



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

LETÍCIA LAVORINI MISSORI

**A CONVIVÊNCIA COMO PROMOTORA DA
AUTONOMIA MORAL: CONSTRUÇÃO DE
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO**

CAMPINAS

2021

LETÍCIA LAVORINI MISSORI

A CONVIVÊNCIA COMO PROMOTORA DA AUTONOMIA MORAL: CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Supervisora/Orientadora: Prof^a Dr^a Telma Pileggi Vinha

Co-supervisora/Coorientadora: Prof^a Dr^a Juliana Aparecida Matias Zechi

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA LETÍCIA LAVORINI MISSORI, E ORIENTADA PELA PROF^a DRA. TELMA PILEGGI VINHA E CO-ORIENTADA PELA PROF^a DRA. JULIANA APARECIDA MATIAS ZECHI.

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

M691c Missori, Letícia Lavorini, 1986-
A convivência como promotora da autonomia moral : construção de instrumentos de avaliação em escolas de ensino médio / Letícia Lavorini Missori. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.

Coorientador: Juliana Aparecida Matias Zechi.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Convivência - Aspectos morais e éticos. 2. Ética. 3. Adolescentes - Conduta. 4. Convivência escolar. 5. Instrumentos de medida. I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Zechi, Juliana Aparecida Matias. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The coexistence as a promoter of moral autonomy : building instruments of assessment in high school institutions

Palavras-chave em inglês:

Coexistence - Moral and ethical aspects

Ethical coexistence at school

Adolescents - Conduct

School coexistence

Measuring instruments

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Telma Pileggi Vinha [Orientador]

Luciene Regina Paulino Tognetta

Adriano Moro

Data de defesa: 26-02-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-1111-5132>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4032683049664746>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**A CONVIVÊNCIA COMO PROMOTORA DA
AUTONOMIA MORAL: CONSTRUÇÃO DE
INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO EM ESCOLAS DE
ENSINO MÉDIO**

Autora: Letícia Lavorini Missori

COMISSÃO JULGADORA:

Profª Drª Telma Pileggi Vinha

Profª Drª Luciene Regina Paulino Tognetta

Profº Drº Adriano Moro

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2021

À minha filha Luísa que, com sua alegria, me dá forças para seguir adiante.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Quero agradecer à minha família por todo o apoio e suporte durante meu percurso no mestrado. À minha filha Luísa, meu marido Ricardo, meus pais Neuza e Antonio Carlos e minha irmã, Liciane, sem vocês eu não teria conseguido. Amo vocês!

Agradeço à minha orientadora, Telma Vinha, e à minha coorientadora, Juliana Zechi, por todos os ensinamentos ao longo do percurso e por acreditarem em mim. Minha admiração por vocês!

À Luciene Tognetta e ao Adriano Moro por aceitarem prontamente em participar como membros da banca tanto no exame de qualificação, quanto na defesa. Muito obrigada por todas as contribuições!

Aos meus amigos e amigas, pesquisadores do GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral por terem trabalhado na construção dos instrumentos.

Aos demais amigos e amigas do GEPEM, obrigada pela parceria, pelos estudos e incentivo ao longo do caminho.

Um agradecimento especial às minhas amigas Simone e Elvira por terem se dedicado junto comigo no processo de elaboração dos instrumentos.

À minha amiga Soraia, por toda parceria e apoio durante o mestrado.

Aos amigos do LPG – Laboratório de Psicologia Genética por estarem presentes nesta caminhada.

Aos funcionários da Faculdade de Educação, sempre prestativos.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Educação, muito atenciosos e acolhedores. Grande parte desse estudo foi desenvolvido nesta biblioteca.

Aos funcionários e professoras da DEdIC – Divisão de Educação Infantil e Complementar não tenho palavras para agradecer o quanto a Luísa foi feliz nestes dois anos.

Por fim, agradeço às professoras Ana Aragão, Ana Archangelo e Telma Vinha, por me proporcionarem a experiência única de participar do Programa de

Estágio Docente (PED) em suas disciplinas. Uma honra e uma grande responsabilidade.

Onde, senão na escola?

O “nordestino vagabundo” vira um brasileiro, como eu

A “bicha que merece uns tapas” se torna um cara apenas diferente de mim

O “neguinho safado” vira ser humano e meu mano

Perco o medo de quem é diferente e com isso viramos todos iguais

Onde, senão na escola?

Deixo de temer quem não teme o meu Deus

Descubro que nem toda mulher apanha como a minha mãe

E o tio me toca de um jeito que não é legal

Onde, senão na escola?

Deixo de ser filho e passo a ser aluno

Entendo que escutar é tão importante como falar

Aprendo outras formas de resolver problemas se ser “te dando porrada”

Observo que algumas estratégias que uso em casa não funcionam com meus colegas e professores...

... e com isso mudo!

Se não é na escola, onde é?

Alguém sabe responder?

A escola é um importante transformador da sociedade

Porque é nela que aprendemos a conviver com a diversidade e com o coletivo.

Adaptação do texto: “Onde, senão na escola?”, de Taís Pileggi Vinha

RESUMO

As escolas brasileiras têm enfrentado problemas de convivência recorrentes, como indisciplina, violência, bullying, entre outros, apresentando dificuldades para lidar com eles. Ao mesmo tempo, buscam favorecer o desenvolvimento sociomoral e emocional, particularmente a autonomia moral, nem sempre sabendo ao certo como promovê-los e construir uma convivência na instituição educativa que possa ser qualificada como ética e democrática. Entende-se que esta forma de convivência ocorre, quando no dia a dia, nas ações da escola e em situações de conflitos, as soluções são baseadas em valores vinculados ao diálogo, à participação cooperativa, à justiça, ao respeito e à solidariedade. Uma convivência em que se repudiam soluções autoritárias, submissas, violentas ou individualistas e se promovem a participação nas decisões, na discussão e elaboração de regras e a formação de sujeitos autônomos, de consciência crítica, que, baseados nos princípios morais, avaliam cotidianamente as normas, atitudes e tradições. O objetivo desta pesquisa é a construção de instrumentos de medida, adequados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar a qualidade da convivência na perspectiva de estudantes, docentes e equipe gestora de Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Temos como objetivos específicos: elaborar itens para a construção dos instrumentos de medida na perspectiva de estudantes, docentes e equipe gestora; analisar a validade de conteúdo dos instrumentos de medida, por meio da análise de especialistas; aplicar um piloto em escola pública e aperfeiçoar a elaboração dos itens. A pesquisa configura-se em um estudo qualitativo, construindo instrumentos pautado em pesquisa bibliográfica, baseada na teoria construtivista. Para esse fim, realizou-se, inicialmente, um levantamento bibliográfico para identificação e análise de instrumentos que embasaram este estudo. A partir da análise, que considerou o objetivo de cada instrumento, sua estrutura, os indicadores e dimensões contempladas, os itens elaborados, a quem era direcionado, sua pertinência, os problemas e limitações encontradas, elaboraram-se os instrumentos para estudantes, docentes e equipe gestora. Tais instrumentos, foram criados em conjunto com o grupo de pesquisadores do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp / Unesp). Posteriormente, realizaram-se reuniões com os pesquisadores do GEPEM, que contribuíram como especialistas na área, para revisão e reescrita dos itens. Aplicou-se um estudo piloto, de modo virtual, com estudantes, docentes e equipe gestora de escola pública, visando verificar a pertinência, redação e compreensão dos itens dos instrumentos e o tempo aproximado que cada pessoa levou para responder ao questionário. Os instrumentos, compostos de itens em formato *Likert de quatro pontos*, estão organizados em sete dimensões inter-relacionadas: relações interpessoais na escola; regras, resolução de conflitos e sanções; problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas; condutas de risco e sofrimento emocional; convivência, competências socioemocionais e valores morais como objeto de conhecimento; espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e espaços coletivos de participação na escola e família, escola e comunidade (território), há também dados de contexto e perfil. O questionário voltado aos estudantes é composto por 261 itens; o destinado aos docentes apresenta 250 itens; e o para a equipe gestora é constituído por 229 itens. Pretende-se que os instrumentos possam contribuir para que a escola obtenha informações úteis para a elaboração e avaliação de propostas de intervenção para a melhoria da qualidade da convivência, bem como possam ser empregados por redes de educação, de forma a fornecer informações para as suas unidades escolares e orientar Políticas Públicas.

Palavras-chave: Convivência ética na escola. Problemas de convivência. Adolescentes. Instrumentos de medida. Relações interpessoais. Avaliação da convivência escolar.

ABSTRACT

Brazilian schools have been facing recurrent problems of coexistence, such as indiscipline, violence, bullying and, among others, they have been presenting difficulties in dealing with them. Concurrently, they seek to favor socio-moral and emotional development, in particular the moral autonomy, not always knowing exactly how to promote them and how to build coexistence in the educational institution that can be qualified as ethical and democratic. It is understood that this form of coexistence occurs, when daily, in school actions and in situations of conflict, solutions are based on values linked to dialogue, cooperative participation, justice, respect and solidarity. Such coexistence in which authoritarian, submissive, violent, or individualistic solutions are repudiated and the participation in decisions, in the discussion and elaboration of rules and the formation of autonomous, critically aware subjects are promoted, the evaluations of the norms on a daily basis, attitudes and traditions are based on moral principles. This research aims to building measuring instruments which are appropriate to the reality of Brazilian schools, to assess the quality of coexistence from the perspective of students, teachers and the management team of high schools in public and private institutions. We have as specific objectives: to elaborate items for the construction of the measuring instruments from the perspective of students, teachers and management team; to analyze the content validity of the measuring instruments through the analysis of specialists; to apply a pilot version in a public school and to improve the elaboration of the items. The research is configured in a qualitative study, building instruments based on bibliographic research, based on the constructivist theory. In order to do so, a bibliographic survey was initially carried out to identify and analyze the instruments that supported this study. The development of these tools for students, teachers and management teams, were based on the analysis that comprehended the objective of each instrument, its structure, the indicators and dimensions contemplated, the items elaborated, to whom it was directed, its pertinence, the problems and the limitations encountered. Such instruments were created alongside the group of researchers from GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp / Unesp). Subsequently, meetings were held with researchers from GEPEM, who contributed as experts in the field to review and rewrite the items. A pilot study was applied, in a virtual way, with students, teachers and public school management teams, aiming to verify the pertinence, writing and understanding of the items of the instruments and the approximate time that each person would take to answer the questionnaire. The instruments, composed of items in a Likert four-point format, are organized into seven interrelated dimensions: interpersonal relationships at school; rules, conflict resolution and sanctions; coexistence problems: disturbing manifestations and violent manifestations; risk behaviors and emotional distress; coexistence, socio-emotional competences and moral values as an object of knowledge; spaces for coexistence, participation and empowerment of young people and collective spaces for participation in school and family, school and community (territory), there is also context and profile data. The questionnaire for students consists of 261 items; the one for teachers has 250 items; and the one for the management team consists of 229 items. It is intended that the instruments can contribute in such way that the school obtains useful information for the elaboration and evaluation of intervention proposals for the improvement of the

quality of coexistence, as well as they can be used by education networks, in order to provide information for their children school units and guide Public Policies.

Keywords: Ethical coexistence at school. Problems of coexistence. Adolescents. Measuring instruments. Interpersonal relationships. Evaluation of school coexistence.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os problemas de convivência.....	48
Quadro 2: Descritores.....	59
Quadro 3: Palavras-chave.....	59
Quadro 4: Quantidade de artigos selecionados ao todo.....	62
Quadro 5: Critérios para eliminação de alguns instrumentos.....	62
Quadro 6: Instrumentos / Trabalhos da pré-seleção.....	63
Quadro 7: Categorias de análises.....	77
Quadro 8: Dimensões preliminares.....	78
Quadro 9: Critérios estabelecidos para a seleção dos instrumentos.....	79
Quadro 10: Títulos dos trabalhos e instrumentos selecionados pelo GEPEM para a construção de novos instrumentos.....	80
Quadro 11: Critérios de reorganização dos itens elaborados.....	81
Quadro 12: Quantidade preliminar de itens.....	81
Quadro 13: Critérios da nova organização dos instrumentos.....	82
Quadro 14: Quantidade de itens, após a segunda etapa do processo de construção dos instrumentos.....	84
Quadro 15: Dimensões reorganizadas.....	84
Quadro 16: Categorias de procedimentos de validação.....	86
Quadro 17: Quantidade de itens, após a terceira etapa do processo de construção dos instrumentos.....	90
Quadro 18: Matriz conceito de cada dimensão.....	92
Quadro 19: Subdimensões.....	93
Quadro 20: Quantidade de itens, após a aplicação piloto dos instrumentos.....	97
Quadro 21: Quantidade de itens, após a revisão das dimensões e dos itens.....	98
Quadro 22: Estrutura final dos instrumentos.....	98
Quadro 23: Pontuação de acordo com as alternativas.....	99
Quadro 24: Exceções da pontuação.....	99
Quadro 25: Constituição dos instrumentos.....	100
Quadro 26: Itens de verificação de atenção.....	100
Quadro 27: Subdimensões e a quantidade de itens que as compõem.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ADOLESCENTES E ENSINO MÉDIO	22
2 CONVIVÊNCIA ESCOLAR	30
2.1 Convivência ética e democrática na escola	34
2.2 Os problemas de convivência na escola	42
2.3 Como promover uma convivência ética e democrática na escola	50
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	56
3.1 Levantamento bibliográfico	58
3.2 Processo de análise dos instrumentos.....	62
3.3 Processo de construção coletiva dos instrumentos	75
3.4 Segunda etapa do processo de construção dos instrumentos	82
3.5 Razões para exclusão de itens	83
3.6 Terceira etapa do processo de construção dos instrumentos	85
3.7 Piloto	90
4 RESULTADOS.....	92
4.1 Resultados da aplicação piloto.....	95
4.2 Estrutura dos instrumentos	97
4.3 Dimensões	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	119
APÊNDICE A: Referências dos 139 trabalhos selecionados por meio dos descritores	137
APÊNDICE B: Instrumentos / Trabalhos da pré-seleção	148
APÊNDICE C: INSTRUMENTOS	156
APÊNDICE D: ITENS DE RELAÇÃO E INVERTIDOS.....	251
ANEXO A: AUDIT (Teste de Identificação de Distúrbios por Uso de Álcool) ...	284
ANEXO B: Avaliação da quantidade e frequência de consumo de álcool – Q_F	286

INTRODUÇÃO

No dia a dia das escolas, diferentes problemas de convivência e conflitos acontecem entre alunos e entre alunos e professores, e as queixas dos educadores perante comportamentos de violência, falta de respeito e indisciplina são cada vez maiores. Essas queixas remetem à importância e à necessidade de se proporcionar nas instituições educativas uma formação que contribua para uma convivência respeitosa, justa e democrática. Os conflitos ocorrem quando há um desequilíbrio nas interações sociais provocado por opiniões, perspectivas ou valores contraditórios, indicando, assim, um caráter de oposição. Diversos estudos mostram como os conflitos têm afetado o cotidiano das escolas, sejam elas públicas ou particulares, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais, o que exige que tal desafio seja superado por todos os membros da comunidade escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002; DEBARBIEUX, 2002; GARCIA, 2009; TOGNETTA et al., 2010; ZECHI, 2014).

Os dados dos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB 2017 (IEDE, 2019), respondidos por professores e gestores, revelaram que, para 72,4% dos professores, a agressão verbal ou física estão presentes no cotidiano das escolas; a indisciplina em sala de aula é vista por 68% dos docentes como um dos fatores que mais dificultam a aprendizagem dos alunos; e 15,8% dos diretores disseram que os alunos frequentaram a escola portando arma branca. A pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem em escolas de educação básica - *Teaching and Learning International Survey (TALIS)* (OECD, 2014), referente ao ano de 2013, indica que, no Brasil, 34% dos diretores verificaram intimidação ou ofensa verbal entre os alunos semanalmente; e 12% constataram intimidação ou ofensa verbal a professores ou membros da equipe escolar. O estudo aponta que os professores brasileiros, entre todos os 34 países participantes da pesquisa, são os que passam mais tempo mantendo a ordem em sala de aula (20%).

Pesquisa realizada por Abramovay (2016), em escolas públicas de sete capitais brasileiras, com alunos das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, aponta que 5 em cada 10 estudantes já foram agredidos nas escolas e que 2 em cada 10 jovens disseram já terem visto armas nas escolas. A mesma pesquisa, ao perguntar sobre o que incomoda os jovens na escola, obteve como respostas, seguindo a ordem de grandeza: “Furto e roubos (19%); outros estudantes (12%);

ameaças (12%); cyberbullying (7%) e invasão de outras pessoas nas escolas (7%)” (ABRAMOVAY, 2016, p. 48).

Existe, em meio escolar, uma percepção do “aumento” da violência, gerando insegurança entre os que a frequentam. Contudo, esse sentimento de aumento da violência necessita de uma análise, assim como é preciso investigar o que realmente está sendo contabilizado como violência. Estudos indicam que há um aumento das violências duras – ações que atacam a lei, como: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, agressões físicas, furto etc., principalmente em escolas de grandes centros, como exemplificado no estudo de Abramovay (2016), mas em número bem menor do que o alardeado e em episódios pontuais em escolas (DEBARBIEUX, 2007; LUCCATO, 2012; RAMOS, 2013; BLAYA et al., 2006; GARCIA; TOGNETTA; VINHA, 2013; VINHA et al., 2019).

Trataremos sobre essas questões e o quanto é necessário que as pessoas entendam as diferenças dessas manifestações para que a escola possa ter um trabalho mais eficaz.

Assim, faz-se necessário que as relações interpessoais sejam pautadas no respeito ao outro e às diferenças, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade, onde a promoção da convivência ética e democrática, como valor a ser perseguido pela escola, esteja presente não somente para contenção dos problemas de convivência, desse modo, o papel da escola vai muito além de desenvolver intelectualmente seus educandos. A escola precisa se tornar um local que tenha possibilidade de desenvolver uma convivência ética, baseada em valores morais, com foco no pleno exercício da cidadania. O trabalho com a formação moral dos educandos deve ser assumido como compromisso de todos os profissionais da educação, em vez de ser visto como uma “tarefa a mais” a ser cumprida pelos docentes (CÂMARA, 2011). Tal compromisso está envolto ao objetivo de promoção de uma educação integral ao sujeito, promulgado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), e previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que defende o compromisso da educação “com a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 19).

Esta pesquisa analisa a temática da convivência escolar, com foco nas relações entre adolescentes, considerando que o nosso objetivo é a construção de

instrumentos que possam avaliar a qualidade da convivência em escolas do Ensino Médio, na perspectiva de alunos, professores e gestores.

A convivência trata-se de uma rede de relações interpessoais que ocorre em diferentes âmbitos, como o familiar e escolar, e pressupõe “determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e educativas, maneiras de exercer o cuidado etc.” (JARES, 2008, p. 15). A convivência escolar refere-se à capacidade ou disposição que os membros da escola apresentam para se relacionarem. Ela está ligada a formação cidadã, ao desenvolvimento socioemocional e moral, de maneira que a convivência seja um aprendizado constante.

É importante esclarecer que esses questionários diferem dos que são destinados a avaliar o clima escolar. Cabe aqui diferenciar convivência escolar de clima escolar. O clima diz respeito a um ambiente ou a criação de um ambiente que seja promotor de bem-estar, da confiança nas pessoas, na instituição, na aprendizagem. “Trata-se de fazer uso ou modificar um conjunto de variáveis e ou condições para melhorar o ambiente e as relações” (SÁNCHEZ et al., 2014, p. 53). Clima e convivência escolar, portanto, são conceitos diferentes, embora complementares entre si, o que justifica a necessidade de se elaborar instrumentos de avaliação próprios para análise da qualidade da convivência.

Nos instrumentos, não é apenas a boa convivência que está sendo avaliada, mas a convivência como promotora da autonomia moral. Esta preocupação está presente ao olhar para as relações interpessoais, na maneira como a escola lida com os conflitos e problemas de convivência, no modo em que a escola trabalha as condutas que trazem algum tipo de risco à saúde, nos espaços de participação, como objeto de conhecimento e na qualidade das relações entre a escola e a família, assim como na comunidade na qual está inserida, ou seja, a convivência como promotora da autonomia moral está presente em todas as dimensões abordadas neste estudo, portanto não se busca uma convivência que se restrinja a boa socialização com a adoção de formas de conviver já estabelecidas.

Na construção dos instrumentos, objeto desta pesquisa, partimos do estudo “Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) o qual descreve instrumentos de avaliação de clima escolar construídos no GEPEM; contudo avançamos no estudo ao abordarmos dimensões específicas da convivência escolar e das relações interpessoais.

O foco de nosso estudo é o ensino médio. A adolescência, fase da vida na qual aparecem muitas dúvidas, é marcada pela construção e afirmação da própria identidade e da identidade do grupo, no qual os adolescentes se relacionam.

Dessa maneira, segundo o artigo 35 da LDB, Lei nº 9.394/1996, uma das finalidades do Ensino Médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1996). Ainda, na mesma lei, o artigo 12 (modificado pela Lei Federal nº 13.663/2018) diz que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” e “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” (BRASIL, 2018).

Já o artigo 6º da Lei Federal nº 13.185/2015 (BRASIL, 2015), conhecida como “Lei antibullying”, reforça o trabalho de diagnose que os estabelecimentos de ensino devem adotar, para que as ações de prevenção sejam planejadas a partir dos relatórios produzidos e publicados semestralmente sobre as ocorrências de intimidação sistemática (bullying). O artigo 7º da mesma lei prediz que é possível estabelecer parcerias e firmar convênios entre entes federados para implementar a execução do programa instituído pela Lei “antibullying”. O diagnóstico é necessário para ter um plano de intervenções sistemáticas e planejadas, podendo partir de um convênio com pesquisadores expertise no tema.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta o desenvolvimento de competências que defendam o compromisso da educação com a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Tais competências apontam para aprender a aprender, saber lidar com informações disponíveis, ter discernimento e responsabilidade com culturas digitais, aplicar conhecimentos na resolução de problemas, ser autônomo para tomar decisões, ser proativo, buscar soluções, aprender e conviver com diferenças e diversidades. Neste contexto, a BNCC afirma seu compromisso com a educação integral do sujeito:

[...] 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).

Como professora de Educação Básica II e de Ensino Médio da rede pública estadual há mais de quinze anos, o interesse em estudar o tema desta pesquisa surgiu de diversas experiências vivenciadas em sala de aula e em escolas que não se pautavam na convivência ética como objeto de conhecimento. Trabalhar em ambientes autocráticos, onde o aluno não é visto como protagonista de sua aprendizagem e o professor não tem espaços para manifestar seus desejos de uma melhor educação, me fez buscar estudos e experiências bem-sucedidas na área da educação e formação em valores morais.

