG, J.M. Democracia e participação escolar. São Paulo: Moderna, 2000.
- RICOEUR, P. Le 'soi' digne d'estime et de respect. In: AUDARD, C. (Org.). Le respect. De l'estime à la déférence: une question de limite. Paris: Éditions Autrement. p. 88-99. 1993.
- ROLIM, M. A Formação de Jovens Violentos - Estudo sobre a Etiologia da Violência Extrema. Porto Alegre: Appris, 2017.
- SENNETT, R. O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- SILVA, L. C.; MATOS, D. A. S. Indisciplina no pisa: entre o intra e o extraescolar. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 28, n. 68, p. 382-416, maio/ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18222/eae.v28i68.4590>>. Acesso em 01/9/2017.
- TAVARES, M.R.; MENIN, M.S.S. (Coord.) Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. Textos FCC, São Paulo: FCC-DPE, v.46, out. p. 1-85, 2015.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileira da Educação Básica - IBGE/Pnad. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/grafico/2017/07/12/Quantos-e-quem-sao-os-jovens-matriculados-na-escola-no-Brasil>> Acesso em: 07/3/2017.
- TOGNETTA, L.R.P et al. Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la. Campinas: Mercado de Letras. 2010.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Contribuições da Psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- TOGNETTA, L.R.P.; DAUD, R. P. Quem educa em um ambiente educacional? O legado piagetiano para pensar a convivência ética na escola e o papel da autoridade e do protagonismo infanto-juvenil. Revista Scheme, Volume 9. Número Especial/2017. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/7148/4595>>. Acesso em: 02/5/2017.
- VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na relação educativa. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2003.
- VINHA, T. P.; NUNES, C.A.A; SILVA, L.M.F.; VIVALDI, F.M.C; MORO, A. Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.
- WASELFISZ, Julio Jacobo. Caderno temático 1 – o mapa da violência. Recife - Flacso Brasil, 2016

WENTZEL, M. O que mais mata os jovens no Brasil e no mundo, segundo a OMS. BBC Disponível em: <<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39934226>>. Acesso em 16/05/2017

ZECHI, J.A.M. Violência e indisciplina em meio escolar: aspecto teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente. 2008.

\_\_\_\_\_. Educação em valores: solução para a violência e a indisciplina na escola? Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 250f. 2014.

Recebido em: 05/10/2018

Aprovado em: 12/01/2019