Sendo assim, pretendemos que esta pesquisa contribua para que os estabelecimentos de ensino possam avaliar a qualidade das relações interpessoais vivenciadas em seu cotidiano e, a partir das informações coletadas, possam sistematizar propostas de intervenção perante os problemas, baseadas em uma convivência ética e democrática.

Deste modo, algumas questões nos ajudaram a pensar sobre o delineamento da pesquisa e nosso objeto de estudo: Quais são os problemas de convivência vivenciados cotidianamente nas escolas? Como se dão as relações entre estudantes e adultos e entre os estudantes na escola? Como a escola elabora suas regras de convivência? Como se dá a resolução de conflitos no ambiente escolar? A resolução de conflitos se configura, de fato, em um processo democrático, com a participação dos membros da comunidade educativa? Quais são as sanções aplicadas pela escola diante do não cumprimento das regras? Como se dá o trabalho voltado à intimidação, bullying e agressões on-line? Os estudantes têm espaços de escuta e acolhimento em casos de situações de risco e sofrimento emocional? A escola favorece espaços de promoção do protagonismo discente? A escola trabalha os temas da convivência, diversidade e a moral como objeto de conhecimento? Se sim, como? Quais as iniciativas da escola para a promoção da convivência? Como acontece a interação entre a escola e a família, os responsáveis e a comunidade? Essas questões são norteadoras para nosso processo de reflexão.

Para tanto, o objetivo deste trabalho é a construção de instrumentos de medida adequado à realidade das escolas brasileiras, para avaliar a qualidade da convivência na perspectiva de estudantes, docentes e equipe gestora de Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Temos como objetivos específicos: elaborar e adaptar itens para a construção dos instrumentos de medida; analisar a validade de conteúdo dos instrumentos de medida, por meio da análise de especialistas na área;

aplicar um piloto em escola pública de Ensino Médio e aperfeiçoar a elaboração dos itens.

A pesquisa configura-se em um estudo qualitativo, realizado por meio de pesquisa bibliográfica, baseada na teoria construtivista. O trabalho contou com a revisão de literatura, e o processo de construção da primeira versão do instrumento se deu por meio de pesquisas em bases de dados, tais como: o Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU); *Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)*; Portal de Periódico CAPES/MEC; e *Google Scholar*. Nosso objetivo foi levantar materiais que pudessem contribuir com o processo de análise e construção dos instrumentos. Seleccionamos 62 materiais e, em reuniões com o grupo de pesquisadores especialistas no tema do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), iniciamos a construção dos nossos instrumentos. Todo esse processo está detalhado no Capítulo de “Procedimentos Metodológicos”.

O processo de elaboração dos instrumentos contou com a revisão de itens com ideias semelhantes; a retirada daqueles que não têm relação com o objetivo dos instrumentos; houve a construção de inúmeros itens e melhoria de outros; aplicação de um piloto em escola com estudantes, docentes e equipe gestora, para investigar a compreensão e adequação dos instrumentos, aperfeiçoando-os. Os três grupos respondentes fizeram uma avaliação positiva dos instrumentos, consideraram que os itens são pertinentes ao que propomos investigar e apontaram que está bem redigido e de boa compreensão. A análise do piloto demonstra que as respostas, em sua maioria, trazem dados que nos permitem supor autenticidade sobre as percepções dos respondentes.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. No primeiro, discorreremos sobre as características da atualidade, nas quais os adolescentes e a escola estão inseridas, assim como a legislação que rege o Ensino Médio no Brasil. No segundo capítulo, apresentamos a revisão teórica sobre o tema da convivência ética, descrevendo o que compreendemos como convivência ética e exemplificando estudos que mostram a importância de se promover a melhora da qualidade da convivência em meio escolar. Ainda, contextualizamos e diferenciamos os problemas de convivência vivenciados no ambiente educacional. No terceiro capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa: os descritores, as buscas iniciais e finais de materiais que puderam contribuir para a elaboração dos nossos instrumentos de medida, que têm por objetivo avaliar a

qualidade das relações interpessoais nas escolas de Ensino Médio, assim como todo o processo de construção coletiva dos instrumentos, as etapas e reuniões que foram realizadas. Por fim, no capítulo quatro, apresentamos as dimensões dos instrumentos como resultados desta pesquisa.

Esta pesquisa justifica-se, propriamente, pela carência e importância de compreendermos as relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar, de trabalhos com enfoque na compreensão dos estudantes, dos docentes e da equipe gestora sobre o ambiente escolar e sobre como se dá as relações entre si. Esperamos que, por meio da aplicação dos instrumentos e da análise de suas respostas, as instituições educativas possam avaliar a qualidade das relações interpessoais em seus diversos aspectos.

As contribuições dos instrumentos, para os três grupos respondentes, visam verificar como acontecem as relações interpessoais no ambiente escolar; compreender como as regras são elaboradas, como se dá a resolução de conflitos e como as sanções são aplicadas; de que modo os problemas de convivência acontecem na escola e o que se faz perante eles; como se dá o trabalho voltado à convivência, aos valores morais; se há espaços destinados à participação e ao protagonismo dos jovens; e como se dá a participação da família e da comunidade. Para os estudantes, buscamos analisar se há condutas de risco e algum sofrimento emocional.

Assim, os instrumentos fornecem subsídios para intervenção e avaliação da qualidade das relações interpessoais, voltados à realidade e à adequação das escolas brasileiras. Durante nossa investigação, não localizamos estudos brasileiros que avaliam a qualidade da convivência em suas diversas dimensões.

1 ADOLESCENTES E ENSINO MÉDIO

A escola está inserida em uma sociedade em constantes transformações, e os alunos que a frequentam também passam por diversas mudanças durante a adolescência. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90, a adolescência é o período que compreende dos 12 aos 18 anos incompletos. As transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais, nesse período, são intensas e podem variar de acordo com as diferentes classes sociais, culturas, épocas, etnias, gêneros e outros determinantes (UNESCO, 2004).

A adolescência é a fase de transição entre a infância e a fase adulta, em que as alterações biológicas são perceptíveis como, por exemplo, o crescimento rápido e as mudanças das características sexuais (SILVA, 2004). As transformações no comportamento também podem estar presentes, como mudanças de vestimentas, isolamento social, forte apego ao grupo de amigos, picos de tristeza ou euforia. Tais mudanças podem ser consideradas universais, podendo ter variações (OLIVEIRA, 2015).

Esta fase da vida é caracterizada por um processo evolutivo, marcado por dois diferentes pontos: “a reconstrução de um passado pessoal e a projeção para o futuro” (TOGNETTA, 2009, p. 108). O adolescente é o sujeito que está em busca da constituição de sua identidade pessoal e, ao mesmo tempo, inseri-la em uma sociedade ou cultura (FIERRO, 1980; MARTUCCELLI, 2016; TOGNETTA, 2009).

De acordo com Tognetta (2009), existe uma falsa imagem de que a adolescência é uma fase conturbada e explosiva. Essa imagem vem a ser uma generalização de algumas minorias, que de fato, podem apresentar essas características mais impetuosas. Fierro (1980) apresenta que tais generalizações equivocadas dessa fase se dão pelas expectativas negativas, pela falsa idealização que se coloca nos adolescentes, de que essa fase é de rebeldia e de protestos, assim, espera-se que eles ajam de maneira explosiva.

Oliveira (2015, p. 42) afirma que, “mesmo demonstrando características comuns dos jovens de antigamente, o adolescente pós-moderno apresenta um jeito próprio de ser, de se expressar e de conviver”. Assim, para compreender a adolescência, precisamos entender em qual sociedade o adolescente está inserido.

Bauman (1998, 2001) descreve a pós-modernidade como um momento fluído, instantâneo e instável, predominando o consumismo, o individualismo, o sentimento de insegurança e a busca pela satisfação imediata do prazer. Para o autor, na era da “liquidez” e do consumismo, há o enfraquecimento da vida em sociedade e espera-se satisfação momentânea das relações humanas, em que:

[...] laços e parcerias tendem a ser vistos e tratados como coisas destinadas a serem *consumidas*, e não produzidas; estão sujeitas aos mesmos critérios de avaliação de todos os outros objetos de consumo (BAUMAN, 2001, p. 205).

As definições de modernidade líquida, apresentadas pelo autor, nos ajudam a compreender o quanto a sociedade age de maneira imediatista e preocupante, no que se refere às relações sociais, ao crescente individualismo e à grande busca pelo prazer e consumismo.

Ao encontro do que Bauman (1998, 2001) apresenta, La Taille (2009) considera que nas relações interindividuais, por meio da comunicação instantânea, as pessoas permanecem conectadas em busca de realizações e pequenos prazeres. Para La Taille (2009), atualmente vivemos uma cultura do tédio, o que provoca uma necessidade de estar ocupado o tempo todo, sendo isto um sintoma de infelicidade. Busca-se, então, maneira de estar conectado o tempo todo por meio de redes sociais, celulares, *smartphones*, *tablets* e toda a tecnologia presente, que podem contribuir para “[...] comunicações superficiais, passageiras, intempestivas” (LA TAILLE, 2009, p. 76).

Segundo Vivaldi (2013), as transformações sociais trouxeram para as escolas pessoas marcadas pelo individualismo e pela competitividade, que necessitam de informações instantâneas e, muitas vezes, não conseguem lidar com frustrações e com a espera. Nesse sentido, La Taille (2009) evidencia a importância da escola como espaço privilegiado na construção de uma personalidade contrária ao individualismo junto às novas gerações.

Cabe aqui destacar, os vários aspectos positivos da sociedade pós-moderna que mudam a maneira como vivemos e nos relacionamos, como o surgimento de novas tecnologias, o acesso à informação instantânea de qualquer parte do mundo por meio da internet, a aproximação de pessoas nas interações em redes sociais e as vendas on-line (BOZZA, 2016; VINHA et al., 2019). Assim, estamos diante de um mundo virtual que possibilita a quebra de fronteiras, ainda mais no atual momento de distanciamento social que estamos vivendo, devido ao novo coronavírus

(Covid-19), em que os encontros, como reuniões de trabalho, aulas e eventos estão sendo realizados, em sua maioria, virtualmente.

Delors (1998), Abramovay e Rua (2002) consentem que o acesso à escola possibilita um desenvolvimento humano mais harmonioso e autêntico, assim como, contribui para recuar níveis de pobreza, combater a exclusão social, entender processos e mecanismos de incompreensão e opressão, além de racismo e homofobia. O período em que permanece na escola é essencial na vida de todo ser humano, justamente porque a escola é fundamental para a construção de identidades, possibilitando o desenvolvimento da autonomia, a busca da emancipação e da capacidade crítica e cidadã, essenciais para a composição de uma sociedade mais justa e democrática.

Abramovay, Figueiredo e Silva (2019) afirmam que os jovens estão em uma etapa de construção de identidades e em busca de autonomia, ansiosos para conhecer, descobrir o novo, consumir e aprender, apostar com o sonho e com a esperança. Para eles, “o mundo é o presente, o aqui e o agora” (ABRAMOVAY; FIGUEIREDO; SILVA, 2019, p. 24). Singly (2006) nos coloca que os adolescentes vivem o tempo presente, enquanto os adultos se preocupam em como será o futuro deles. Viver o presente é fundamental para que os adolescentes aprendam sobre si, seus interesses e próprios limites, ou seja, estão em processo de construção de sentidos para sua existência: estudam, trabalham, namoram e fazem planos que podem ser alterados ao longo do caminho.

Segundo Perron (1985), a personalidade se forma aos olhos de si mesmo e aos olhos do outro. Existe uma soma de imagens que o sujeito tem de si mesmo que dependerá, também, das imagens que os outros têm dele. Ter essa consciência da percepção do eu e do outro é fundamental para que o sujeito considere sua própria identidade (TOGNETTA, 2009). É na fase da adolescência que o reconhecimento de si se institui no sujeito, uma etapa importante da constituição da identidade pessoal, é como se o adolescente iniciasse sua história, suas memórias, compreendesse suas vivências passadas, enfrentando suas instigações do presente e expectativas futuras (FIERRO, 1980; TOGNETTA, 2009).

Para Fierro (1995), a principal tarefa da adolescência é constituir a identidade pessoal, no que diz respeito às representações de si, a coordenação das próprias experiências, na apresentação de si perante os outros e projetos e

expectativas para o futuro. De acordo com o autor, o adolescente gera uma imagem de si, sob influência de como percebe a maneira que os outros o veem.

Nas palavras de Inhelder e Piaget (1976, p. 252-253): “o adolescente é o indivíduo que, embora diante de situações vividas e reais, se volta para a consideração de possibilidades”, assim, a escola é o ambiente capaz de proporcionar tais possibilidades ao jovem, promovendo espaços onde os alunos tenham a oportunidade de vivenciar momentos em que os valores morais estejam presentes, participar de grupos de discussões e movimentos juvenis entre seus pares. Para os mesmos autores, a adolescência é a “idade da formação da personalidade” (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 257).

Sobre a personalidade, La Taille (2006) nos coloca que ela é composta por um conjunto de representações de si, ou seja, pela imagem e pelo juízo que cada um tem de si próprio. O autor apresenta que as representações possuem valores que dão origem à personalidade.

Ainda, sobre as representações de si, que constituí a personalidade, se faz necessário compreender os valores. Para Piaget (1954, 1994), “valor” diz respeito a um investimento afetivo do sujeito para com algo (objeto, ideias, pessoas e a si mesmo), ou seja, aquilo que é importante para o indivíduo. Araújo (2007) complementa afirmando que valores são projeções de sentimentos positivos dos sujeitos; por sua vez os contravalores são projeções de sentimentos negativos. Existem diversos tipos de valores, como estéticos, religiosos, políticos, vitais e morais. Como contravalores podemos citar o ódio, o medo, mentira, entre outros.

Os valores morais “se referem àqueles que qualificam o bem ou mal nas ações humanas e regulam os costumes das pessoas num determinado grupo, cultura, etnia. Eles dizem às pessoas como devem viver” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 22). São exemplos de valores morais o respeito, a solidariedade, a convivência democrática e a justiça, entre outros. Os demais valores, como o estético e o religioso por exemplo, também são importantes para a vida das pessoas e não necessariamente são negativos; contudo, Marques, Tavares e Menin (2017) destacam que os valores morais são mais importantes ainda. Para as autoras, os valores morais são integradores e organizadores dos demais. Desse modo, La Taille (2009) entende que, se a imagem positiva de si que o indivíduo constrói não abranger a dimensão moral, este pode ter uma identidade voltada a valores não morais.

Na adolescência, o reconhecimento por parte do outro, a aceitação de sua identidade por pessoas significativas, possibilita uma visão positiva de si mesmo. Os adolescentes se encontram reunidos no mesmo espaço institucional, constroem amizades, identificam-se entre grupos, assim como compartilham desentendimentos, conflitos e rivalidades entre si (WEISS, 2015). Fazer parte do grupo e se sentir aceito pelos pares, ao mesmo tempo, faz com que o adolescente se torne cada vez mais independente em relação à família e estabelece contatos mais próximos com os amigos (BIASOLI-ALVES, 1992).

D'Aurea-Tardeli (2009, 2010) aponta que a adolescência é a fase em que os jovens são cobrados a pensarem sobre seu projeto de vida. Para a autora, projeto de vida é entendido como “uma estrutura psicológica, que reflete as direções centrais do indivíduo, que determinam sua posição e pertencimento a uma sociedade concreta” (D'AUREA-TARDELI, 2010, p. 61). O projeto de vida caracteriza-se por sua temporalidade, pela relação entre o presente e as expectativas para o futuro. O modo como os adolescentes aspiram ao futuro evidencia seus estilos e condições de vida na sociedade em que estão inseridos (D'AUREA-TARDELI, 2010).

O projeto de vida está ligado ao contexto social do sujeito, porque permite que o indivíduo tenha metas e caminhos que caracterizam sua vida por meio de possibilidade de escolhas. Os projetos de vida articulam-se com valores que são construídos pelos próprios sujeitos, fazendo boas escolhas e evitando o que é danoso para se atingir os objetivos (D'AUREA-TARDELI, 2010; KLEIN, 2011; LA TAILLE, 2009).

Assim, é preciso compreender em qual escola esses adolescentes estão inseridos e como é realizado, ou não, o trabalho voltado para o desenvolvimento das relações interpessoais. A escola precisa estar bem-preparada para novas práticas de ensino, para que diálogos aconteçam e para que a família e/ou responsáveis também participem do cotidiano escolar. Considerando todas as discussões realizadas até aqui, faz-se necessário compreender como a temática é contemplada nas legislações nacionais que tratam da organização do Ensino Médio.

O Ensino Médio é a última etapa da educação básica e a LDB, Lei nº 9.394/1996, estabelece como meta para a escola propiciar aos alunos competências necessárias para que eles possam continuar aprendendo. Assim, o artigo 35 da lei supracitada, inciso III, apresenta que uma das finalidades desta etapa de ensino consiste no desenvolvimento dos estudantes, que abrangem a formação ética, o

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diz que é “crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2017). Uma das competências apresentadas pela BNCC (2017) é sobre o trabalho com o respeito entre todos, baseado na empatia, promoção do diálogo, entendimento e solução não violenta de conflitos, possibilidade de manifestar opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos e cooperação:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 10).

De acordo com o que consta no documento oficial (BRASIL, 2017), a escola precisa considerar e acolher as diversidades de maneira intencional e permanente, respeitando a todos e aos seus direitos. Deve garantir que os estudantes sejam protagonistas do processo escolar, assegurar-lhes que a formação considere o contexto no qual está inserido. Deve, também, permitir que seu projeto de vida seja definido, tanto sobre os estudos e trabalho quanto nas escolhas de modos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos.

A BNCC (2017) nos coloca, ainda, que as escolas de Ensino Médio devem formar “jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis” (BRASIL, 2017, p. 463), proporcionando aos alunos experiências e processos que garantam aprendizagens necessárias para compreender a realidade, enfrentar desafios atuais e tomar decisões éticas e fundamentadas.

Desse modo, os adolescentes do Ensino Médio têm na escola um espaço não apenas destinado a desenvolver suas tarefas enquanto estudantes, mas um local que podem experimentar o período da juventude, incluindo, principalmente, a construção de sua autonomia (SILVA; SOUZA, 2019). Tal fase é um momento destinado às novas experiências, nas quais os sujeitos enfrentam desafios, investem na formação escolar e na busca de liberdade e independência.

Nesse sentido, a escola é um ambiente privilegiado para trabalhar questões relacionadas à convivência e desenvolver aspectos voltados à formação da personalidade ética, ou seja, na formação de pessoas que se relacionam com os outros de maneira tolerante, justa e generosa. Além dos conhecimentos acadêmicos,

a escola deve desenvolver ações voltadas para a constituição de cidadãos como sujeitos críticos (VIDIGAL, 2014).

Por outro lado, o que presenciamos, muitas vezes, nas escolas de ensino médio, objeto deste estudo e nível de ensino em que há inúmeros problemas de convivência, é que elas utilizam, intervenções pontuais e expiatórias quando ocorrem situações de conflitos entre os estudantes, ainda os problemas de convivência entre os alunos são, por vezes, “escondidos” dos adultos. Há predominantemente o foco nos conteúdos escolares, direcionando o olhar para o vestibular e, não raro, os processos de melhoria da qualidade da convivência, cultura do diálogo e participação ficam em segundo plano ou pouco são contemplados; os gestores utilizam grande parte do tempo para gerir conflitos; os educadores não se percebem eficazes para lidarem com os problemas de convivência, sentindo-se inseguros, estressados e angustiados.

Muitas escolas apresentam dificuldades para atuar intencionalmente de forma preventiva nos problemas de convivência, como violência, bullying etc. e promotora de relações mais positivas, priorizando a participação democrática e a formação em valores sociomoraes (VINHA et. al, 2019). Tal dificuldade pode se justificar diante da diversidade de professores atuando em diferentes disciplinas por algumas horas aulas em cada turma; ao fato de muitos profissionais em educação não terem recebido formação na área da convivência, desconhecendo outras possibilidades de atuação; ainda há uma ausência de políticas públicas efetivas na área (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; VINHA et. al., 2019; ZECHI, 2014); as características dos adolescentes no sentido de serem mais críticos, questionadores, argumentativos (isso nem sempre é visto como algo positivo).

Estudo realizado por Menin, Bataglia e Zechi (2013), sobre projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes realizados em escolas brasileiras, aponta que grande parte dos projetos analisados (cerca de 95%) não apresentavam ações efetivas e sistematizadas, voltadas para o trabalho com valores sociomoraes e com o desenvolvimento de relações interpessoais mais justas e respeitosas. A maioria das ações se dava por iniciativas isoladas e pontuais de algum profissional da escola, sem envolver toda a comunidade educativa, sem objetivos claros, e com ações voltadas mais ao controle da disciplina dos alunos do que propriamente ao trabalho de construção da dimensão moral e dos valores. Outro dado que nos chama a atenção é que 71% dos profissionais que elaboraram tais projetos não receberam formação

para sua realização, assim, muitas vezes, as propostas foram pautadas principalmente no senso comum.

Por outro lado, como ponto positivo, o estudo destaca que os projetos considerados bem-sucedidos (5%) são voltados à construção de valores morais, permitem a participação democrática dos alunos, favorecendo o desenvolvimento da autonomia destes, contribuindo para uma sociedade mais justa e democrática. Assim, é possível concluir que, por essa pesquisa, as experiências no Brasil são pontuais, artesanais e pouco sistematizadas, sendo que as escolas que apresentam maior eficácia com relação à educação em valores podem ser consideradas como experiências isoladas.

Pesquisas realizadas em escolas de Ensino Médio (ROLIM, 2014; BOTLER, 2016; SCHILLING; ANGELUCCI, 2016; FRANCESCHINI; MIRANDA-RIBEIRO; GOMES, 2017) apontam que a ausência de ações intencionais, sistemáticas e efetivas voltadas ao trabalho de prevenção da violência contribui para a presença desta, o que afeta de maneira negativa as relações interpessoais dos sujeitos que frequentam a escola. As escolas, por sua vez, acabam naturalizando as injustiças, muitas vezes por não saberem como agir nos momentos pontuais e/ou por não terem o trabalho voltado às relações interpessoais institucionalizado (BOTLER, 2016).

Schilling e Angelucci (2016) nos colocam que, se os conflitos não são vistos pela comunidade educativa ou não são colocados em pauta de debates, corre-se o risco de a escola se deparar com a violência e com a injustiça. Desse modo, para Abramovay, Figueiredo e Silva (2019), a escola precisa ser acolhedora, possuir boas instalações e estrutura, ser capaz de estimular nos alunos a participação nas atividades, incentivando a comunicação e demonstrando respeito aos estudantes.

Acreditamos que tais ações são importantes para que os estudantes se sintam acolhidos e pertencentes no ambiente escolar, que deve ter como princípio norteador o trabalho pautado na convivência ética, democrática e em valores morais.

2 CONVIVÊNCIA ESCOLAR

O olhar voltado para entender a educação ampliou nos últimos tempos, demonstrando uma preocupação com o desenvolvimento dos alunos, tanto no que se refere aos conteúdos trabalhados nas disciplinas, quanto aos aspectos que promovem uma convivência respeitosa, justa e democrática entre as pessoas, ou seja, nas relações interpessoais. Essa preocupação é salientada no Relatório Delors (1998), ao estabelecer as metas da educação para o novo milênio, no qual consta: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Ainda, diversos estudiosos em educação defendem a importância de se trabalhar na escola não somente conteúdos, mas também colocam a necessidade de aprender a conviver e respeitar os outros (DIAZ-AGUADO, 2006; JARES, 2008; SERRANO, 2002; TOGNETTA; VINHA, 2012; ZECHI, 2014).

Saber que os conflitos fazem parte das relações humanas e, inevitavelmente, estão presentes no nosso cotidiano, nos ajuda a compreender a importância de se aprender e ensinar a conviver, com respeito e consideração pelo outro.

Zluhan e Raitz (2014) dizem que não há sociedade sem conflitos, e eles estão naturalmente presentes nas relações interpessoais, pois cada indivíduo possui desejos, valores e necessidades diferentes. Chrispino (2007) apresenta que o conflito pode se originar a partir de uma opinião diferente ou, até mesmo, por um jeito diferente de interpretar alguma situação. Compreendemos o conflito como um disparador para um trabalho consciente e deliberado em vistas de uma educação valorativa rumo a autonomia moral. A escola precisa entender o conflito como uma possibilidade de aprendizagem e propulsor do desenvolvimento moral, de modo a intervir de maneira assertiva nessas situações, fomentando a convivência ética e democrática (VINHA et al., 2019).

Desse modo, dado à importância e necessidade de se trabalhar a melhora da qualidade da convivência em meio escolar, neste capítulo apresentamos a revisão teórica sobre o tema discutindo: a função da escola em promover o trabalho voltado para uma convivência ética.

Partimos do pressuposto de que a escola é o local propício para que a convivência aconteça. Nela, é possível vivenciar diversos tipos de relações, sejam positivas ou negativas. Na escola, desde criança, o sujeito envolve-se com regras,

interage com seus pares e visualiza modelos de autoridade e conduta (DEVRIES; ZAN, 1998; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000).

Nesse sentido, Vinha, Nunes e Moro (2019, p. 135) afirmam 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”. A escola pode favorecer um ambiente de bem-estar, em que os alunos se sintam seguros, protegidos, pertencentes e responsáveis pelo bem público (prédio, biblioteca, sala de aula, materiais pedagógicos etc.), aprendam a lidar com os conflitos e com os problemas do cotidiano por meio do diálogo, a respeitarem-se, a legitimarem as regras construídas coletivamente, vivenciarem o respeito à diversidade, participarem ativamente na comunidade que estão inseridos, colaborarem uns com os outros, desenvolverem autonomia, solidariedade e respeito à intimidade.

Melhorar a convivência entre os estudantes, criar comunidades educacionais respeitosas, proporcionar vivências democráticas e inclusivas, desenvolver habilidades para que os alunos aprendam a resolver pacificamente seus próprios conflitos e problemas de convivência, visando ao bem comum, são alguns dos objetivos de uma escola que visa a uma convivência baseada em valores éticos. Sendo assim, a escola é um espaço privilegiado para exercer o desenvolvimento da formação moral dos sujeitos que por ela passam. A qualidade das relações que é apresentada no ambiente social, no qual o indivíduo convive, está relacionada com o desenvolvimento da moralidade. Conhecer o outro, dialogar, compartilhar experiências, construir espaços harmoniosos, participar e cooperar com base na diversidade e no pluralismo fazem parte de uma convivência justa e ética.

O que diferencia a escola de outros espaços de formação moral – como a família e a comunidade religiosa – é que ela possibilita pensar sobre os conteúdos formais, sobre as relações interpessoais, sobre os valores, sobre os princípios que regem as relações, ou seja, a escola tem uma especificidade crítica, sendo o ambiente adequado para formar pessoas eticamente reflexivas, sendo também o ambiente pertinente para o exercício da autonomia como meio e não como fim. Assim, Vinha (2009) diz que a escola é o local propício para que os alunos discutam seus problemas, compreendam a importância das regras para organizar suas relações e possam contribuir para uma convivência respeitosa. As relações que acontecem entre pares são imprescindíveis para a constituição dos próprios mecanismos de

pensamento, de troca de pontos de vista e da construção da identidade, contribuindo para a construção de relações pautadas no respeito ao outro e no respeito a si mesmo.

Saber conviver e se relacionar uns com os outros são fatores importantes na escola, porque praticamente todas as pessoas passam por ela e nela ficam um tempo considerável de suas vidas. Uruñuela (2017) afirma que educar para a convivência exige um planejamento proativo, que evita improvisações, capaz de desenvolver nos alunos competências emocionais, cognitivas, sociais e éticas.

O autor, ao defender a formação para a convivência, ressalta que é preciso dialogar na escola sobre o que se entende por uma convivência positiva, sobre as diferenças que existem entre uma abordagem reativa (aquela que reage aos acontecimentos) e sobre a abordagem proativa (aquela que foca no trabalho de prevenção). Para o autor, na convivência, independentemente de ter ou não situações que quebram com o desenvolvimento das habilidades indispensáveis para conviver, “é necessário passar de abordagens reativas a propostas proativas, desenvolvendo as competências necessárias para uma conversão pacífica, longe de todos os tipos de violência” (URUÑUELA, 2017, p. 11).

Para Uruñuela (2017), a convivência positiva é aquela que se constrói no dia a dia, com o estabelecimento de relações consigo mesmo, autocontrole e autonomia; nas relações com as pessoas, com o ambiente natural, onde a pessoa está e com o entorno (organizações, associações, entidades, instituições etc.), fundamentadas na dignidade humana, na paz positiva e no respeito aos direitos humanos. Entendemos o conceito de “convivência positiva”, adotado por Uruñuela (2017), como sinônimo ao que estamos definindo por “convivência ética e democrática”. O cuidado das relações interpessoais permite que as escolas possibilitem tais aprendizagens.

Quando se diz que o sujeito tem direito à educação, esse direito deve ser desenvolvido integralmente, visando, além da aprendizagem das disciplinas básicas do currículo, ao pleno desenvolvimento da personalidade. Para que tal desenvolvimento de fato aconteça, é preciso que o aluno tenha oportunidades de vivenciar e experimentar situações que contribuam para a sua formação ética. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, inciso II, nos diz que:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos

raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Sobre o artigo supracitado, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Uruñuela (2017, p. 9) diz que “é uma das competências básicas que devem ser garantidas a todos os alunos, necessárias para uma vida plena como pessoa e cidadão na sociedade do século XXI”. Para o autor, o pleno desenvolvimento da personalidade e dos princípios democráticos da convivência são a base da educação integral.

Nesse sentido, Jares (2008, p. 15) ressalta que “aprender a conviver em um conjunto de regras determinadas é uma das funções atribuídas à educação, tanto nos contextos familiares quanto nos sistemas educacionais formais”. É fundamental que tanto a escola quanto a família compreendam a importância do trabalho para uma convivência de qualidade, caminhem juntas e conscientes para que, de fato, a aprendizagem aconteça. Vale lembrar que as duas instituições supracitadas não são as únicas responsáveis pela educação para a convivência. “A educação para a convivência e a cidadania democrática devem ser consideradas como uma questão de Estado, assim como a educação em geral” (JARES, 2008, p. 16).

Jares (2008) defende a importância de se trabalhar na escola os conteúdos básicos, como respeito, direitos humanos, ternura, diálogo, solidariedade, perdão e esperança. O autor afirma, ainda, que “educar para a convivência a partir de critérios democráticos é possível e necessário” (JARES, 2008, p. 22). Nesse sentido, o trabalho pautado na formação em valores morais e éticos deve ter cada vez mais espaço nos ambientes de ensino e aprendizagem, devendo ser pensados e refletidos. Tais valores podem ser desenvolvidos nas interações do cotidiano entre os sujeitos.

Segundo Marques, Tavares e Menin (2017, p. 22), “a palavra valor vem de *valere* e exprime a ideia daquilo que vale alguma qualidade (o bem, a beleza, a eficácia ou utilidade, o poder) atribuída por alguém a algo”, ou seja, aquilo que move o indivíduo e que tem uma carga afetiva. Valores morais estão ligados a um princípio, como respeito, cooperação e solidariedade.

Os valores morais se referem àqueles que qualificam o bem ou o mal nas ações humanas e regulam os costumes das pessoas num determinado grupo, cultura, etnia. Eles dizem às pessoas como devem viver. A palavra *mor* ou *mores*, no plural, que vem do latim, refere-se ao conjunto de normas, princípios, leis, costumes (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 22).

Aprender a conviver, respeitar o diferente e desenvolver atitudes respeitadas fazem parte da finalidade da educação. É responsabilidade da escola

proporcionar isso aos alunos, ou seja, educar para a convivência que, por sua vez, implica na formação em valores morais. “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” (JARES, 2008, p. 31). Os valores morais, como solidariedade, respeito, justiça e convivência ética precisam ser garantidos, para que o desenvolvimento integral dos alunos aconteça.

La Taille (2006, 2009) defende a importância de o trabalho das escolas terem, como base, a formação de personalidades éticas com o compromisso de educar moralmente seus alunos, em um ambiente justo e democrático, tendo como finalidade a consolidação de valores universalmente desejáveis, como: justiça, liberdade, igualdade, respeito às diversidades, solidariedade e cooperação, valores esses que são voltados a uma convivência democrática e pacífica entre todos.

Defendemos, aqui, que a instituição educativa, que tem por objetivo favorecer o desenvolvimento de sujeitos autônomos, uma convivência harmoniosa, o fomento do convívio social, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, deve direcionar seu trabalho de forma a promover uma educação ética e democrática, pautada em valores morais, em que o diálogo, a justiça, a participação de todos e o respeito às diferenças estejam presentes nas relações interpessoais.

2.1 Convivência ética e democrática na escola

Discutiremos, agora, o que entendemos por convivência ética e democrática e como a escola pode garantir um melhor convívio, ao trabalhar com os alunos a formação em valores morais, onde os conflitos sejam resolvidos por meio do respeito e do diálogo. A convivência é ética, quando promove o desenvolvimento da autonomia, em que os alunos possam agir de acordo com princípios, e é democrática, quando se pauta em participação e atuação social, justiça, liberdade e igualdade.

Utilizaremos os conceitos de moral e ética, definidos por La Taille (2006, 2009, 2014) em seus estudos. O autor nos apresenta a moral como um conjunto de deveres, obrigações, regras, normas e leis. Já a ética não remete a deveres, mas sim a aspirações, buscas e preocupações por uma vida boa e feliz. O autor relaciona o conceito de moral à pergunta: “*como devo agir?*” e o conceito de ética à pergunta: “*que vida eu quero viver?*” (LA TAILLE, 2014, p. 9).

Assim, a moral se constitui dos “valores, princípios e regras que, de fato, uma determinada comunidade, ou um determinado indivíduo legitima”, e a ética reporta-se “à reflexão sobre tais valores, princípios e regras” (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLLI, 2004, p. 98). Em resumo, a dimensão moral define-se pela consciência do dever moral e por sua obrigatoriedade; já a dimensão ética está relacionada ao que o sujeito faz de si mesmo na busca por uma vida boa e feliz (LA TAILLE, 2006).

Cabe à escola proporcionar um ambiente democrático aos alunos, promovendo situações que possibilitem a aprendizagem de tal sistema. É evidente que não será em todos os momentos que a democracia estará presente, pois quando se fala em um ambiente escolar mais democrático, nem sempre os alunos possuem condições (nem devem) para tomar decisões que são atribuições dos adultos, como, por exemplo, a escolha de professores ou a determinação de horários (VINHA; NUNES; MORO, 2019).

O trabalho com os valores e a convivência na escola, segundo Puig et al. (2000, 2007), devem ser organizados em três diferentes vias inter-relacionadas, sendo elas: a via pessoal e relacional; a via curricular; e a via institucional.

Segundo o autor, a via pessoal e relacional caracteriza-se pelo conjunto de influências, provenientes das relações que os docentes mantêm com os estudantes. Compreende práticas educativas que ajudam a adquirir valores, vínculos interpessoais que se estabelecem entre os educadores e os alunos, surgem no interior de qualquer situação, “não costumam ser programadas reflexivamente, devido ao fato de se apresentarem geralmente na forma de episódios breves – os encontros [...]” (PUIG, 2007, p. 86). Há, também, uma mudança nas relações interpessoais entre pares, possibilitando que o protagonismo aconteça. Podemos citar aqui “um encontro; um encontro de acolhida e reconhecimento e um encontro que gera qualidades morais de responsabilidade e respeito” (PUIG, 2007, p. 86), como elementos que compõem uma relação educativa autêntica.

A via curricular refere-se às ações planejadas com a finalidade de se trabalhar a formação moral dos estudantes. Aborda “o conjunto de afazeres realizados pelo grupo-classe com a intenção manifesta [...] de trabalhar valores” (PUIG, 2007, p. 89), isto é, envolve momentos em que as informações são discutidas entre os pares, as atividades são pensadas para que o trabalho com a formação moral aconteça. Desenvolver a inteligência moral (autoconhecimento, empatia, diálogo, autorregulação e juízo moral), considerar assuntos relevantes e adquirir elementos

essenciais da cultura moral são elementos que fazem parte dessa via; a cultura moral, juntamente com a inteligência moral, regulam a convivência, melhorando, assim, a forma de viver.

A via institucional refere-se às atividades que a escola e a classe podem oferecer, visando à participação democrática, como rodas de diálogo, assembleias, mediações de conflitos, círculos restaurativos e método de preocupação compartilhada, ou seja, a via institucional tem como propósito a participação democrática. Desse modo, Puig et al. (2000) nos colocam que a intervenção educativa deve acontecer nos vários grupos: nos indivíduos, em grupos pequenos, nas salas de aula e na instituição educativa como um todo. Os autores defendem, ainda, que o trabalho realizado, a partir das três vias inter-relacionadas, favorece o desenvolvimento da autonomia moral enquanto lugar de diálogo, transformação coletiva e pessoal.

Piaget (1977) nos coloca a importância do papel das relações sociais, que compreendem colaboração, discussão, oposição, trocas de informações e ideias entre as crianças com seus pares e com os adultos. Um dos principais objetivos do processo educativo é possibilitar o desenvolvimento do sujeito, socializá-lo e ajudá-lo na construção de sua inteligência e de seus valores, contribuindo para o desenvolvimento da moralidade, visando à formação de uma pessoa intelectual e autônoma. Para Piaget (1973), a interação social é um dos fatores primordiais para a formação e constituição de conhecimentos.

É uma necessidade reconhecer que o tema da convivência é algo a ser compreendido, planejado, discutido e organizado no cotidiano da escola. A escola é o local em que as relações acontecem entre pessoas com costumes e particularidades diferentes, o que faz dessa instituição o local ideal para a interação com o outro e para a aprendizagem de uma convivência ética. Assim, a escola deve fazer uso de práticas pedagógicas que favoreçam a construção do aprendizado democrático. Para Kohlberg (1989):

[...] 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 (KOHLBERG, 1989, p. 30).

É na escola que se encontra o desafio de desenvolver e praticar o convívio democrático, de maneira justa e respeitosa, visando enfrentar qualquer tipo de

preconceito. A instituição escolar deve se apresentar como uma “comunidade justa” (KOHLBERG et al., 1997), em que o princípio de justiça esteja presente das mais simples regras até as relações sociais, que se fazem presentes no ambiente, garantindo um sentimento de pertença ao grupo. Dessa forma, objetiva-se proporcionar aos indivíduos a vivência de relações mais democráticas, possibilitando espaços para aprendizagem de tal sistema. Para Puig et al. (2000, p. 36), uma escola que se diz democrática defende valores ligados à autonomia, à cooperação, ao diálogo e a autorregulação.

A preparação de cidadãos para a convivência democrática em sociedade deve ir além da simples representatividade, participação e legitimidade. Deve incluir um olhar crítico voltado para a própria democracia, para os meios de participação e decisão, entendimento dos jogos de forças e poder, do poder da comunicação, tendo como pano de fundo não apenas a convivência democrática, mas sim os valores morais (HABERMAS, 1998). A convivência é democrática quando, em situações de conflitos, as soluções são tomadas baseadas no diálogo, na participação cooperativa e democrática, repudiando-se soluções autoritárias, submissas ou individualistas (TAVARES; MENIN, 2015). Assim, quando se busca o desenvolvimento da convivência democrática nas escolas, o que ocorre, na verdade, é o preparo dos alunos para a convivência ética.

A convivência ética deve envolver, de fato, a participação ativa das pessoas, por meio do diálogo, das escolhas e das tomadas de decisões baseadas no consenso, que implicam, de alguma maneira, na vida social e coletiva das pessoas e na responsabilidade dos envolvidos pelo cumprimento dos acordos. As regras e normas precisam ser claras e consensuais, com vistas ao respeito e aos direitos básicos.

Sendo assim, a convivência ética ocorre com sujeitos autônomos, conscientes criticamente, que, baseados em princípios morais, avaliam constantemente as regras, atitudes e tradições. Deve ser compreendida como um processo no qual as normas, relações e costumes possam ser pensadas e discutidas novas maneiras de conviver (PUIG, 2000).

O reconhecido filósofo francês Ricoeur (1993, p. 202), ao conceituar ética, mostra a relação inseparável entre pessoas e instituições. Para o autor, ética é “a busca por uma vida boa, com e para o outro em instituições justas”. Assim, o autor nos coloca que a busca maior do homem é por um sentido da vida, e esse sentido só

é possível quando ele dá valor a si próprio, é necessário ver-se como valor para, em seguida, ver o outro como um sujeito de valor. Sobre a citação acima, Tognetta (2009, p. 17) nos coloca que “*com*, significa que, quem age bem *para* o outro, é incluído, no sentido de se satisfazer com sua ação”.

Para Ricoeur (1993), esse ‘valor de si’, é uma espécie de estima, isto é, de autorrespeito. Este sentimento une a dimensão moral e a dimensão ética, pois para La Taille (2006, p. 56), ele é “por um lado, expressão da expansão de si próprio – portanto, elemento da ‘vida boa’ – e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade – portanto, motivação para a ação moral”, ou seja, quem respeita a si mesmo, respeita a moral (LA TAILLE, 2006, p. 56).

Cabe, aqui, destacar que manter os alunos na escola é, por si só, um fator redutor da violência, mas não é o suficiente. Além de a escola garantir a permanência dos estudantes na instituição, é preciso que ofereça oportunidades para que os jovens se relacionem com respeito, que se vejam com valor e dignidade, que desenvolvam a capacidade de expressar seus pontos de vista sobre algo e que busquem, por meio do diálogo, soluções respeitosas e não violentas para seus próprios conflitos (VINHA; NUNES; MORO, 2019), isto é, favoreça a convivência ética e a formação autônoma.

Desse modo, recorremos a Piaget (1932, 1977, 1994, 1996) que, ao estudar a construção da moralidade, apresenta que o ser humano tem duas tendências opostas de moral: a heteronomia e a autonomia. Na moral heterônoma, característica da criança pequena, até por volta dos 8 anos (podendo chegar na fase adulta), ela segue as normas colocadas pela figura de autoridade (como pais, irmãos mais velhos, professores etc.) e a obediência se dá por medo de ser castigado ou censurado, do receio de perder o afeto ou pela obediência à autoridade, portanto age-se bem em função da regulação externa. A moral heterônoma é decorrente do respeito unilateral.

Já na moral autônoma, o sentimento de aceitação ou obrigação com as normas é interno (autorregulação) e fundamenta-se em relações de equidade e reciprocidade, possibilitando que o sujeito discuta e participe da elaboração das normas que regem sua vida ou o ambiente no qual ele está inserido, podendo reelaborá-las se preciso for coordenando seu ponto de vista, levando em consideração o ponto de vista do outro. Nesta tendência moral, o sujeito age bem em função de princípios morais que foram internalizados por ele. É a moral da

cooperação, do respeito mútuo e da reciprocidade (MENIN, 2002; PIAGET, 1932, 1994; VIDIGAL, 2014).

As duas tendências afetivas (autonomia e heteronomia) determinam as ações e decisões do sujeito, podendo haver maior predomínio de uma ou outra tendência. De acordo com a teoria construtivista, na heteronomia o sujeito é obediente ao princípio ou regra, conserva-se pouco os valores e a regulação é externa, ou seja, dependendo do contexto em que o sujeito está inserido, segue ou não determinados valores e sente-se obrigado a obedecer às pessoas, consideradas como autoridade, respeitando-as unilateralmente. A ação é movida por fatores exteriores, podendo desaparecer ou modificar-se, quando os fatores externos também sofrerem alguma modificação. Já na moral autônoma o sujeito passa a entender as regras, coordenando diversas perspectivas para decidir a melhor maneira de agir. Considera-se, nesta tendência, os outros, além de si mesmo, assim o sujeito autônomo age por meio de um código de ética interno. Nesta tendência, as regras não estão centradas em outras pessoas ou na figura de autoridade, mas sim no sentimento de obrigação, na consciência, com base na equidade e nas relações de reciprocidade, ou seja, na autorregulação. Nas palavras de La Taille (2001):

[...] a pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim, a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos (LA TAILLE, 2001, p. 16).

Na tendência que corresponde à autonomia moral, existe pelo sujeito a legitimação das regras e ele passa a pensar a moral como reciprocidade. O respeito às regras é visto como algo consensual, pois não são impostas, mas sim, mantidas pelo consenso do grupo (CARVALHO, 2011). Para Piaget (1977), por volta de dez e onze anos, a criança percebe a regra como consequência de decisões livres, que podem ser modificadas, com o consenso de todos.

Para La Taille (2006), na moral heterônoma, os valores não são conservados e as ações são reguladas pela pressão do meio em que se está inserido. O sujeito obedece às ordens postas pela autoridade ou se comporta da mesma forma que as pessoas da sua comunidade. O autor diz que, por outro lado, na autonomia moral, o sentimento de aceitação ou de obrigação perante as normas é interno (autorregulação), baseado na equidade e nas relações de reciprocidade. A pessoa autônoma compreende a moral, como regras e princípios que comandam as relações

entre as pessoas, e conserva valores, independente do contexto e da presença de pressões sociais.

Piaget (1932, 1994) ressalta que é a partir das vivências de relações de cooperação, das trocas sociais, relações de respeito mútuo e da percepção que as pessoas possuem diferentes necessidades e diferentes maneiras de sentir e pensar, que o egocentrismo vai se transformando, aos poucos, em personalidade autônoma. Nesse contexto, o procedimento mais fecundo da educação moral, o aluno é protagonista ativo no processo do conhecimento, expressa-se livremente, faz escolhas, toma decisões e reflete sobre suas ações, valores e sentimentos. Piaget (1932, 1994) descreve a autorregulação como promotora do desenvolvimento moral e, por meio da autorregulação, o sujeito poderá descentrar-se, tomar decisões assertivas, controlar seus impulsos e empenhar-se para vivenciar um valor moral.

A relação entre alunos e professores deve ser pautada no respeito mútuo, na admiração e na confiança, assim a figura de autoridade tem um papel importante para que as interações entre esses sujeitos aconteçam visando um clima emocional e social positivo, que não poderá ser baseado na obediência (TOGNETTA; DAUD, 2017).

Um ambiente que proporciona o convívio entre pares, que favoreça oportunidades de os indivíduos fazerem escolhas e tomar decisões, que as regras sejam baseadas em princípios justos e construídas pelos próprios sujeitos, em relações de reciprocidade, certamente contribuirá para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. “O ambiente sociomoral é formado pelas relações: entre alunos, entre os educadores e entre os professores e alunos; com o conhecimento e com as regras” (VINHA, 2013, p. 81). Cuidar da qualidade de um ambiente sociomoral cooperativo possibilita a vivência de experiências com os valores morais.

A organização de um ambiente sociomoral cooperativo e a utilização de uma comunicação efetiva favorecem, a longo prazo, a construção pela criança de uma autoconfiança (confiar em sua capacidade), de uma autoimagem (visão de si) de uma autoestima (gostar de si) realista e positiva. Esses três aspectos são fundamentais para o bem-estar e a felicidade de uma pessoa (VINHA, 2000, p. 326).

Kohlberg et al. (1997) afirmam que a escola que se apresenta como uma comunidade justa é fundamental para o desenvolvimento sociomoral dos sujeitos. As instituições contribuirão para o tal desenvolvimento, se tiver por base um ambiente democrático, que favoreça o sentimento de pertença ao grupo. Segundo os mesmos autores, “a qualidade do ensino depende de que os educadores considerem a

disciplina e outras questões específicas para a escola como problemas humanos cuja solução exige a participação de todos os membros” (KOHLBERG et al., 1997, p. 80).

Valores como justiça, respeito à dignidade, à vida e à diversidade, a solidariedade, a liberdade, a generosidade, a cidadania, a convivência ética, a cooperação, a sustentabilidade etc., são alguns exemplos de valores constituídos em uma base ética que levam a constituição de princípios universalmente desejáveis (VINHA; NUNES; MORO, 2019). Para Vinha et al. (2019), não se pode renunciar a tais valores, quando se deseja e se busca uma convivência ética nas relações interpessoais. Uma vida em sociedade se faz por meio de normas que regulam a convivência e o cotidiano das pessoas. Para que isso possa acontecer, é necessário que se estabeleça relações cooperativas, baseadas no diálogo, no respeito, na participação, na autorregulação, na justiça, na equidade, na solidariedade e na igualdade, tendo como princípio fundamental, a convivência ética.

As atividades de cooperação proporcionam nos alunos o aumento da responsabilidade em relação à sua aprendizagem (DÍAZ-AGUADO, 2005), relacionar-se com os demais, possibilita aos alunos conhecerem seus pares, desenvolver sentimentos de simpatia e solidariedade (LICCIARDI; RAMOS, 2012). O cuidado da qualidade das relações entre pares, entre alunos e adultos, demanda uma atenção especial. Assim, a maneira como lidam com os conflitos, o tratamento que acontece entre os estudantes e entre os professores e alunos, precisam estar baseados em valores de convivência ética, por meio do diálogo, da participação das pessoas nas tomadas de decisões, na discussão e construção das regras, normas e leis que regulam as relações interpessoais (VINHA et al., 2019).

Dessa forma, se faz necessário refletir sobre que tipo de relação queremos estabelecer com o outro. Quando o sujeito se posiciona e incentiva a participação de pessoas em tomadas de decisões, é ativo e consciente de suas escolhas e não aceita decisões autoritárias, está sendo uma pessoa democrática que compreende seus direitos e deveres como cidadão autônomo (TAVARES; MENIN, 2015).

Em um ambiente ético, busca-se constantemente tomar decisões que sejam consensuais, democráticas e dialógicas, de maneira que os envolvidos participem ativamente para cumprirem o que foi acordado. Sendo assim, as regras precisam ser claras e todos devem compreendê-las, respeitando-se os direitos básicos; as sanções necessitam ser justas, baseadas na reciprocidade e equidade; os conflitos, que são considerados naturais nas relações interpessoais, carecem de

intervenções baseadas no diálogo e em resoluções cooperativas. “É preciso oferecer um conjunto de estratégias educativas e de prevenção na formação dos alunos [...]” (VINHA; NUNES; MORO, 2019, p. 148).

Deve-se, também, levar em consideração que a equipe escolar precisa estar atenta e totalmente envolvida na contribuição do desenvolvimento da consciência moral dos alunos, que são os principais atores do processo educativo. Sendo assim, a escola deve favorecer a convivência, educar contra a violência, incorporar a dimensão moral e valores democráticos no currículo (DÍAZ-AGUADO, 2005).

O trabalho, baseado nos valores que contribuem para o desenvolvimento de um ambiente democrático, melhora as relações interpessoais tanto entre pares quanto entre alunos e professores, favorecendo a diminuição da violência, do bullying, aumentando, assim, sentimentos de justiça, respeito e pertencimento dos alunos pelo ambiente em que convivem diariamente. A educação voltada para a convivência contribui para a melhoria das relações sociais, da qualidade de ensino e da formação para a educação cidadã. A escola necessita de um currículo que possibilite aos alunos aprender a conviver democraticamente, que eduque para o respeito aos outros e a si mesmos, possibilitando a sensibilidade ética (ZECHI, 2014).

Para melhor compreensão do que vem a ser uma convivência de qualidade, também é preciso compreender e diferenciar os problemas de convivência das relações interpessoais, presentes no cotidiano escolar. Tal compreensão se faz necessária para que aconteça uma intervenção justa e assertiva aos envolvidos.

2.2 Os problemas de convivência na escola

Atualmente, permeia em meio escolar um sentimento do aumento de problemas de convivência. De fato, diversos estudos apontam que casos de indisciplina, agressões verbais e físicas, insultos, bullying, dentre outros, aparecem com uma frequência cada vez maior nas escolas (LEME, 2006; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; ZECHI, 2008, 2014; AQUINO, 2011; ABRAMOVAY, 2016; MORICONI; BÉLANGER, 2015). Contudo, é preciso cuidado com um discurso alarmista, dando a entender que a escola vive um cenário permanente de violência. Ademais, é preciso analisar o que realmente está sendo contabilizado como problema de convivência.

Pesquisas indicam que os episódios de violência grave no contexto escolar são reduzidos, o que é mais frequente são alguns problemas de convivência que se repetem cotidianamente, as incivildades, indisciplina e transgressões ao contrato social da aprendizagem (DEBARBIEUX, 2007; LUCATTO, 2012; RAMOS, 2013; GARCIA; TOGNETTA; VINHA, 2013; VINHA et al., 2019; ZECHI, 2014). Debarbieux (2007) nos coloca que as incivildades incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela sua gravidade, uma vez que se caracterizam como pequenas agressões que se repetem no cotidiano escolar, como a impolidez, a zombaria, a indiferença, por exemplo.

Pesquisadores como Blaya (2002, 2006), Debarbieux (2002, 2007) e Vinha et al. (2019) nos mostram que o maior problema das escolas não é a violência dura (aquelas regidas pelo código penal), mas principalmente, o aumento dos comportamentos indisciplinados e atos de incivildades, isto é, conflitos, insultos, pequenas agressões, desrespeito e transgressão às normas. Desse modo, é preciso distinguir e compreender a natureza dos problemas de convivência, para planejar a intervenção necessária. A escola precisa assumir seu papel na atenção (intervenção imediata quando há um problema), na prevenção (da violência) e promoção dos valores e habilidades (sociomorais e emocionais), além de seguimento (avaliação) de tais problemas, promovendo, assim, a melhora da qualidade da convivência.

Di Napoli (2019) apresenta que as percepções dos estudantes sobre a violência são, em grande parte, transpassadas pela qualidade dos vínculos construídos entre pares. Relações baseadas na confiança permitem que o sujeito tenha segurança para orientar suas ações junto aos seus pares.

Dessa forma, cabe aqui diferenciar os problemas de convivência encontrados nas relações interpessoais, suas especificidades e diferentes possibilidades de ação, para que a intervenção seja feita de maneira assertiva. Garcia (2013) nos coloca que não se trata apenas de pensar sobre como resolver o problema, mas sim, de como transformar as relações presentes na escola, por meio de práticas que sejam capazes de construir um ambiente de convivência e aprendizagem, que atenda às necessidades dos sujeitos ali presentes. Para isso, é preciso ter claro que violência se enfrenta e conflitos se resolvem ou medeiam.

Iniciamos nossa discussão recorrendo a Charlot (2002, p. 434), que ressalta a importância de se diferenciar a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola. Para o autor, a violência na escola é aquela que acontece dentro

do espaço escolar, sem relação com as atividades da instituição, ou seja, é a violência social, que poderia acontecer em qualquer ambiente, adentrando os muros da escola. A violência à escola está ligada à natureza e às atividades da própria instituição, como depredação ao patrimônio, provocação de incêndios, violência direcionada aos membros da escola. Já a violência da escola é vista como uma violência simbólica, institucional, que se perpetua pela forma como a instituição está organizada e como se relaciona com seus alunos, como ações injustas, por exemplo.

Charlot (2002) afirma que no cotidiano das escolas acontecem muitos problemas de convivência, como violência, agressões, incivilidade, transgressões, indisciplina e bullying. O autor acredita que os alunos sejam os principais agentes da violência na instituição escolar, embora não sejam os únicos, assim também como são as principais vítimas da violência.

Buscando conceituar os problemas de convivência escolar, adotaremos aqui os termos apresentados por Vinha et al. (2019), e definidos pelo GEPEM, quem os classifica em duas categorias: manifestações de caráter violento e manifestações perturbadoras ou indisciplinadas.

As manifestações de caráter violento são aquelas que causam danos à dignidade da pessoa, por meio do emprego da força e atentado à integridade física-moral-psicológica (CHAUÍ, 1994). Vinha et al. (2019) classificam nesse grupo a violência dura, violência branda, agressão, agressão reativa e o bullying.

A violência dura é caracterizada por atos agressivos intencionais, regulada pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça, como lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, furto, abuso sexual, porte de arma. É dirigida à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam, podendo causar danos irreparáveis a quem a sofre (ABRAMOVAY, 2015; GONÇALVES, 2016; VINHA et al., 2019).

Pequenas violências, como furtos, humilhações, bolinagem e depredações caracterizam a violência branda. É dirigida à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam, caracterizando-se por atos agressivos intencionais que supõem força e coerção, por exemplo. São reguladas, também, pelo código penal, no entanto, com menor gravidade (GONÇALVES, 2016; VINHA et al., 2019). Especificamente sobre as humilhações, Di Napoli (2020, p. 615) afirma que essa forma de violência “[...] a supõe uma inferiorização em relação a quem sofre.” Formas de humilhação indicam maltrato perante a outras maneiras de confronto, como não concordância de ideias,

conflitos, diferenças de interesses, enfim, os alvos de humilhação acabam por ter a sua defesa destituída, porque o grupo pode rebaixá-lo a desumanização e ausência de direitos e acabam por normalizar o desrespeito. No caso da pessoa que é humilhada, a presença de terceiros é relevante, pois a imagem de si mesmo é desvalorizada, caracterizando um dano muito maior (MUTCHINICK, 2013; TOGNETTA et al., 2019).

As agressões, muito frequentes no contexto escolar, são as ações intencionais que visam causar dano a alguém, podendo ser social, ou seja, atos que têm a intenção de prejudicar a autoestima, o status social e as relações de amizade. Manipulação, difamação, fofocas e insultos são alguns exemplos (VINHA et al., 2019). De acordo com Abramovay (2015), as agressões verbais têm um forte impacto acerca do sentimento de violência vivenciado pelos alunos, que pode ser uma das portas de entrada da violência física.

A agressão reativa causa danos a alguém por meio de imposição de poder sobre os outros, devido à falta de controle das emoções. Caracteriza-se mais pela impulsividade e revide e nem sempre há a intenção de agredir alguém (VINHA et al., 2019).

Já o bullying é uma forma específica de violência e refere-se à prática de atos agressivos, que torna patente o esquema domínio-submissão entre pares. Manifesta-se por meio de ações repetidas e negativas de um sobre o outro (AVILÉS, 2013; GONÇALVES, 2016; TOGNETTA, 2005, 2013; TOGNETTA; VINHA, 2008, 2010; TOGNETTA et al., 2014). É um fenômeno 'multicausado' e possui seis principais características: agressão intencional sem motivo aparente, recorrência, escolha de um alvo frágil (que se vê com menos valor), desigualdade de poder físico ou psicológico, presença de um público (espectadores que sabem e / ou assistem às agressões) e a simetria do poder instituído (pares).

Podemos destacar também a cyber agressão (ou agressão virtual), como uma forma de agressão de maneira intencional, que ocorre por meio de dispositivos tecnológicos em espaços virtuais, visando causar danos nas vítimas, desestabilizando-as socialmente, psicologicamente e pessoalmente. Alguns exemplos de ações negativas são intimidações, perseguições, ameaças, difamação, coação, exposição de fotos ou vídeos íntimos etc. O cyberbullying, um dos tipos de cyber agressão, acontece entre pares, havendo uma desigualdade de poder psicológico, o agressor tem a intenção de ferir o alvo e uma única postagem pode

causar um impacto negativo na vida do alvo para sempre. Outra característica do fenômeno é que possui um público ampliado, pois estes comentam, compartilham e curtem as postagens feitas pelos agressores (DEMPSEY et al., 2011; AVILÉS, 2013; BOZZA, 2016).

As manifestações perturbadoras ou indisciplinadas causam desequilíbrio no ambiente por meio de confrontos, violação às normas justas e necessárias, desrespeito às regras elaboradas coletivamente, desordem, distorções, comportamentos irritantes, enfrentamento, desinteresse, desmotivação e apatia. Englobam a indisciplina curricular, indisciplina social, indisciplina regimentar e indisciplina passiva (DUARTE, 2016; GARCIA, 2006; OLIVEIRA, 2015; VEIGA, 2007; VINHA et al., 2019).

A indisciplina curricular é entendida como manifestações perturbadoras ou indisciplinadas. Está relacionada às interferências nas condições de aprendizagem curricular e à ruptura do contrato social da aprendizagem dos conteúdos, ou seja, a ruptura do contrato pedagógico (GARCIA, 2006), tanto pelo aluno quanto pelo professor. Como exemplo, podemos citar: não ler o texto solicitado para aula, conversar durante uma explicação ou apresentação de trabalhos.

A indisciplina social é a ruptura do contrato social da aprendizagem da boa educação. São as incivildades marcadas pela intensidade e frequência. Pequenas agressões do dia a dia, como andar pela sala de aula, incomodar as pessoas, falta de pontualidade, gargalhadas, falta de polidez, ofensas, modos grosseiros de se expressar, discussões, perturbações da organização escolar e interrupções são alguns exemplos de microviolências ou pequenas agressões do dia a dia que se repetem constantemente e que podem passar despercebidas, porém, impactando em um clima de insegurança nas relações e são, cada vez mais, comuns no ambiente escolar (ABRAMOVAY, 2015).

As incivildades não contrariam a lei e nem ao regimento da escola, mas sim as regras de boa convivência que são rompidas, ou seja, elas quebram com aquilo que é esperado como conduta social ou como uma boa educação, pela falta de polidez (CHARLOT, 2002; GARCIA; TOGNETTA; VINHA, 2013). São “atentados cotidianos ao direito individual de se ver respeitado como pessoa” (ZECHI, 2014, p. 26). Para Debarbieux (2007), as incivildades fazem com que a confiança em si mesmo e nos outros diminua e elas impactam mais pela intensidade e frequência do que pela

própria gravidade. Cochichar, parecer indiferente, fazer interrupções durante a aula e arremessar objetos são outros exemplos de incivildades.

A indisciplina regimentar se refere à ruptura do contrato social da aprendizagem da necessidade das regras para boa organização escolar, ou seja, são transgressões. As transgressões das normas prejudicam os momentos de aprendizagem no ambiente educacional ou, até mesmo, no relacionamento das pessoas que estão presentes na instituição educacional (VEIGA, 2007). Charlot (2002) diz que a transgressão não é ilegal perante a lei, mas sim contrária ao regulamento interno da escola. Tal conceito está presente no cotidiano das escolas e “é visto como uma obstrução à relação entre o professor e o aluno, assim como uma afetação à produtividade do trabalho em sala de aula” (DUARTE, 2016, p. 5). São exemplos de transgressão: chegar atrasado, ficar fora da sala de aula, uso de celular e não usar uniforme. Oliveira (2015, p. 90) diz que a indisciplina regimentar “é a ruptura das regras justas e necessárias para a boa organização dos trabalhos da escola”.

Por último, a indisciplina passiva refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem, devido ao desinteresse acadêmico, à falta de motivação dos alunos e atitudes de desdém e desinteresse pela escola, falta conexão entre as propostas da escola e os interesses dos alunos. Apatia, indiferença, recusa em participar das atividades e desmotivação são alguns exemplos (VINHA et al., 2019).

Os autores Silva e Matos (2017), em suas pesquisas em escola públicas e privadas, encontraram situações de indisciplina e concluíram que tais situações não têm relação com o nível socioeconômico, com a origem familiar, com a infraestrutura da instituição educativa, com o gênero e com o tamanho da classe. Tal estudo vai ao encontro de outras pesquisas que abordam a indisciplina (ZECHI, 2008; ESTRELA, 1994; GARCIA, 2006, 2010, 2013).

O quadro a seguir apresenta, resumidamente, a diferença dos problemas de convivência na escola, feito por Vinha et al. (2019, p. 116-119), classificando-os em manifestações violentas e perturbadoras.

Quadro 1: Os problemas de convivência.

Causas de problemas de convivência		Conceito	Exemplos
Manifestações de caráter violento Imposição do esquema domínio-submissão, danos a dignidade pessoal, emprego da força para causar dano, perversão moral, atentado a integridade física-moral-psicológica.	Violência dura	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisa). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física intensa, imposição e provocam dano e destruição. São aquelas reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça de usá-la.	Lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furto, depredação, porte de arma, abuso sexual.
	Violência branda (pequenas violências)	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisa). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física, imposição e provocam dano e destruição. Também são reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei, porém de menor gravidade.	Furtos e depredações de pouca significância, insultos, atos que visam humilhar, difamação, bolinagem.
	Agressões	São ações reativas que causam dano a alguém por meio da imposição de poder sobre os outros, decorrente da falta de controle das emoções. Caracteriza-se mais pela impulsividade do que pela intenção de agredir.	Insultos, expressões físicas intensas, revide, ameaças.
	Bullying	Refere-se a prática de atos agressivos que torna patente o esquema domínio-submissão entre pares. Trata-se de um fenômeno ‘multicausado’ e possui seis características principais: agressão intencional sem motivo aparente, recorrência, escolha de uma vítima frágil, desigualdade de poder físico ou psicológico, presença de um público (espectadores) e a simetria do poder instituído (pares).	Ameaças, exclusão, zombarias, menosprezo, ridicularizações, apelidos pejorativos, maledicência, fofoca, provocações, insultos, extorsões.
Manifestações perturbadoras ou indisciplinadas Confrontos, violação às normas justas e necessárias, desrespeito às regras elaboradas coletivamente, desordem, distorções, comportamentos irritantes, enfrentamento, desinteresse, desmotivação, apatia.	Indisciplina Curricular	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem dos conteúdos escolares. Interfere nas condições de aprendizagem curricular.	Jogar jogo da velha com o colega durante a apresentação de um seminário, não ler o texto, ficar conversando durante a explicação.
	Indisciplina social	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da boa educação. Falta de polidez ou ações que ferem os códigos de boas maneiras. São as incivildades que se tratam de microviolências ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente. Caracterizam-se por atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada uma ser respeitadas ou pequenas infrações à ordem estabelecida, diferenciando-se de condutas criminosas ou delinquentes. Incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade. A incivildade não contradiz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência. Rompem com expectativas do que pode estar sendo esperado como boa condutasocial.	Andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, maledicência, fofoca, provocação, zombarias, levantar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções
	Indisciplina regimentar	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da necessidade das regras para a boa organização institucional. Tratam-se das transgressões ou comportamento contrário ao regulamento interno da escola, mas não ilegal do ponto de vista da lei.	Abstenção, uso de celular, ficar fora da sala, cabular aula, chegar atrasado para assistir as aulas.
	Indisciplina passiva	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem devido a desinteresse acadêmico. Caracteriza-se pela falta de motivação dos alunos e uma atitude de desdém e desinteresse pela escola. É como uma falta de conexão entre as propostas escolares e os interesses dos alunos.	Apatia, indiferença, recusa em participar das propostas, desmotivação para o estudo e para realizar as atividades.

Fonte: Vinha et al., 2019.

Tal diferenciação e compreensão dos problemas vivenciados no cotidiano escolar (violência, agressões, bullying, incivilidade, indisciplina e transgressões) é importante para guiar o planejamento das ações, que visam favorecer a convivência ética nas instituições educativas.

As ações educativas voltadas para uma convivência ética e democrática devem ter em vista um ambiente cooperativo, a gestão participativa, o respeito mútuo, que resultem na formação de indivíduos autônomos. Já os valores, as regras e princípios que direcionam como viver de maneira harmoniosa e justa em uma sociedade, devem ser explicitadas, discutidas e reconstruídas, não simplesmente transmitidas (MENIN, 2002).

Diversos fatores contribuem para uma escola que visa ao pleno desenvolvimento da personalidade e consciência moral do sujeito. Mais do que manter os alunos na escola, é preciso proporcionar oportunidades para que eles aprendam a resolver os conflitos de maneira mais assertiva. “Se não for na escola, onde esses adolescentes poderão desenvolver estratégias mais elaboradas para lidar com suas desavenças?” (VINHA; NUNES; MORO, 2019, p. 133). Faz-se necessário e importante construir condições que sejam sustentáveis para a garantia de uma boa convivência escolar, tendo em vista a melhoria das relações interpessoais.

Sendo assim, nos perguntamos qual é o motivo que leva as pessoas a não saberem como lidar com tais conflitos? Saber ouvir, conversar, colocar seu ponto de vista e compreender o outro são questões importantes, para que a violência nas escolas e em outros ambientes possa, de fato, ser mitigada. É preciso intervir, quando um conflito acontece, mas, também, é fundamental que a escola trabalhe com ações preventivas, de forma a promover uma convivência ética e democrática na escola e a formação de habilidades sociomorais e emocionais, contribuindo para desenvolver personalidades autônomas (DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009; ORTEGA, 2000, 2003, 2006; DÍAZ-AGUADO, 2004, 2005, 2006, 2010; TOGNETTA; VINHA, 2012; ZECHI, 2014).

Desse modo, discorreremos sobre as ações que a escola pode adotar para favorecer a melhora da convivência, que visam favorecer a convivência ética, apresentando, a partir da literatura especializada, os procedimentos que contribuem para a melhoria da qualidade das relações e promova o protagonismo discente.

2.3 Como promover uma convivência ética e democrática na escola

Como apontado anteriormente, um dos quatro objetivos prioritários da educação, indicados por Delors (1996), para todos os países e culturas, é o de aprender a conviver como uma necessidade de entender e respeitar o outro, de maneira inteligente e pacífica, na realização de projetos comuns ou na resolução de conflitos inevitáveis. Aprender a viver junto é um dos objetivos da educação contemporânea, imprescindível para configurar uma sociedade mais justa, pacífica, solidária, democrática, humana e cidadã (ORTEGA; MARTÍN, 2004; ZAITEGI et al., 2010).

Del Rey, Ortega e Feria (2009) afirmam que aprender a conviver e sentir que a escola é um ambiente seguro e gratificante está relacionado à percepção de que neste ambiente há uma boa convivência entre os sujeitos. É preciso reconhecer que os conflitos estão presentes nas relações interpessoais e que isto não é um impedimento para uma boa convivência. Os alunos devem aprender a tratar a todos com respeito e prudência e não permitir que sejam tratados de maneira cruel ou severa.

Desse modo, os alunos precisam estar cientes de que a convivência é um valor coletivo, que os protege contra a vulnerabilidade, a qual eles podem ver ou estar expostos, ou seja, o trabalho voltado para a boa convivência deve ser construído como base e finalidade da educação escolar (ORTEGA; DEL REY, 2004). A convivência surge como necessidade de vida em comum e está presente em todos os ambientes e nos relacionamentos entre professores e alunos, entre os próprios alunos e nas relações entre famílias e/ou responsáveis e escola, com base no princípio do respeito e do bem comum (ORTEGA et al., 2008).

A convivência pode ser entendida como um processo construído continuamente, podendo ser positiva ou negativa, tendo como principal componente, as interações diárias (FIERRO et al., 2013). A convivência é positiva, quando é pautada no respeito, atenção e prevenção a comportamentos de risco, prevenção à violência, na melhora dos ambientes de aprendizagem formada no encontro com o outro (DEBARBIEUX, 2003; FURLÁN, 2003; GALTUNG, 1985, 2003a, 2003b; GLADDEN, 2002). Neste sentido, Vinha e Nunes (2018) afirmam que a escola deve ser um ambiente protetivo, capaz de resolver os conflitos por meio do diálogo, com foco na convivência positiva.

Para Avilés (2018), cultivar a convivência escolar positiva deve ser um trabalho coletivo, intencional, planejado e organizado pelas instituições escolares. A boa convivência, como base das relações e da cultura escolar, implica em garantir o bem-estar socioemocional de todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar; implica em buscar ambientes seguros, não violentos e saudáveis para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e implica, também, na implantação de um modelo educativo que previna comportamentos de abuso e assédio (AVILÉS, 2018; QUIN, 2017; FRY, 2018).

Investir no trabalho voltado à convivência positiva na instituição educativa permite que os estudantes tenham condições de desenvolver suas potencialidades e, conseqüentemente, aumentar seu rendimento escolar. Para tanto, o ambiente escolar deve ser democrático, facilitando a participação e apoio entre iguais (AVILÉS, 2018).

De acordo com Darling-Hammond (2019), ensinar os alunos a reconhecer suas emoções, a pedir ajuda quando necessário e resolver conflitos contribuem para aumentar a segurança da escola e, conseqüentemente, a torná-la um ambiente propício a uma boa convivência entre todos que a frequentam. Na relação entre professor e aluno, é importante que haja um sentimento de afeto mútuo que contribua para o envolvimento de relações seguras (QUIN, 2017; FURRER; SKINNER, 2003; WENTZEL, 1997).

Estudo realizado por Cardichon e Darling-Hammond (2019) identifica uma série de estratégias que podem contribuir para melhorar o clima da escola, tornando-a mais segura, reduzindo, assim, práticas disciplinares e discriminatórias, como substituir suspensões e expulsões por estratégias que ensinam habilidades socioemocionais, nas quais os alunos possam construir relacionamentos positivos e resolver os conflitos de maneira pacífica; fornecer apoio aos educadores, no sentido de promover relacionamentos cuidadosos entre professores e alunos, visando a uma aprendizagem cooperativa; fortalecer o envolvimento da família e/ou responsáveis e da comunidade no apoio escolar.

Janosz et al. (1998) apresentam que o clima relacional ou social, presente no ambiente escolar, se refere às relações estabelecidas entre alunos, entre professores, entre alunos e professores e entre professores e gestores e sua qualidade depende das relações interpessoais, do respeito entre os sujeitos e da garantia de apoio entre as pessoas. Os autores defendem que as interações sociais

positivas proporcionam aprendizagem e desenvolvimento psicossocial, com base na comunicação assertiva.

O protagonismo juvenil, segundo Costa (1996), busca incentivar a participação dos estudantes em várias atividades que são desenvolvidas na escola tendo por objetivo o desenvolvimento da autonomia. O autor nos coloca que a atuação dos alunos nessas atividades “extrapolam os âmbitos de seus interesses individuais e familiares e que podem ter como espaço a escola” (COSTA, 1996, p. 90). Assim, Costa nos coloca que a instituição educativa deve proporcionar espaços que envolvam a participação ativa dos alunos e que os educadores possam colaborar com o desenvolvimento tanto pessoal quanto acadêmico dos estudantes.

Propiciar um ambiente democrático, em que os alunos são convidados a participar da tomada de decisões, dar espaço para discutir os problemas e as situações que estão envolvidos contribui para o desenvolvimento de um sentimento de segurança e pertencimento ao grupo, preocupação com o bem-estar de todos. Essas ações favorecem um comportamento responsável e permitem que a convivência entre os integrantes da escola seja pautada no respeito, com consequências positivas para todos.

Assim, Puig (2000, p. 86) nos apresenta que as assembleias ou rodas de diálogo “são o momento institucional da palavra e do diálogo”, é o momento em que as regras são discutidas, elaboradas e reelaboradas, conforme a necessidade, no qual os conflitos são discutidos e as soluções negociadas, oportunizando, assim, a vivência da democracia e corroborando o respeito mútuo como princípio que norteia as relações interpessoais. Desse modo, a escola contribui para a construção de uma cidadania mais justa por meio de uma educação democrática, que ensina a participar, ouvir, falar e compartilhar (SILVER; JACKLIN, 2015).

Já a BNCC nos coloca que as instituições educativas devem “incentivar, prever e promover a participação significativa em alguma instância ou participação da escola” (BRASIL, 2017, p. 504), favorecendo assim os espaços de participação, protagonismo, coletivos, clube estudantil dos jovens como algumas ações que podem ser feitas. Desse modo, o Grêmio Estudantil é uma organização de estudantes que representa os interesses dos estudantes de maneira livre e autônoma, com finalidades educacionais, sociais, cívicas, esportivas e culturais (BRASIL, 1985), promovendo o diálogo entre os estudantes e os profissionais que atuam no ambiente escolar.

Uma outra possibilidade de se trabalhar o protagonismo juvenil é por meio das Equipes de Ajuda que são uma modalidade dos sistemas de apoio entre pares, em que estudantes escolhidos pelos colegas atuam perante os conflitos ou problemas vividos pelos pares, trabalhando na melhoria da convivência escolar. Desenvolvida na Espanha, pelo professor José María Avilés Martínez (Universidade de Valladolid), as Equipes de Ajuda estão sendo instituídas no Brasil, por um grupo de pesquisadores do GEPEM, sob a coordenação da professora Dra. Luciene Tognetta (Universidade Estadual Paulista – UNESP/Araraquara)¹.

Assim, a escola deve ser entendida como um local de constante diálogo, de transformação pessoal e coletiva, deve favorecer uma educação que promove a autonomia, facilitando “a aprendizagem de uma maneira de conviver justa e feliz no interior de uma comunidade social perpassada por múltiplos conflitos, mas também plena de normas e valores” (PUIG et al., 2000, p. 17).

Nesse sentido, Vinha e Nunes (2018) afirmam que a escola tem uma forte responsabilidade de formar cidadãos autônomos, capazes de resolver os conflitos de modo assertivo e não violento, justamente pela escola ser “um laboratório social por excelência em que a pessoa permanece por muitos anos” (VINHA; NUNES, 2018, p. 79).

Vale aqui destacar a importância de se cultivar um ambiente, onde a convivência seja vista como algo positivo e fundamental nas relações entre os indivíduos. Para isso, é essencial que a escola inclua em sua rotina o trabalho com valores sociomoraes; organize momentos destinados para que os conflitos sejam resolvidos; reflita sobre os valores e sentimentos presentes nas relações interpessoais; planeje o trabalho de maneira consistente, sistematizado e intencional, com ações voltadas ao pensamento crítico e a coordenação de perspectivas diferentes (VINHA et al., 2016). Os autores nos colocam ainda que é importante considerar os valores morais e a convivência como objeto de conhecimento e, para isso, é necessário que as instituições escolares ofereçam oportunidades para se pensar sobre tais assuntos.

O trabalho pautado em uma convivência positiva, que tem como base a convivência ética, deve envolver a participação dos alunos em relações não violentas, promovendo a cultura da paz, de modo que os conflitos sejam prevenidos e se possa

¹ Mais informações disponíveis em: <https://somoscontraobullying.mystrikingly.com/>.

resolvê-los de maneira pacífica entre todos, nos casos em que podem surgir (JUNTA DE ANDALUCIA, 2016).

Um estudo realizado por pesquisadores da Universidade Stanford, nos Estados Unidos, aponta que o trabalho voltado a valorização de relacionamentos positivos, implica na redução pela metade (de 9,6% para 4,8%) do número de suspensões entre estudantes adolescentes. O estudo afirma que a boa qualidade do relacionamento entre alunos e professores tem influência positiva na convivência em sala de aula. A pesquisa apresenta que relações pautadas em confiança e respeito mútuo motivam os alunos a terem um melhor comportamento em sala de aula (OKONOFUA; PAUNESKU; WALTON, 2016).

Conviver positivamente possibilita também a compreensão, por parte dos professores, do crescimento dos alunos, pois as mudanças sociais e biológicas, que fazem parte da adolescência, podem causar insegurança e preocupações nos estudantes. Ser tratado de maneira justa, por exemplo, evita que os adolescentes experimentem momentos de estresse no cotidiano, o que contribui para a permanência destes na instituição escolar. Em diversos momentos, o simples fato de sentir-se compreendido e acolhido, basta para uma boa relação entre alunos e professores (OKONOFUA; PAUNESKU; WALTON, 2016).

Se a instituição educativa tem por objetivo melhorar a qualidade do clima escolar e a convivência ética, assim como as relações interpessoais, se faz necessário que a gestão institucional atue de maneira democrática, com a participação dos docentes, funcionários, comunidade e alunos (ORTEGA; DEL REY, 2002; ORTEGA, 2000; VINHA et al., 2019).

Assim, como as demais áreas do currículo, é necessário que ações voltadas para convivência positiva/ética e a formação de habilidades sociomoraes e emocionais, sejam estudadas e planejadas, de modo a conscientizar e sensibilizar a comunidade educativa sobre a sua importância nas interações sociais e na prevenção à violência, contribuindo para o desenvolvimento de pessoas autônomas. Dar oportunidades para que os alunos participem de tomadas de decisões, elaborem ou questionem regras e entendam a importância das deliberações para o convívio entre as pessoas são momentos valiosos e necessários para o aprimoramento da convivência democrática, visando à justiça, à dignidade e à igualdade como valores a serem trabalhados no ambiente escolar. Para que aconteça um avanço de tais capacidades, é necessário proporcionar um ambiente favorável com ações planejadas

de maneira intencional e, para que tais ações de promoção de uma convivência ética e democrática sejam efetivadas, é preciso, antes, investigar a qualidade das relações/convivência na escola, o que pensam alunos, professores e gestores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa tem por objetivo a construção de instrumentos de medida adequados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar a qualidade da convivência na perspectiva de estudantes, docentes e equipe gestora de Ensino Médio de escolas públicas e privadas. Avaliamos, por meio dos instrumentos, não apenas a boa convivência, mas sim a convivência como promotora da autonomia moral.

Temos como objetivos específicos:

- elaborar itens para a construção dos instrumentos de medida;
- analisar a validade de conteúdo dos instrumentos de medida, por meio da análise de especialistas;
- aplicar um piloto em escola pública e aperfeiçoar a elaboração dos itens.

Diante dos objetivos propostos, esta pesquisa se configura em um estudo qualitativo realizado por meio de pesquisa bibliográfica.

Por ter sido construído pelo mesmo grupo de pesquisa e com a participação de pesquisadores de outras instituições e por ter dimensões que abordam especificamente a convivência escolar ou as relações interpessoais, partimos do estudo intitulado: “Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Como já mencionado anteriormente, esta pesquisa foi escolhida como recurso norteador para a criação dos novos instrumentos específicos para avaliar a qualidade da convivência. Em formato *Likert*, os questionários anteriormente elaborados tiveram por objetivo avaliar o clima escolar, considerando oito dimensões inter-relacionadas: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre alunos; família, escola e comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho; a gestão e a participação.

Tal pesquisa teve como objetivo construir, testar e validar três instrumentos para avaliar o clima de escolas de ensino fundamental (a partir do 7º ano) e ensino médio da educação básica, voltados para alunos, professores e gestores. Vinha, Moraes e Moro (2017) nos apresentam o conceito de clima escolar, desenvolvido em conjunto com o GEPEM:

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

O presente trabalho foi desenvolvido em diferentes etapas, inicialmente realizamos um levantamento bibliográfico com o objetivo de encontrar materiais que pudessem embasar nosso estudo, assim como pesquisar instrumentos que poderiam contribuir para a construção dos nossos questionários. Em um segundo momento, uma pré-seleção dos materiais foi realizada, em conjunto com um processo de análise dos instrumentos com foco em materiais que avaliavam a qualidade da convivência. Em seguida, demos início ao processo de construção coletiva dos instrumentos, em reuniões presenciais, junto aos pesquisadores do GEPEM, e, em grupo, elaboramos dimensões preliminares que foram aperfeiçoadas ao longo do processo de construção.

A validade de conteúdo dos questionários, realizada por meio da análise dos especialistas, é uma etapa essencial no processo de construção de instrumentos de medida, sendo um dos procedimentos mais utilizados para se obter a validade de uma medida (PASQUALI, 2009). A validade de conteúdo representa mecanismos que associam conceitos abstratos com indicadores observáveis e mensuráveis (WYND; SCHMIDT; SCHAEFER, 2003). Não há um consenso sobre a quantidade de itens que o instrumento deve ter, porém alguns estudiosos afirmam que o início da construção do instrumento deve ter ao menos o triplo de itens do instrumento final (COLUCI et al., 2015).

O processo de validade de conteúdo apresenta duas etapas: o desenvolvimento do instrumento e a análise e julgamento dos juízes especialistas na área (CRESTANI; MORAES; SOUZA, 2017; RUBIO; BERG-WEGER; TEBB; LEE; RAUCH, 2003). Para construir os diversos itens iniciais que compuseram o instrumento, em um primeiro momento, o pesquisador deve definir o constructo de relevância por meio de levantamento bibliográfico, assim como consultar especialistas

na área, englobando três fases: identificação dos domínios, formação dos itens e, por fim, a construção do instrumento (BURNS; GROVE, 1997; DEVON et al., 2007; LYNN, 1986; CARMINES; ZELLER, 1988; BERK, 1990). Desse modo, pode-se considerar que a validade de conteúdo dos instrumentos é também garantida por meio do procedimento de elaboração dos mesmos (PASQUALI, 2003).

Anastasi e Urbina (2000) destacam que todos os elementos que fazem parte do processo de desenvolvimento e aplicação de um teste são importantes para sua validade e precisam ser levadas em consideração durante o processo em sua totalidade.

De acordo com Arksey e O'Malley (2005), a revisão de escopo pode ser utilizada para estruturar conceitos que sustentam um campo de pesquisa assim como para explicar um trabalho. Peters et al. (2017), destacam os passos propostos pelo *Joanna Briggs Institute* (JBI) para revisões de escopo: definir o título e a questão da pesquisa; definir critérios de inclusão e exclusão; definir estratégias de pesquisa; selecionar estudos e fontes de evidência; consultar e extrair dados; analisar e apresentar resultados; descrever as conclusões e indicar pesquisas futuras.

Desse modo, dando continuidade ao nosso trabalho, foram realizadas reuniões virtuais (devido à pandemia causada pelo novo coronavírus), em que itens foram excluídos, reorganizados e reescritos para melhor compreensão do respondente. Todas essas etapas estão descritas a seguir.

3.1 Levantamento bibliográfico

Em um primeiro momento, realizou-se a revisão de literatura, com o objetivo de levantar materiais que pudessem contribuir para o nosso estudo, englobando artigos científicos, teses e dissertações de universidades nacionais e internacionais, além de livros. Esta fase teve início no ano de 2018. Limitamos em dez anos o período de buscas, ou seja, no período de 2008 a 2018. As bases de dados utilizadas foram: Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU); *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e Portal de Periódico da CAPES/MEC. A busca levou em consideração os trabalhos de língua portuguesa e espanhola.

Tendo como objetivo a elaboração de um banco de materiais, optamos por utilizar os seguintes descritores e palavras-chaves:

Quadro 2: Descritores.

Violência escolar
Violência e escola
Violência na escola
Relações interpessoais e escola
Relaciones interpersonales
Conflitos na escola
Conflictos
Prevenção da violência
Melhora na convivência
Convivência escolar
Educação do caráter
Clima escolar
Valores éticos

Fonte: Autoria própria, 2020.

Quadro 3: Palavras-chave.

Violência Escolar and instrumento
Violência Escolar and questionário
Violência Escolar and survey
Violência Escolar and avaliação
Violência Escolar and indicador
Violência e escola and instrumento
Violência e escola and questionário
Violência e escola and survey
Violência e escola and avaliação
Violência e escola and indicador
Violência na escola and instrumento
Violência na escola and questionário
Violência na escola and survey
Violência na escola and avaliação
Violência na escola and indicador
Relações interpessoais e escola and instrumento
Relações interpessoais e escola and questionário
Relações interpessoais e escola and survey
Relações interpessoais e escola and avaliação
Relações interpessoais e escola and indicador

Conflitos na escola and instrumento
Conflitos na escola and questionário
Conflitos na escola and survey
Conflitos na escola and avaliação
Conflitos na escola and indicador
Prevenção da violência and instrumento
Prevenção da violência and questionário
Prevenção da violência and survey
Prevenção da violência and avaliação
Prevenção da violência and indicador
Melhora na convivência and instrumento
Melhora na convivência and questionário
Melhora na convivência and survey
Melhora na convivência and avaliação
Melhora na convivência and indicador
Convivência escolar and instrumento
Convivência escolar and questionário
Convivência escolar and survey
Convivência escolar and avaliação
Convivência escolar and indicador

Fonte: Autoria própria, 2020.

Buscávamos pesquisas que utilizaram, de alguma forma, instrumentos de avaliação e, após uma análise mais geral, realizada a partir da leitura dos títulos, considerando os objetivos desse estudo, selecionamos 301 obras. Foram produções que possuíam instrumentos avaliativos na área das relações interpessoais ou dos problemas de convivência, com foco na escola, direcionados para estudantes, professores ou gestores. Posteriormente, efetuou-se uma análise mais cuidadosa, por meio da leitura dos resumos, do método e anexos, e chegamos à seleção de 139 materiais, que poderiam contribuir para nossa pesquisa. Buscávamos produções que possuíam instrumentos, que diziam respeito não apenas a problemas de convivência específicos, como violência ou bullying, mas que também avaliavam a qualidade das relações interpessoais no sentido positivo e proativo. Tivemos o cuidado de incluir trabalhos de autores que são referências na área da convivência e os que avaliaram escolas brasileiras. Os selecionados focam instituições escolares e abordam a qualidade da convivência ou das relações interpessoais, os conflitos e a violência e a

prevenção dos mesmos a partir de várias abordagens: diagnóstico, formação de professores, projetos de intervenção.

O **Apêndice A** apresenta os títulos e as referências dos 139 trabalhos selecionados. Desses, 123 são em língua portuguesa, 11 são em língua espanhola e 5 são em língua inglesa.

A Espanha tem uma longa trajetória em políticas públicas e programas, visando à convivência positiva em escolas, com ações coordenadas e complementares organizadas em um Plano Institucional de Convivência. Possui, também, muitas pesquisas e processos avaliativos nessa área. Contudo, foram poucos os trabalhos acadêmicos encontrados na base de dados que disponibilizavam instrumentos. Em vista disso, ampliamos as buscas, consultando o *Google Scholar*, com os descritores que encontrávamos como palavras-chave nos estudos na área em língua espanhola: “*autodigagnóstico de la convivencia escolar*” e “*diagnóstico de la convivencia escolar*”. Outros instrumentos foram encontrados a partir de tais buscas e, usando os mesmos critérios, foram selecionados e incluídos para serem analisados.

É importante esclarecer que uma leitura leva a outras possibilidades e uma descoberta a outras e assim sucessivamente. Nesse sentido, outros processos de buscas foram realizados. Procuramos por trabalhos em *sites* institucionais relacionados à educação escolar para a convivência ou prevenção da violência, tais como: Secretarias, Ministérios, Grupos de pesquisas em português e em língua espanhola. Ao analisarmos um artigo, quando era mencionado um instrumento que parecia ter relação com a área, fazíamos a busca deste por meio das referências; e ainda, realizamos uma procura por um instrumento a partir de indicações de outros pesquisadores que realizam estudos nessa área. Se em nossas buscas não encontrávamos algum material, enviávamos *e-mails* para os autores, solicitando tal trabalho. Os materiais foram analisados pelos critérios descritos anteriormente, visando à relação com nossos objetivos, pois encontramos muito material duplicado ou bastante semelhante.

Esses trabalhos selecionados contribuíram para a revisão teórica, para o levantamento das dimensões que estruturaram o instrumento, na construção de indicadores da melhoria da convivência, assim como na pré-seleção de modelos de instrumentos. O **Quadro 4** apresenta a quantidade de trabalhos selecionados, por meio dos descritores e das palavras-chave.

Quadro 4: Quantidade de artigos selecionados ao todo.

Total	Quantidade em Português	Quantidade em Espanhol	Quantidade em Inglês
164	130	29	5

Fonte: Autoria própria, 2020.

Como visto, a fase de levantamento dos instrumentos e pré-análise foi bem extensa e laboriosa, contudo, tais buscas foram importantes para conhecermos o que tem sido feito nessa área, para reunirmos materiais que serão analisados para inspirar a construção dos instrumentos adequados à realidade brasileira e para a fundamentação de nossa pesquisa.

3.2 Processo de análise dos instrumentos

Pretendemos, com a construção de instrumentos que avaliem a qualidade da convivência direcionados para alunos, professores e gestores do Ensino Médio, contribuir para que a escola obtenha informações úteis para a elaboração de propostas de intervenção, como a construção coletiva do Plano de Convivência, e também para auxiliar a avaliação de tais propostas. Almejamos que tais instrumentos possam ser aplicados tanto em uma unidade escolar, quanto empregados em larga escala. Apesar de termos a clareza de que a convivência ocorre em cada escola e, portanto, a avaliação só diz respeito à unidade, e que tais dados jamais devem ser usados para ranquear instituições ou compará-las, buscamos construir instrumentos que também possam ser empregados por redes de educação, de forma a fornecer informações de e para suas unidades escolares e orientar Políticas Públicas.

Nesse sentido, realizou-se uma nova análise dos 164 instrumentos encontrados. O **Quadro 5** apresenta os critérios estabelecidos para a eliminação de alguns instrumentos:

Quadro 5: Critérios para eliminação de alguns instrumentos.

Eliminar os que eram semelhantes
Eliminar os que focavam uma ou duas dimensões apenas
Eliminar os em que a redação dos itens induzia respostas socialmente desejáveis
Eliminar os voltados à educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Autoria própria, 2020.

A partir dessa nova análise, selecionamos 62 instrumentos / trabalhos descritos no **Quadro 6**, sendo 34 em português, 23 em espanhol e 5 em inglês. As referências dos trabalhos a seguir encontram-se no **Apêndice B**.

Quadro 6: Instrumentos / Trabalhos da pré-seleção.

	Instrumentos / Trabalhos	Autor(es)	Objetivos dos instrumentos / trabalhos	A quem se destina	Nível de ensino	Estrutura
1.	AVE - Inventário para a Avaliação da Violência (bullying) em Contexto Escolar	Piñuel, Oñate (2008)	Permitir que cada aluno tome consciência da existência de diferentes tipos de violência na escola e sua frequência	Alunos	Ensino Fundamental e Ensino Médio	94 itens divididos em duas partes: primeira parte, escala <i>likert</i> 3 pontos; segunda parte, escala dicotômica (sim / não)
2.	A experiência escolar para jovens de camadas populares: um estudo em escola da Baixada Fluminense	Pereira (2010)	Compreender o sentido da experiência escolar para os alunos	Alunos e Professores	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Questionário dividido em blocos (1- Trajetória escolar, 2- Avaliação da escola, 3- Sala de aula, 4- Professores, 5- Uso do tempo, 6- Cultura, 7- Sua família e sua casa, 8- Sobre você)
3.	A indisciplina num agrupamento de escolas: estudo de caso	Pereira (2016)	Recolher dados voltados ao tema da indisciplina	Alunos	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> 4 pontos e , escala dicotômica (sim / não)
4.	Clima organizacional: fator de prevenção à	Lanzoni (2009)	Analisar questões sobre as inter-relações pessoais e concepção	Alunos, Professores e Gestores	Ensino Fundamental II e	Questões abertas e questões

	violência escolar		de incivilidade e violência		Ensino Médio	com alternativas
5.	A liderança positiva e a supervisão partilhada na melhoria do clima organizacional escolar	Valverde (2016)	Relacionar a satisfação, motivação e o bem-estar afetivo com as exigências da supervisão escolar	Professores e gestores	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> 5 pontos
6.	Atitudes e crenças dos jovens acerca da agressividade	Coelho, Machado (2009) Traduzido e adaptado de Vernberg, Jacobs, Hershberg, (1999)	Conhecer o que se pensa sobre a violência entre jovens	Alunos	A partir do 7º ano	Escala <i>likert</i> 4 pontos
7.	Conflitos na escola, percebidos pelos alunos: frequência, consequências e resolução	Ildefonso (2011) Adaptado de Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla, Miras (2007)	Avaliar a percepção dos conflitos na escola	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> 4 pontos e questões com alternativas
8.	Conflitualidade e violência na escola: um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção	Mónica Cristina Nogueira Soares (2017)	Perceber que tipo de conflitos acontecem na escola e como é que estes conflitos afetam pessoalmente os alunos	Alunos	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 3, 4 e 6 pontos
9.	Cuestionario "Mi Vida en la Escuela"	Navarro-Tauste (2012)		Alunos	Ensino Fundamental II e	Composto por 39 itens e duas dimensões:

			Avaliar o clima positivo e clima negativo na sala de aula		Ensino Médio	14 itens medem clima positivo e 25 mede o clima negativo. Escala <i>likert</i> , 3 pontos
10.	Cuestionario de Agresión (AQ)	Andreu, Peña, Graña (2002) O Questionário de Agressão surge do trabalho de Buss e Perry (1992)	Avaliar agressão física, verbal, ira, hostilidade, tendo em vista os problemas de violência, conflito e agressão observados nas escolas	Alunos	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 5 pontos
11.	Cuestionario de agresión reactiva-proactiva (RPQ)	Andreu, Peña, Rarnírez, (2009)	Avaliar a agressão reativa (reação a uma provocação) e agressão proativa (premeditadas)	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 3 pontos
12.	Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA)	Martorell, González (1992)	Avaliar a conduta antissocial: falta de respeito por as normas sociais básicas, violação das regras e interesses sociais, ação nociva ou prejudicial para os outros, tanto gente quanto animais ou propriedades, sendo o seu principal fator a agressão. Avalia também a agressividade, isolamento, ansiedade	Alunos	Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos

13.	Cuestionario de Convivencia Escolar	López, Niebla, López, Luzanilla (2012)	Desenvolver e validar empiricamente um instrumento para avaliar a percepção da convivência escolar nas dimensões: inclusiva, democrática e pacífica	Alunos	Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos
14.	Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar	Gázquez, Cangas, Padilla, Cano, Perez (2005) Adaptação do questionário o Ortega e Del Rey (2003)	Avaliar o grau em que situações problemáticas ocorrem na escola, bem como até que ponto os alunos são afetados por elas	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos e questões abertas
15.	Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre Iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)	Díaz-Aguado et al, (2004)	Avaliar a violência entre iguais na escola e no lazer através do autorrelato. Vitimização e agressão na escola e no lazer	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 e 7 pontos
16.	Cuestionario de Evaluación de las Creencias Actitudinales hacia la Violencia en centros educativos (CAHV-25)	Ruiz, Llor, Puebla y Llor (2009)	Analisar as crenças atitudinais em relação à violência escolar a partir de quatro considerações teóricas: a violência como forma de entretenimento; a violência para melhorar a autoestima; a violência para lidar com problemas e relações sociais e a	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 5 pontos Itens invertidos

			violência percebida como legítima			
17.	Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO)	Fernández-Baena et al., 2011	Avaliar a experiência pessoal de sofrer violência e a violência observada na escola	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 5 pontos
18.	Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R)	Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, Dobarro (2011)	Avaliar a frequência de diferentes tipos de violência escolar com base na percepção dos estudantes sobre ela	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 5 pontos
19.	Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (CIMEI)	Avilés (1999); Ortega, Mora-Merchán, Mora (1995)	Avaliar aspectos situacionais do corpo discente; condições do perfil das vítimas; aspectos situacionais do bullying; condições do perfil dos agressores; condições do perfil dos espectadores; respostas de solução	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Questões com alternativas (28) e questões abertas (2)
20.	Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) em português	Bear, Gaskins, Blank, Chen, (2011)	Avaliar como o aluno se sente em relação à escola	Alunos	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 e 6 pontos, múltipla escolha, questões abertas
21.	Diagnóstico del Estado de la Convivencia en el Centro	Grupo Ambezar, Espanha	Conhecer como são as relações dos alunos entre si e com os professores	Alunos, Professores e Famílias	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Questões fechadas, escala <i>likert</i> , 3 e 4 pontos e questões de múltipla escolha
22.	Escala de Convivencia Escolar (ECE)	Del Rey, Casas, Ortega, (2017)	Desenvolver e validar um instrumento para descrever a convivência escolar a partir da percepção de alunos	Alunos	Ensino Fundamental e Médio	Escala <i>likert</i> , 5 pontos

23.	Escala de Crenças da Criança sobre a Violência (E.C.C.V.)	Sani (2003)	Avaliar crenças funcionais ou disfuncionais acerca da violência em crianças e adolescentes	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos
24.	Escala de "Rigby & Slee"	Rigby, Slee (1991)	Avaliar atitudes em relação às vítimas (defesa da vítima, nenhuma justificativa para a agressão etc.) por meio de escala de autorrelato	Alunos	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 3 pontos
25.	Escala de Violência Escolar (EVE)	Stelko-Pereira; Williams (2012)	Analisar a frequência e os fatores associados à vitimização e a agressão da violência escolar entre adolescentes de 10 a 19 anos	Alunos	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 5 pontos
26.	Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar en la Educación Secundaria Obligatoria	Ministerio de Educación, Espanha (2010)	Obter um diagnóstico global da situação atual de convivência escolar que possa ser utilizado periodicamente para o seu acompanhamento	Alunos e Professores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos e questões fechadas com alternativas
27.	Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes	Malveiro (2015)	Identificar fatores que conduzem comportamentos de risco e abandono escolar	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 6 pontos e escala dicotômica (sim / não)
28.	Fatores sociodemográficos, autoestima pessoal e comportamentos de Bullying em alunos do 3º Ciclo	Silva (2015)	Analisar o fenômeno bullying em contexto escolar e autoestima pessoal	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 7 e 4 pontos

29.	Guía para la elaboración del Plan de Convivencia sobre convivencia escolar para el alumnado e profesorado	Junta de Andalucía, Espanha (2011).	Diagnosticar as características do centro e do seu ambiente, bem como a situação atual de convivência que permitirá adotar linhas apropriadas de intervenção para melhorar a convivência	Alunos e Professores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos
30.	High School Questionnaire, Richmond Youth Study	Hirschi (2001)	Avaliar distintas questões referentes às experiências de infância no âmbito da família, da escola e do grupo de amigos	Alunos	Essa informação não é clara	Questões com alternativas
31.	Indisciplina e violência escolar	Monteiro (2009)	Avaliar a representação dos alunos e professores acerca da violência e indisciplina escolar	Alunos e Professores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 5 pontos, questões com alternativas e questões abertas
32.	Instrumento de coleta de dados sobre a violência na escola	Rocha (2011)	Avaliar variáveis relacionadas à episódios de violência; tipos de violência presenciados; condutas quando há lesão devido ao ato violento; conduta da instituição em relação ao ato violento	Gestores, Professores e Funcionários	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Questões fechadas e questões com alternativas
33.	Instrumentos para valorar la convivencia escolar	Ortega, Del Rey (2003)	Avaliar o clima de convivência escolar	Alunos, Professores e Famílias	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> (em cada conjunto de itens é um número de alternativas próprios) e 4 itens abertos que dialogam

						com os fechados
34.	Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz	Santana (2011)	Investigar os reflexos do modelo de resolução de conflitos denominado Justiça Restaurativa sobre a prevenção da violência, a indisciplina grave e a promoção da cultura de paz	Alunos e Professores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Questões com alternativas e questões abertas
35.	Justiça Restaurativa na Escola: trabalhando as relações sociomorais	Baroni (2011)	Propor a justiça restaurativa para a resolução dos conflitos escolares	Alunos, Professores e Gestores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Roteiros de Entrevista
36.	La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia: la voz del alumnado	Nicolás Abenza (2015)	Analisar os diversos aspectos relacionados com a convivência escolar	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 5 pontos e escala dicotômica (sim / não)
37.	La didáctica de la dramatización en intervención escolar para la mejora de la convivencia: una investigación sobre la optimización de variables no académicas del autoconcepto	López Hernández (2015)	Melhorar a convivência escolar com base no estímulo e desenvolvimento de vários fatores de desenvolvimento do autoconceito	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos, questões abertas, escala dicotômica (sim / não)

38.	Los sistemas de ayuda entre iguales como prevención del acoso escolar en los centros de Educación Secundaria	Usó Guiral (2015)	Prevenir a violência escolar por meio dos sistemas de ajuda entre pares	Alunos e Professores	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Questões com alternativas e questões abertas
39.	Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar	Vinha, Morais, Moro (2017)	Reconhecer os pontos fortes, as dificuldades e desafios para se alcançar uma escola melhor para todos a partir do conjunto de percepções dos alunos, professores e gestores	Alunos, Professores e Gestores	A partir do 7º ano	Escala <i>likert</i> , 4 pontos
40.	O conflito escolar visto pelos alunos: um estudo no concelho da Guarda	Monteiro (2013)	Conhecer a percepção dos alunos e gestores sobre os conflitos, bem como, a forma como eles os vive e como reagem perante os mesmos	Alunos e Gestores	Ensino Fundamental II	Questões com alternativas e questões abertas
41.	Organization Of Economic Cooperation And Development (OCDE). TALIS 2018	OCDE, TALIS (2018)	Avaliar a percepção de professores e diretores sobre o ambiente de ensino e aprendizagem, com questões importantes do cotidiano escolar, tanto na sala de aula quanto na gestão das escolas e diversidade cultural	Professores e Gestores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4, 5 e 6 pontos, escala dicotômica (sim / não)
42.	Percepção dos alunos sobre os conflitos e violência: um estudo em escolas do 3º Ciclo dos Açores	Silva (2011)	Avaliar o contexto em que surgem os conflitos, que tipos de conflitos ocorrem com mais frequência e que atitudes tomam os alunos para resolverem tais situações	Alunos e Gestores	Ensino Fundamental II	Questões com alternativas e questões abertas

43.	Política de redução de violência nas escolas e promoção da Cultura de Paz	Chrispino, Dusi (2008)	Reduzir a violência escolar e promover a Cultura da Paz	Gestor	Não apresenta	Questões com alternativas e questões abertas
44.	Por que ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio	Pereira (2014)	Propiciar aos alunos a reflexão sobre os sentidos e significados da escola em suas vidas	Alunos	Ensino Médio	Questionário com perguntas fechadas
45.	Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal	Matos (2017) Adaptado de Kouzes, Posner (2009)	Analisar os valores da cidadania e da participação democrática, e os valores da gestão e da eficácia técnica	Gestores	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Questionário com perguntas abertas, fechadas e Escala <i>likert</i> , 10 pontos
46.	Programas de Intervención en Contextos Educativos	Díaz-Aguado	Avaliar a vida escolar para saber o que precisa ser melhorado	Alunos	Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4, 5, 7 pontos e questões e escala dicotômica (sim / não)
47.	Proyecto Europeo Comenius 2.1	Saber convivir: Conocer y aceptar las diferencias individuales, um compromisso europeu, Espanha (2003 - 2006)	Formar alunos na e para a convivência pacífica, assim como nos valores que permitam a juventude se integrar responsabilmente na sociedade europeia do século XXI	Alunos, Professores, Famílias e Agentes Sociais	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 e questões com alternativas
48.	Questionário de exclusão social e violência escolar	Xavier (2006). Adaptado de Díaz-Aguado por Martins (...)	Analisar a interação dos alunos com a comunidade escolar em toda a sua abrangência, sobre como o aluno se sente em vários lugares e sobre como se sente	Alunos	Ensino Fundamental II	Escala de múltipla escolha de 1 a 7 (de muito mal a muito bem), escala <i>likert</i> 4 pontos e

			nas relações com os outros			questões abertas
49.	Questionário para o estudo da violência entre pares	Coelho, Machado (2009). Adaptado de Freire, Veiga Simão, (2006)	Recolher informação do jovem sobre alguns aspectos da sua vida e compreensão das relações entre os jovens	Alunos	A partir do 7º ano	Questões com alternativas
50.	Questionário Pré-A	Chiapetti, (1996)	Avaliar as percepções sobre família, escola e amizades	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 3 e 4 pontos
51.	Rosenberg Self-Esteem Scale (SES)	Rosenberg (1965)	Avaliar a autoestima, valores positivos e sentimentos negativos sobre si mesmo	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos
52.	The Effective School Battery (ESB)	Gottfredson (1984; 1991; 1999)	Identificar pontos fortes e fracos da escola, para desenvolver planos de melhoria	Alunos e Professores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Questões fechadas
53.	Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares	Moral Mora (2011)	Desenvolver iniciativas de intervenção na resolução de conflitos nas escolas	Alunos e Professores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Escala <i>likert</i> , 4 pontos, questões abertas e escala dicotômica (sim / não)

54.	Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário	Souza (2012)	Investigar a existência de modelos de resolução de conflitos	Gestores	Ensino Fundamental e Ensino Médio	Questões abertas e escala dicotômica (sim / não)
55.	Violência escolar: a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola	Carvalho (2014)	Investigar a percepção dos alunos e professores sobre a violência escola; diagnosticar os problemas geradores de violência no cotidiano escolar	Alunos e Professores	Ensino Fundamental II	Questões com alternativas e questões abertas
56.	Violência escolar ou escola violenta?: contributos da reflexão para a administração e gestão escolar	Barros (2009)	Compreender o fenômeno da violência e indisciplina escolar	Alunos e Gestores	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Questões com alternativas e questões abertas
57.	Violência interpessoal entre adolescentes de escolas municipais na região nordeste	Rangel (2014) Adaptado por Santos (1998)	Conhecer distintas modalidades de violência interpessoal entre os estudantes, na fase da adolescência	Alunos	Ensino Fundamental II	Questões com alternativas
58.	Violência na escola: implicações na prática docente	Cunha (2012)	Compreender de que maneira a violência afeta a vida dos alunos e professores	Alunos e Professores	Ensino Fundamental II	Escala <i>likert</i> , 4 pontos (alunos) e Entrevista semiestruturada (professores)

59.	Violência nas escolas: Representações e práticas da violência entre alunos em duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil	Chaves (2017)	Avaliar a percepção da violência nas escolas	Alunos	Ensino Fundamental II e Ensino Médio	Questões abertas e questões
60.	Violência no espaço escolar e a necessidade da cultura de paz: um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma escola estadual em Luziânia	Purificação (2014)	Analisar as relações estabelecidas no ambiente escolar entre os alunos e entre professores e alunos	Alunos e Professores	A partir do 9º ano	Escala <i>likert</i> , 3 pontos e questões abertas
61.	Violência um estudo sobre o fenômeno e suas implicações no convívio escolar	Silva (2018)	Entender a forma como a violência é percebida	Alunos, Professores, Gestores, Famílias	Ensino Fundamental	Questões fechadas com alternativas e questões abertas
62.	Violent Socialization Scale Questionnaire	Rhodes et al (2003)	Identificar indivíduos mais predispostos às práticas de grave violência	Alunos	Essa informação não é clara	Questões com alternativas

Fonte: Autoria própria, 2020.

3.3 Processo de construção coletiva dos instrumentos

No decorrer de três dias seguidos, num total de vinte e quatro horas de reunião coletiva, com 22 integrantes do GEPEM², trabalhamos na construção inicial

²Dra. Telma Pileggi Vinha (FE - UNICAMP), Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta (FCL/UNESP/Araraquara), Dra. Maria Suzana de S. Menin (UNESP/Presidente Prudente), Dra. Juliana Ap. Matias Zechi (IF/Campus Presidente Epitácio), Dr. Adriano Moro (Fundação Carlos Chagas), Darlene Ferraz Knoener (Doutoranda - FCL/UNESP/Araraquara), Flávia Maria de Campos Vivaldi (Doutoranda - FE - UNICAMP), Raul Alves de Souza (Doutorando - FCL/UNESP/Araraquara), Simone Gomes de Melo (Doutoranda - FE-UNICAMP), Thais Cristina Leite Bozza (Doutoranda - FE - UNICAMP), Warley Guilger (Doutorando - FE - UNICAMP), Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim (Mestra - FCL/UNESP/Araraquara), Sandra Maria Fodra (Mestra - PUC/SP), Sandra Trambaiolli De Nadai

dos instrumentos. O grupo é formado por doutores, mestres e pós-graduandos de diversas instituições de pesquisa, todos especialistas na área da convivência escolar.

Os pesquisadores receberam orientações iniciais sobre os acordos, os objetivos, como redigir os itens e os cuidados a serem seguidos, que serão descritos posteriormente.

Após muita discussão sobre a melhor estrutura para esses instrumentos e, considerando o objetivo, o público-alvo, a possibilidade de grande escala e uma forma de as escolas realizarem análises menos complexas dos dados e de terem rapidez nos resultados, optamos por adotar a escala *Likert de quatro pontos* para dimensionar e avaliar as percepções dos respondentes acerca das dimensões. A opção por quatro pontos se deu exatamente para que não houvesse uma escolha intermediária, evitando, assim, respostas direcionadas pelo respondente. As alternativas são de concordância (não concordo; concordo pouco; concordo, concordo muito), frequência (nunca; poucas vezes; muitas vezes; sempre) e satisfação (nada satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e muito satisfeito). Os itens que fazem parte dos instrumentos possibilitam respostas autoinformes (relatos do que aconteceu com o próprio respondente) e heteroinformes (relatos do que aconteceu com outros indivíduos) (AVILÉS, 2013).

Durante as reuniões para discussões e construção dos nossos instrumentos, os pesquisadores do GEPEM foram divididos em grupos de três ou quatro pessoas, compostos por pelo menos um professor doutor, doutorandos, mestres, mestrandos e especialistas. Cada grupo recebeu três ou quatro instrumentos e eles seguiram as orientações construídas coletivamente para a análise dos instrumentos recebidos. Categorias de análises foram estabelecidas para realizar tais análises de cada instrumento, apresentadas no **Quadro 7**.

(Mestra - FCL/UNESP/Araraquara), Ana Luiza Aparecida de Matos (Mestranda - FCL/UNESP/Araraquara), Larissa Di Genova Boni (Mestranda - FCL/UNESP/Araraquara), Letícia Lavorini Missori (Mestranda - FE - Unicamp), Natalia Pupin dos Santos (Mestranda - FCL/UNESP/Araraquara), Soraia Souza Campos (Mestranda - FE - Unicamp), Talita Bueno Salati Lahr (Mestranda - FCL/UNESP/Araraquara), Fabiano Augusto Berlini (FCL/UNESP/Araraquara), Fernanda Issa de Barros Farhat (FCL/UNESP/Araraquara).

Quadro 7: Categorias de análises.

Analisar os objetivos
Analisar a estrutura
Analisar os indicadores
Analisar as dimensões
Analisar como os itens foram elaborados
Analisar os sujeitos ao qual o instrumento era direcionado
Analisar informações pertinentes e interessantes
Analisar problemas e limitações encontradas

Fonte: Autoria própria, 2020.

Assim, os pesquisadores analisaram os instrumentos recebidos com vistas a identificar as informações que poderiam contribuir para a construção dos nossos instrumentos. Posteriormente, cada grupo apresentou suas contribuições para os demais.

Foram também discutidos coletivamente aspectos negativos, observados nos instrumentos que deveríamos evitar ao elaborarmos o nosso, por exemplo, a falta de indicadores; a presença de explicação de significados e desenhos ilustrativos que poderiam causar influência nos respondentes, induzindo ou direcionando suas respostas ou dimensões que continham itens mal elaborados ou restritos que resultavam em uma avaliação reducionista. Nessa nova análise pelos grupos, foram descartados alguns instrumentos, considerados inadequados para o nosso propósito. Cada grupo selecionou bons instrumentos ou boas dimensões e itens destes que poderiam nos inspirar.

Também foi elaborado pelos pesquisadores um painel das dimensões e subdimensões preliminares que seriam abordadas em nossos instrumentos avaliativos.

Para a elaboração dos nossos instrumentos sobre qualidade da convivência, dezessete dimensões inter-relacionadas iniciais foram pensadas, coletivamente, como anteriormente mencionado. As dimensões foram reduzidas e incorporadas ao longo do processo de construção dos instrumentos. Além das dimensões, o questionário apresenta uma seção sobre contexto e perfil. Tais dimensões preliminares foram definidas a partir de estudos da literatura na área, realizados há anos pelo GEPEM, influenciando a qualidade da convivência na escola, com base no instrumento do clima escolar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) e nos estudos prévios realizados a partir da primeira seleção dos instrumentos. A opção por

dimensões e, não, por categorias é, porque, aquelas, são inter-relacionadas, indissociáveis e complementares, quando se pensa a convivência escolar, devendo, portando, serem analisadas em seu conjunto. A separação em dimensões é apenas para efeito de organização dos instrumentos. O **Quadro 8** apresenta as dimensões preliminares que foram elaboradas.

Quadro 8: Dimensões preliminares.

Dimensão 1	Regras e sanções (conteúdo, formas de elaboração, legitimação, necessidade)
Dimensão 2	Problemas de convivência - manifestações violentas (bullying, violência, assédio, abuso sexual, segurança)
Dimensão 3	Problemas de convivência - manifestações perturbadoras (provocação, incivilidade, indisciplina)
Dimensão 4	Condutas de risco (uso de álcool e drogas)
Dimensão 5	Relação consigo mesmo
Dimensão 6	Protagonismo juvenil (equipes de ajuda, coletivos, grêmios)
Dimensão 7	Participação democrática (assembleia)
Dimensão 8	Valores da escola
Dimensão 9	Relação entre alunos e adultos
Dimensão 10	Resolução de conflitos (mediação, redes de apoio, crenças de como se deve resolver, diferenciação na intervenção quando é conflito ou violência, ações para lidar)
Dimensão 11	Apoio, empatia, confiança entre adultos e alunos, comunicação
Dimensão 12	Convivência, direitos humanos e a moral como objeto de conhecimento (como é feito e frequência)
Dimensão 13	Atuação na comunidade (aluno)
Dimensão 14	Diversidade: etnia, gênero, crença religiosa, orientação sexual, origem socioeconômica, aparência
Dimensão 15	Iniciativa da escola para a promoção da convivência
Dimensão 16	Família, escola e comunidade
Dimensão 17	Gestão democrática

Fonte: Autoria própria, 2020.

Pautando a lógica dos instrumentos do clima escolar, uma nova divisão entre os pesquisadores foi feita, desta vez entre duplas ou trios, para a elaboração de itens, considerando os critérios elaborados e descritos anteriormente. Os participantes escolheram as dimensões mais relacionadas às especificidades dos estudos que realizavam na área da convivência. Receberam, também, os instrumentos selecionados coletivamente para analisarem a estrutura, indicadores e itens relacionados a dimensão escolhida. Os itens deveriam ser elaborados para os três grupos respondentes: aluno, professor e gestor. Alguns específicos para cada grupo, e outros iguais para dois ou três grupos.

Essas duplas ou trios tiveram um prazo para elaborarem os itens em determinada dimensão e, outra dupla ou trio, que realizou a mesma tarefa em uma dimensão relacionada, fez a revisão dessa primeira construção, encaminhando as considerações para a dupla/trio que elaborou os itens. Após a análise das considerações feitas, a dupla/trio aperfeiçoou os itens. Esse processo aconteceu em todas as dimensões.

O **Quadro 9** apresenta os critérios estabelecidos para a seleção dos instrumentos desta etapa e contempla a fundamentação teórica apresentada neste trabalho.

Quadro 9: Critérios estabelecidos para a seleção dos instrumentos.

Considerar os instrumentos que apresentam dimensões, itens e questões sobre a convivência negativa e positiva; a forma como as escolas lidavam com os conflitos; a identificação e intervenção nos problemas de convivência
Considerar os instrumentos que apresentam a percepção de alunos, professores e gestores sobre as relações interpessoais
Considerar os instrumentos que identificam o trabalho de prevenção ao bullying e cyberbullying
Considerar os instrumentos que versam sobre a relação entre pares, entre os adultos e entre os professores e alunos
Considerar os instrumentos que abordam a promoção ou trabalho com os valores ou aspectos socioemocionais
Considerar os instrumentos que apresentam os espaços/momentos de participação dos estudantes, profissionais da escola e comunidade externa
Considerar os instrumentos que avaliavam os três grupos (alunos, professores e gestores)
Considerar os instrumentos que abordavam dimensões articuladas
Excluir os instrumentos que eram sobre famílias e funcionários
Considerar os instrumentos que apresentam dimensões, itens e questões sobre a convivência negativa e positiva; a forma como as escolas lidavam com os conflitos; a identificação e intervenção nos problemas de convivência

Fonte: Autoria própria, 2020.

Assim, foram considerados como melhores os instrumentos que apresentavam as descrições acima. O **Quadro 10** apresenta os títulos dos trabalhos e instrumentos selecionados.

Quadro 10: Títulos dos trabalhos e instrumentos selecionados pelo GEPEM para a construção de novos instrumentos.

1.	A interferência do clima organizacional na prevenção da violência na escola.
2.	Conflitualidade e violência na escola.
3.	Cuestionario "Mi Vida em la Escuela".
4.	Cuestionario de Agresión (AQ).
5.	Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA).
6.	Cuestionario de Convivencia Escolar.
7.	Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar.
8.	Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre Iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO).
9.	Cuestionario de Evaluación de las Creencias Actitudinales hacia la Violencia en centros educativos (CAHV-25).
10.	Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R).
11.	Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S).
12.	Diagnóstico del Estado de la Convivencia en el Centro.
13.	Escala de Convivencia Escolar (ECE).
14.	Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar em la Educación Secundaria Obligatoria.
15.	Guía para la elaboración del Plan de Convivencia. Cuestionario sobre convivencia escolar para el alumnado e professorado.
16.	Instrumento de coleta de dados sobre a violência na escola.
17.	Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.
18.	Política de redução de violência nas escolas e promoção da Cultura de Paz.
19.	Programas de Intervención en Contextos Educativos.
20.	Proyecto Europeo Comenius 2.1.
21.	Violência escolar vitimização e agressão entre adolescentes da rede pública municipal de ensino.

Fonte: Autoria própria, 2020.

Os grupos de trabalho tinham como objetivo construir todos os itens que considerassem necessários na dimensão escolhida. Como resultado, ao juntarmos

todo o material elaborados, houve repetição de muitos itens com alternativas não uniformizadas. Todo esse material foi organizado. O **Quadro 11** apresenta os critérios que utilizamos nesta organização.

Quadro 11: Critérios de reorganização dos itens elaborados.

Retirar os itens repetidos
Estruturar as opções de respostas em frequência (nunca, poucas vezes, muitas vezes, sempre), concordância (não concordo, concordo pouco, concordo, concordo muito) e satisfação (nada satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito, muito satisfeito)
Verificar quais itens são idênticos nos instrumentos dos três grupos respondentes (estudante, docente e equipe gestora), assim como os iguais em dois grupos (estudante e equipe gestora; estudante e docente; docente e equipe gestora) e itens exclusivos, ou seja, apenas para um dos grupos (estudante, docente ou equipe gestora)
Excluir itens semelhantes, com redação que poderia induzir a resposta ou que apresentavam ambiguidades
Reorganização de itens nas dimensões ³
Realçar itens com fontes de cores diferentes para uma melhor visualização dos itens de relação nos três instrumentos

Fonte: Autoria própria, 2020.

Em seguida, houve uma nova reunião com quatro pesquisadoras⁴, que trabalharam nos itens e dimensões, analisando a pertinência, redação e semelhança, reorganizando todos os questionários.

Direcionado aos estudantes do Ensino Médio, docentes e equipe gestora, neste momento, o **Quadro 12** apresenta a estrutura que compuseram as dimensões presentes nos três instrumentos:

Quadro 12: Quantidade preliminar de itens.

Quantidade de Itens	Estudantes	Docentes	Equipe Gestora
Janeiro/2020	596	431	411

Fonte: Autoria própria, 2020.

Considerando a possibilidade de atender ao maior número de pessoas, de maior rapidez na análise de dados, de economizar tempo e os gastos com os custos

³Essa primeira organização teve a revisão da Professora Doutora Juliana Zechi, coorientadora desta pesquisa.

⁴Dra. Telma Pileggi Vinha (FE - UNICAMP), Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro Parente (Doutoranda - FE - UNICAMP), Simone Gomes de Melo (Doutoranda - FE - UNICAMP), Letícia Lavorini Missori (Mestranda - FE - UNICAMP).

de impressão, assim como evitar o uso de papel, os instrumentos foram elaborados, principalmente, para serem aplicados em versão on-line, mas também podem ser impressos para serem aplicados. A aplicação on-line também contribui para minimizar a quantidade de questões em branco (*missing*), posto que, na maioria das vezes, a resposta ao item é obrigatória.

3.4 Segunda etapa do processo de construção dos instrumentos

O processo de continuidade da construção dos itens dos instrumentos se deu por meio de reuniões virtuais, com a contribuição de quatro pesquisadoras do GEPEM⁵. O trabalho foi realizado a partir dos itens elaborados pelos grupos no segundo semestre de 2019 e, também, com base no estudo de novos instrumentos. No decorrer de aproximadamente cento e vinte horas de reuniões, as quatro pesquisadoras trabalharam nos critérios da nova organização dos instrumentos apresentados no **Quadro 13**.

Quadro 13: Critérios da nova organização dos instrumentos.

Selecionar e reorganizar os itens
Definir critérios para exclusão dos itens
Definir critérios para identificação dos itens por meio de cores em cada grupo respondente
Revisar a redação dos itens
Elaborar novos itens que ainda não estavam contemplados nos questionários
Reorganizar os itens nas dimensões
Uniformizar as alternativas e as redações dos itens nos três questionários

Fonte: Autoria própria, 2020.

Os questionários estão organizados em escala *Likert de quatro pontos*, visando grande escala, análises menos complexa dos dados e maior rapidez nos resultados. As alternativas são, principalmente, de concordância (não concordo; concordo pouco; concordo, concordo muito); frequência (nunca; poucas vezes; muitas vezes; sempre); satisfação (nada satisfeito, satisfeito, pouco satisfeito e muito satisfeito).

Em alguns itens, é questionado sobre a ocorrência de determinadas ações na escola e que, em caso de respostas afirmativas, abrirá um novo bloco com outros

⁵Dra. Telma Pileggi Vinha (FE - UNICAMP), Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro Parente (Doutoranda - FE - UNICAMP), Simone Gomes de Melo (Doutoranda - FE - UNICAMP), Letícia Lavorini Missori (Mestranda - FE - UNICAMP).

itens a serem respondidos visando à análise da ocorrência, procedimento e qualidade dessas ações (ex.: *“essa escola selecionou alguns valores que devem guiar as ações de todos”*, se o respondente assinalar “sim”, abrirá outro bloco com novos itens).

3.5 Razões para exclusão de itens

A fim de diminuir o tamanho dos questionários e aperfeiçoá-los, alguns itens foram excluídos, reescritos ou adaptados.

- Sobre a relação do sujeito consigo próprio (ex. *“gosto de ficar sozinho”*);
- Que requeriam outro formato de opções de respostas, que não escala Likert (ex. *“que coisas, das mencionadas anteriormente, chamaria de conflito e que coisas chamaria de violência?”*; *“são conflitos... são violências...”*);
- Que não atendiam ao objetivo do questionário, ou seja, não se referiam à área da convivência ou às relações interpessoais (ex. *“os estudantes se sentem tranquilos para perguntar sobre o que não entenderam quantas vezes forem necessárias”*);
- Que não discriminavam claramente o que o item pretendia verificar. Por exemplo, se o respondente entender o item como positivo, mesmo que não seja. Esses itens foram reescritos ou excluídos (ex. *“meu nome é citado com frequência pelos adultos da escola em diversas ocasiões, até mesmo quando não estou diretamente envolvido”*. Ao reverter, ficou: *“os professores implicam com alguns alunos”*);
- Que tinham eram semelhantes a outros (ex. *“quando identifico algum problema ou dificuldade da classe, insiro na pauta para discussão em assembleia de classe”*. Já está contemplado em outro item: *“os temas das pautas das assembleias de turma são propostos pelos alunos e também pelos professores”*);
- Que focavam em crianças menores (ex. *“os professores conhecem minha família”*);
- Que avaliavam as habilidades sociais, emocionais (ex. *“quando alguém se sente mal ofereço ajuda na tentativa de fazer com que sinta melhor”*);
- Que induziam respostas socialmente desejáveis (ex. *“os conflitos fazem parte da realidade das relações humanas e devem ser vistos como oportunidades para o desenvolvimento dos alunos”*.)

Após esta etapa, os itens que compõem as dimensões presentes nos instrumentos foram reduzidos conforme mostra o **Quadro 14**. Houve uma diminuição de 43% de itens para os estudantes (redução de 342 itens), diminuição de 62% para os docentes (redução de 165 itens) e diminuição de 57% para a equipe gestora (redução de 176 itens).

Quadro 14: Quantidade de itens, após a segunda etapa do processo de construção dos instrumentos.

Quantidade de Itens	Estudantes	Docentes	Equipe Gestora
Janeiro/2020	596	431	411
Julho/2020	254	266	235

Fonte: Autoria própria, 2020.

Após a revisão dos itens, reorganizamos as dimensões do instrumento, passando de 17 a 11 dimensões. O **Quadro 15** apresenta as onze dimensões contempladas no instrumento, mas que ainda seriam novamente revistas.

Quadro 15: Dimensões reorganizadas.

Dimensão 1	Relações interpessoais na escola
Dimensão 2	Regras
Dimensão 3	Resolução de Conflitos
Dimensão 4	Problemas de convivência – Manifestações perturbadoras
Dimensão 5	Problemas de convivência – Manifestações violentas
Dimensão 6	Condutas de risco
Dimensão 7	Sanções
Dimensão 8	Convivência, socioemocional e valores morais como objeto de conhecimento
Dimensão 9	Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens
Dimensão 10	Espaços coletivos de participação na escola
Dimensão 11	Família, escola e comunidade (território)

Fonte: Autoria própria, 2020.

3.6 Terceira etapa do processo de construção dos instrumentos

A terceira etapa do processo de construção dos instrumentos se deu por meio de reuniões virtuais com a participação de um grupo maior de pesquisadores do GEPEM⁶, totalizando quarenta e oito horas de trabalho, cujo objetivo foi dar continuidade ao aperfeiçoamento dos questionários, assim como analisar a validade de conteúdo dos instrumentos.

A análise de conteúdo, ou análise de juízes, se dá pelo julgamento feito por um grupo de especialistas experientes na área, no qual competirá analisar se o conteúdo é relevante e correto ao que se está propondo (MOURA et al., 2008). “O reconhecimento da qualidade dos instrumentos que procuram verificar e avaliar um fenômeno através do processo de validação de conteúdo, é fundamental para a legitimidade e credibilidade dos resultados de uma pesquisa” (MEDEIROS et al., 2015, p. 127). Em nossos instrumentos, a validade de conteúdo foi feita em conjunto com os juízes especialistas que participaram das reuniões coletivas, nas quais analisamos a pertinência e clareza de cada item; de modo individual, no momento em que os pesquisadores fizeram leituras dos instrumentos antes das nossas reuniões; alguns pesquisadores enviaram contribuições por e-mail; houve discussões em subgrupos de determinados temas (bullying, sofrimento emocional, convivência on-line, dados de contexto e perfil); pesquisas com especialistas para consulta sobre como outras bases usam determinados itens (itens de classificação econômica em contexto e perfil).

⁶Dra. Telma Pileggi Vinha (FE - UNICAMP), Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta (FCL/UNESP/Araraquara), Dra. Maria Suzana de S. Menin (UNESP/Presidente Prudente), Dra. Juliana Ap. Matias Zechi (IF/Campus Presidente Epitácio), Dr. Adriano Moro (Fundação Carlos Chagas), Dra. Flávia Maria de Campos Vivaldi (FE - UNICAMP), Darlene Ferraz Knoener (Doutoranda - FCL/UNESP/Araraquara), Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro Parente (Doutoranda - FE - UNICAMP), Raul Alves de Souza (Doutorando - FCL/UNESP/Araraquara), Simone Gomes de Melo (Doutoranda - FE - UNICAMP), Ma. Danila Di Pietro Zambianco (FE - UNICAMP), Ana Luiza Aparecida de Matos (Mestranda - FCL/UNESP/Araraquara), Larissa Di Genova Boni (Mestranda - FCL/UNESP/Araraquara), Letícia Lavorini Messori (Mestranda - FE - UNICAMP), Natalia Pupin dos Santos (Mestranda - FCL/UNESP/Araraquara), Talita Bueno Salati Lahr (Mestranda - FCL/UNESP/Araraquara), Fernanda Issa de Barros Farhat (FCL/UNESP/Araraquara), Lidia Morcelli Duarte (FCL/UNESP/Araraquara), Vitória Hellen H. Oliveira (FCL/UNESP/Araraquara).

Os itens devem ser pertinentes ao que se está propondo investigar e serem compreensíveis ao público-alvo. Para Pasquali (2003, 2009, 2010), os juízes devem analisar os itens de um instrumento, de acordo com doze critérios que darão subsídio para a validação de conteúdo por avaliar as propriedades psicométricas do instrumento. Os critérios são: comportamental, objetividade, simplicidade, clareza, relevância, precisão, variedade, modalidade, tipicidade, credibilidade, amplitude e equilíbrio. Nas palavras de Pasquali (2009, p. 995): “[...] costuma-se definir a validade de um teste dizendo que ele é válido se de fato mede o que supostamente deve medir.”

Em relação à clareza dos itens, deve-se avaliar se foram redigidos de maneira compreensível e se exprime o que se espera medir (GRANT; DAVIS, 1997). Já em relação à pertinência, é necessário observar se os itens realmente representam os conceitos abrangidos, se são relevantes e apropriados para atingir os objetivos propostos (MORSE, 1991; GRANT; DAVIS, 1997). Moro (2018) ressalta que, durante a revisão de conteúdo de um instrumento, é necessário avaliar cada item, com vistas ao que se pretende medir, atentando-se ao fato de não haver itens sobrepostos e se os itens são pertinentes às dimensões propostas.

Como categorias de procedimentos de validação, seguimos o apresentado no **Quadro 16**:

Quadro 16: Categorias de procedimentos de validação.

Pertinência e clareza de cada item - representam os conceitos abrangidos
Objetividade de cada item - exprime o que se espera medir, são relevantes e apropriados para atingir os objetivos propostos
Compreensão do item pelo público-alvo – foram redigidos de maneira clara, simples e compreensível pelos diferentes sujeitos
Variedade dos itens – são adequados para representar os conceitos abrangido na dimensão
Relevância do conteúdo à dimensão proposta – o item é adequado e relevante à dimensão

Fonte: Autoria própria, 2020.

Desse modo, o grupo analisou cada item dos três questionários, avaliando se este era pertinente ou não para cada grupo respondente (estudantes, docentes e equipe gestora). Tivemos o cuidado de tomar algumas decisões sobre o melhor emprego de expressões, palavras e estilo dos itens; cuidado com emprego de expressões culturais; cuidado com especificação dos respondentes; cuidado com

questões relacionadas ao gênero; cuidado com itens de classificação econômica; cuidado com itens de verificação de atenção. Apenas para ilustrar esse processo, um dos itens era: *“os docentes tiram sarro dos estudantes”*. Foi discutida a expressão “tirar sarro”, que em alguns estados brasileiros pode ter conotação sexual, assim, para poder ter sentido diferente do que pretendíamos em algumas regiões, substituímos por “zoar”, ficando *“Os docentes zoam os estudantes, fazendo-os passar vergonha”*.

Como mencionado anteriormente, construímos coletivamente três questionários voltados à três grupos respondentes: estudantes, docentes e equipe gestora. Ao longo do questionário, optamos por deixar o termo “equipe gestora”, ao invés de especificarmos cada um dos membros que fazem parte desta equipe, como diretor, vice-diretor, coordenador ou orientador, considerando que, nem todas as escolas têm funções tão definidas para cada integrante da gestão. Poucas têm um profissional para cada função (diretor, vice-diretor, coordenador e orientador), mas existe na escola um grupo de liderança que é responsável por determinadas ações, entre elas ações administrativas, ações de gestão e de convivência. Muitas escolas não têm orientador e as funções entre a equipe gestora são muito fluídas, mesmo que tenham papéis definidos, acaba que um pode realizar o papel do outro. Assim, para individualização/personificação de determinada pessoa/função, decidimos utilizar “equipe gestora”, que permite adequar a cada unidade escolar.

Durante as reuniões, analisamos a melhor redação para cada item e tomamos o cuidado de reescrevê-los, se necessário, de modo que não causassem dúvidas. Apenas para exemplificar esse processo, um dos itens era: *“existe um protocolo de ações da escola (roteiro ou guia) para lidar com agressões físicas (entre estudantes e/ou entre estudantes e adultos)”*. A análise do item indicou ambiguidade possibilitando também uma ideia de regimento, em vista disso, após nossa revisão ficou: *“existe protocolos (guia ou roteiro) de ações que orientam os docentes sobre possibilidades de intervenção em caso de agressões, bullying ou outros problemas de convivência”*.

Um outro cuidado foi relacionado à importância de adequar a linguagem do instrumento respeitando as necessárias e urgentes discussões sobre gênero, uma vez que se trata de uma pauta que transita globalmente nas esferas sociais, políticas, biológicas e psíquicas (CONNELL; PEARSE, 2015). Considerando que o uso da palavra confere sentidos e significados a quem se reporta o texto e também a quem o lê, fez-se necessário utilizar marcas discursivas que não limitassem o gênero

gramatical. Deste modo, decidimos por adotar os termos “estudantes, docentes e equipe gestora” no local dos tradicionais termos “aluno, professor e gestor”. Os termos escolhidos por nós, além de não indicar uma marca com relação ao gênero, mostra-se mais democrático, pois espelha termos ditos “neutros”, não reforçando, assim, uma visão androcêntrica de mundo, algo que é naturalmente feito quando se utiliza os termos apenas com o gênero masculino.

Preocupa-nos em acolher as demandas referentes as discussões sobre sexo e identidade de gênero, desse modo acrescentamos a pergunta “*Qual sua identidade de gênero atual?*”, isto é, com qual gênero a pessoa se identifica atualmente. Se, por exemplo, a pessoa assinalou o sexo masculino e se identifica com o gênero feminino, percebemos que é uma pessoa transgênero⁷, se optar por sexo masculino e gênero masculino, sabemos que é uma pessoa cisgênero⁸, se optou por sexo masculino e em gênero, assinalou a opção outros, identificamos que é uma pessoa não-binária⁹.

Com base nos argumentos expostos, inserimos os itens “*Qual seu sexo (como está na certidão de nascimento)*” e “*Qual sua identidade de gênero atual?*”, pois sabemos que existem ofensas e agressões com pessoas que não se identificam com seu sexo biológico primário. Um estudo realizado pela UNESCO (2019) aponta que entre 16% e 85% de estudantes lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBT) sofrem violência escolar e bullying, sendo a predominância da violência de três a cinco vezes maior entre estudantes LGBT o que em outros estudantes. Assim, estes itens nos permitem avaliar se o ambiente escolar é mais hostil para essas pessoas.

Ainda, na seção “Contexto e Perfil”, os itens de classificação econômica foram compostos de acordo com o que propõe a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2019), seguindo os indicadores nacionais, mesmo que enquanto

⁷ Pessoas transgêneros possuem uma identidade de gênero diferente do sexo atribuído no seu nascimento (United Nations Human Rights - https://www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/Issues/Discrimination/LGBT/FactSheets/UNFE_FactSheet_Transgender_PT.pdf&action=default&DefaultItemOpen=1).

⁸ Pessoas cisgêneros possuem uma identidade de gênero igual ao sexo atribuído no seu nascimento. (Estrés, salud y bienestar de las personas LGBT en Colombia - https://www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/Issues/SexualOrientation/IESOGI/Academics/1912_Colombia_Report_Spanish_FINAL.pdf&action=default&DefaultItemOpen=1).

⁹ Pessoas não-binárias não se identificam com a identidade de gênero masculina ou feminina (Vivir libres e iguales - https://www.ohchr.org/_layouts/15/WopiFrame.aspx?sourcedoc=/Documents/Publications/LivingFreeAndEqual_SP.pdf&action=default&DefaultItemOpen=1).

grupo de pesquisadores, discordamos da maneira como alguns itens são apresentados, tais como: secadora de roupa e DVD (por serem itens obsoletos ou em desuso).

Questionamos a atualidade desse critério, inclusive sua validade, como exemplo, o termo “empregados domésticos”, pensamos ser altamente questionável, quando colocado junto aos itens existentes no domicílio. Para manter uma medida de padrão, quando comparados com outros estudos, empregamos “trabalhador doméstico mensalista”.

Ao longo do questionário, inserimos alguns itens de verificação de atenção, também conhecidos como verificação de manipulação de instruções (Instructional Manipulation Check - IMC), sendo empregados para averiguar se as pessoas estão atentas ou não, no momento de responder os itens e com base nas respostas pode-se excluir os participantes que estavam desatentos. Tais itens destoam completamente do que estava sendo perguntado nos demais, ou seja, eles podem indicar se o respondente está apenas clicando nas opções de respostas sem lê-las com cuidado. Nos nossos questionários, optamos por inserir itens de atenção do tipo: “marque a alternativa ‘poucas vezes’ neste item”, “marque a alternativa ‘concordo muito’ neste item”, “eu prefiro comer um pedaço de fruta a um pedaço de papel” e “eu sou bom em matemática”. Muitos pesquisadores preocupam-se com a atenção do respondente durante a pesquisa, desse modo, os itens de verificação de atenção podem aumentar o valor estatístico e a confiabilidade de um conjunto de dados (OPPENHEIMER; MEYVIS; DAVIDENKO, 2009; HAUSER; SCHWARZ, 2016).

Seguindo com a descrição do processo de construção dos instrumentos, trabalhamos em conjunto com o grupo de pesquisadores na reorganização das dimensões dos questionários. Foi identificado que algumas dimensões estavam incluídas em outras ou muito próximas, podendo ser incorporadas umas às outras. Dessa forma, foram reorganizadas, ficando, finalmente, com sete dimensões para estudante e seis para docentes e equipe gestora. A dimensão “Condutas de risco e sofrimento emocional” é a única dimensão direcionada apenas ao estudante, porque ela tem por objetivo investigar se os estudantes têm algum envolvimento com condutas que geram algum tipo de risco à saúde, tanto física como emocional, tais como: envolvimento com álcool e drogas, sexo sem proteção, violência autoprovocada, automutilação e suicídio.

Consideramos como “equipe gestora” da escola o(a) diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) e/ou orientador(a) e como “adultos” os docentes, funcionários(as) e equipe gestora da escola. Essas informações estão especificadas nas orientações iniciais dos instrumentos.

Após a etapa de reorganização das dimensões, subdimensões e do aperfeiçoamento dos itens, o **Quadro 17** apresenta a quantidade de itens que compõem as dimensões presentes nos três instrumentos após a terceira etapa do processo de construção.

Quadro 17: Quantidade de itens, após a terceira etapa do processo de construção dos instrumentos.

Quantidade de Itens	Estudantes	Docentes	Equipe Gestora
Janeiro/2020	596	431	411
Julho/2020	254	266	235
Outubro/2020	258	252	238

Fonte: Autoria própria, 2020.

3.7 Piloto

Com o objetivo de analisar a clareza dos itens elaborados, a compreensão de sua redação e se, de fato, exprimem o que se pretende medir, realizamos a aplicação piloto dos instrumentos elaborados.

Em decorrência do momento histórico em que vivemos de enfrentamento de uma crise sanitária – e também política, econômica e social, ocasionada pela Covid-19 e da não previsão de retorno presencial das escolas de educação básica no ano de 2020, o piloto foi aplicado de maneira virtual junto a um pequeno grupo de estudantes, docentes e equipe gestora de uma escola pública do Estado de São Paulo. O questionário foi respondido por meio do Google Forms e a aplicação se deu por videochamada, usando a plataforma Google Meet. Este momento de aplicação teve a contribuição de outra pesquisadora¹⁰, que tinha como tarefa auxiliar na anotação de dúvidas e observações levantadas pelos respondentes.

O grupo de estudantes respondentes foi composto por seis adolescentes que cursam o ensino médio, com idades entre 14 e 17 anos. Para averiguar se o

¹⁰Simone Gomes de Melo (Doutoranda - FE - UNICAMP).

instrumento está de fato redigido em uma linguagem compreensível, é importante que seja aplicado na faixa etária que se pretende investigar.

Os adolescentes levaram, em média, uma hora para responder a todas as questões. Um estudante surdo participou do piloto, levando cerca de uma hora e quarenta minutos para responder, e para auxiliá-lo na compreensão da escrita, contamos com a ajuda da mãe do estudante para fazer as traduções da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), visto que não foi possível a presença do intérprete de Libras por motivos de incompatibilidade de agenda¹¹.

Os docentes levaram, em média, quarenta e cinco minutos para responder. Dois docentes participaram do piloto, sendo uma docente, professora de matemática e um docente, professor de história, ambos professores do ensino médio. Já a participante da equipe gestora levou cerca de quarenta minutos para responder o questionário. A análise do piloto será colocada mais adiante, no capítulo de resultados.

¹¹ É importante que as escolas cuidem da acessibilidade das pessoas com deficiência.

4 RESULTADOS

No presente capítulo, descreveremos o resultado do processo de elaboração e adequação dos instrumentos, apresentando a matriz das dimensões, o resultado da aplicação piloto e os itens avaliativos construídos a partir dela.

Nossos instrumentos são formados por diversos itens que compõem diferentes dimensões que, como já dito anteriormente, são inter-relacionadas, indissociáveis e complementares, devendo assim serem analisadas conjuntamente. Por meio da análise das dimensões, poderemos ter uma avaliação diagnóstica a respeito da qualidade das relações interpessoais da instituição educacional.

A seguir, o **Quadro 18** apresenta a matriz com os conceitos de cada uma das dimensões presentes nos nossos instrumentos.

Quadro 18: Matriz conceito de cada dimensão.

Matriz		
Dimensão	Conceito	Grupo
1. Relações interpessoais na escola	Refere-se à qualidade das relações interpessoais, ao respeito, cuidado, confiança, cooperação e diálogo.	Estudante Docente Equipe Gestora
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	Refere-se a como as regras são elaboradas, percebidas e cumpridas na escola. Analisa como se dá o trabalho voltado ao processo de resolução de conflitos. A dimensão trata também da percepção sobre como a escola emprega as sanções, assim como sua qualidade, coerência e percepção de serem justas.	Estudante Docente Equipe Gestora
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	Refere-se à percepção sobre as manifestações perturbadoras que ocorrem na escola, como incivilidade, transgressão e indisciplina; e a percepção sobre as manifestações agressivas, tais como, a violência, ameaças, vandalismo, intimidações, agressões on-line, bullying e preconceitos.	Estudante Docente Equipe Gestora
4. Condutas de risco e sofrimento emocional	Refere-se ao envolvimento dos estudantes em condutas que trazem algum tipo de risco à saúde, tanto física como mental, tais como, uso de álcool e drogas, sexo sem proteção e violência autoprovocada.	Estudante
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objeto de conhecimento	Refere-se ao trabalho curricular intencional e sistematizado com a convivência, competências socioemocionais e valores morais, como objetos de conhecimento, assim como formação continuada para os profissionais nessas áreas.	Estudante Docente, Equipe Gestora
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo	Refere-se às formas de protagonismo juvenil e à organização e qualidade dos espaços destinados à discussão, participação e envolvimento dos estudantes e da comunidade escolar, em geral, em	Estudante Docente Equipe Gestora

dos jovens e espaços coletivos de participação na escola	questões relacionadas à convivência, tais como assembleias de classe e de escola, Equipe de Ajuda e Grêmio Estudantil. A dimensão avalia a presença, frequência e qualidade dos espaços de participação.	
7. Família, escola e comunidade (território)	Refere-se à qualidade das relações entre escola e família e/ou responsáveis, à participação e a atuação da escola na comunidade.	Estudante Docente Equipe Gestora

Fonte: Autoria própria, 2021.

Já o **Quadro 19** apresenta as subdimensões presentes nos instrumentos, assim como o grupo respondente de cada uma delas.

Quadro 19: Subdimensões.

	Dimensão	Subdimensões	Grupo Respondente
1	Relações interpessoais na escola	Relações na escola	Estudante, Docente, Equipe Gestora
		Relação entre estudantes e adultos	Estudante, Docente, Equipe Gestora
		Relação entre estudantes	Estudante
		Relação entre adultos	Docente e Equipe Gestora
2	Regras, resolução de conflitos e sanções	Regras	Estudante, Docente, Equipe Gestora
		Resolução de conflitos	
		Sanções	
3	Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	Problemas de convivência – manifestações perturbadoras	Estudante, Docente, Equipe Gestora
		Problemas de convivência – manifestações violentas	
		Intimidação, bullying e agressões on-line	Estudante, Docente, Equipe Gestora
		Discriminação e preconceito	Estudante, Docente, Equipe Gestora
4	Conduta de risco e sofrimento emocional	Situações de risco	Estudante
		Sofrimento Emocional	
5	Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	Convivência, habilidades socioemocionais e valores morais como proposta curricular	Estudante, Docente, Equipe Gestora

6	Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e Espaços coletivos de participação na escola	Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	Estudante, Docente, Equipe Gestora
		Espaços institucionais coletivos de participação na escola	
7	Família, escola e comunidade (território)	Família e/ou responsáveis, escola e comunidade	Estudante, Docente, Equipe Gestora
		Atuação na Comunidade	

Fonte: Autoria própria, 2021.

A orientação é que o respondente diga exatamente o que pensa ou sente, ao responder as questões, com relação ao que tem vivenciado nos últimos três meses. O período que a escola irá aplicar o questionário é bem importante, se a escola optar por aplicar os instrumentos no início do ano deverá esperar pelo menos três meses de convivência entre os estudantes, docentes e equipe gestora, devido a novos estudantes, novas turmas etc. O mesmo ocorre depois das férias de julho, é necessário aguardar um tempo para que os respondentes possam vivenciar as experiências escolares antes de responderem aos questionários.

É pertinente destacar que, ao longo do questionário, há apenas cinco momentos em que a ocorrência temporal é necessária e, para analisar o procedimento, foram inseridas as seguintes alternativas:

- nunca; raramente; algumas vezes; muitas vezes - na Dimensão “Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas”, na subdimensão “Problemas de Convivência – Manifestações violentas”. No bloco em que a mudança temporal foi necessária, os itens buscam investigar se os estudantes levam algum tipo de arma para a escola; se vendem drogas/álcool na escola; se consomem drogas ou álcool na escola e se vão embriagados ou drogadas à escola. Como essas questões são graves, caso aconteça em algum momento, a instituição educativa deve tomar providências que visam ajudar os estudantes;

- nunca; uma única vez; uma ou mais vezes por semana; todos os dias da semana - na Dimensão “Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas”. No bloco de itens, destinado apenas aos estudantes, na subdimensão “Intimidação, bullying e agressões on-line”, a mudança temporal foi necessária, porque os itens buscam investigar a ocorrência das agressões (intimidações, bullying e agressões on-line) que ocorrem, ou não, entre os estudantes.

Saber a frequência com que estes casos ocorrem é importante, porque a intervenção mais assertiva vai depender da repetição dos mesmos;

- nunca/não se aplica; poucas vezes; muitas vezes, sempre – na Dimensão “Condutas de risco e sofrimento emocional”, dimensão destinada apenas aos estudantes, na subdimensão “Situações de risco”. Decidimos colocar a opção “nunca/não se aplica”, devido ao item “*eu tenho feito sexo sem proteção (camisinha)*”, pensamos que se o estudante não faz sexo, apenas a opção “nunca” não seria capaz de investigar o que o item propõe;

- nunca/raramente; por volta de uma vez a cada dois meses; pelo menos uma vez por mês; em geral, duas vezes por mês – na Dimensão “Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e Espaços coletivos de participação na escola”, na subdimensão “Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens”. Neste caso, a mudança temporal foi necessária para investigar se há, ou não, a frequência de momentos destinados a discutir regras e questões de convivência da sala de aula;

- nunca; uma vez no ano; uma vez por semestre; pelo menos uma vez por bimestre – na Dimensão “Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e Espaços coletivos de participação na escola”, na subdimensão “Espaços institucionais coletivos de participação na escola”. Aqui é importante investigar a frequência por ano, pois a ação é mais pontual, não sendo possível verificar se ocorreu apenas nos últimos três meses.

O instrumento demonstrou ser coerente, medindo o que foi proposto pois percebemos uma correspondência entre o que foi, de fato, investigado, com o conhecimento das pessoas que participaram da aplicação piloto sobre a qualidade da convivência. Acreditamos na importância de se realizar um piloto ampliado e, posteriormente, um pré-teste, para observação, análise e aperfeiçoamento dos itens. Discorreremos agora sobre a aplicação do piloto.

4.1 Resultados da aplicação piloto

Após construção e revisão das dimensões e dos itens que os compõem, realizamos a aplicação piloto, de forma on-line, dos instrumentos elaborados para estudantes, docentes e equipe gestora.

Durante a aplicação do piloto, os adolescentes, em sua totalidade, não demonstraram dificuldades para responderem o instrumento direcionado aos alunos. Relataram que o questionário está bem formulado e com uma redação compreensível. Contudo, se queixaram da quantidade extensa de itens, o que torna o instrumento um pouco cansativo. Ainda, avaliaram positivamente os itens de verificação de atenção que aparecem ao longo do instrumento.

Os docentes também avaliaram positivamente o instrumento direcionado aos professores, afirmando que está bem formulado e de fácil entendimento. Todos defenderam que os itens, embora demasiados, são necessários porque contemplam todo o trabalho que uma escola deve desenvolver ao longo do período letivo. Uma docente relatou que não precisou voltar o tempo todo para ler a comanda e acredita que não tem como diminuir a quantidade de itens, porque todos são importantes.

Já a integrante da equipe gestora considerou que o questionário está bem escrito. Indo na mesma direção dos demais, colocou também que há muitos itens e que, embora todos sejam importantes, respondê-los pode ser cansativo. Considerou, ainda, importantes os itens de verificação de atenção.

Ao fazer uma breve análise a partir dos resultados obtidos nas respostas dos três diferentes instrumentos, concluiu-se que, em sua maioria, os dados nos permitem supor autenticidade sobre as percepções dos respondentes, visto que a pesquisadora conhece profundamente o contexto em que a escola está inserida. Houve respostas que destoaram um pouco entre os três grupos respondentes, como por exemplo, na dimensão “Regras, resolução de conflitos e sanções”, no item sobre se há regras desnecessárias, a equipe gestora afirmou que não há, já os docentes e estudantes apontaram que isso acontece. Já no item que busca investigar o consumo de álcool e drogas entre os estudantes, a equipe gestora e os docentes afirmaram que não há o consumo, enquanto os estudantes apontaram que sim. Por se tratar de percepções distintas é esperado que divergências aconteçam, indo ao encontro de outros estudos na área que mostram que o mesmo fenômeno é visto de maneira diferente entre os membros da comunidade escolar (no nosso caso, alunos, professores e gestores), indicando a necessidade de se coordenar ações a partir do olhar coletivo (MORO, 2018).

Após a aplicação do piloto, em reunião com quatro pesquisadoras¹², algumas palavras que geraram dúvidas nos respondentes foram revistas e houve a exclusão de dois itens do questionário dos estudantes: “*eu conheço algum estudante que usa drogas proibidas*” e “*eu conheço algum estudante que usa bebida alcoólica*”. Tais itens estavam semelhantes a outros: “*eu uso algum tipo de droga proibida*” e “*eu uso bebida alcoólica*”, optamos então por deixar apenas os itens relacionados ao autorrelato.

Desse modo, o **Quadro 20** apresenta a nova quantidade de itens presente nas dimensões dos três instrumentos após a aplicação do piloto.

Quadro 20: Quantidade de itens, após a aplicação piloto dos instrumentos.

Quantidade de Itens	Estudantes	Docentes	Equipe Gestora
Janeiro/2020	596	431	411
Julho/2020	254	266	235
Outubro/2020	258	252	238
Dezembro/2020	256	252	238

Fonte: Autoria própria, 2021.

4.2 Estrutura dos instrumentos

Após a aplicação piloto, procedemos a uma revisão das dimensões e itens que as compõem junto ao grupo de especialistas para análise da pertinência e validade do conteúdo. Neste momento decidiu-se pela exclusão da subdimensão “Rede de Proteção” e inclusão da subdimensão “Professor tutor, de referência ou diretor de turma” junto a dimensão “Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento”, considerando a importância deste professor para a promoção da melhoria da convivência na escola.

Assim, o **Quadro 21** apresenta a nova quantidade de itens que compõem as dimensões presentes nos três instrumentos. Destacamos que os instrumentos contêm ainda uma seção com perguntas sobre Contexto e Perfil dos respondentes, conforme descrito na estrutura final dos instrumentos, no **Quadro 22**.

¹²Dra. Telma Pileggi Vinha (FE - UNICAMP), Dra. Juliana Ap. Matias Zechi (IF/Campus Presidente Epitácio), Simone Gomes de Melo (Doutoranda - FE - UNICAMP), Letícia Lavorini Missori (Mestranda - FE - UNICAMP).

Quadro 21: Quantidade de itens, após a revisão das dimensões e dos itens.

Quantidade de Itens	Estudantes	Docentes	Equipe Gestora
Janeiro/2020	596	431	411
Julho/2020	254	266	235
Outubro/2020	258	252	238
Dezembro/2020	256	252	238
Janeiro/2021	261	250	229

Fonte: Autoria própria, 2021.

Quadro 22: Estrutura final dos instrumentos.

Natureza dos Itens	Questionário Estudantes	Questionário Docentes	Questionário Equipe Gestora
Itens das diferentes dimensões para cada grupo respondente	261	250	229
Itens de Contexto e Perfil	44	41	33
Total	305	291	262

Fonte: Autoria própria, 2021.

Alguns pesquisadores defendem que a quantidade final de itens presentes nos instrumentos deve ser três vezes menor que a quantidade inicial, porém não há um consentimento a respeito disso (COLUCI et al., 2015). Desse modo, elaboramos itens que dizem respeito aos três grupos respondentes (itens de relação), assim como itens que são próprios a cada um dos grupos (itens exclusivos). Os itens de relação estão presentes nos três questionários e objetivam conhecer as diferentes perspectivas dos respondentes sobre a mesma temática. Já os itens exclusivos, atendem as especificidades de cada grupo respondente.

Os três instrumentos apresentam também itens positivos e itens invertidos. Os itens invertidos são aqueles em que o sentido investigativo se encontra oposto ao dos demais (itens positivos). Nesses casos, é necessário inverter o valor atribuído para o cálculo da pontuação. Nos nossos instrumentos a pontuação das respostas, deverá seguir os valores apresentados no **Quadro 23**.

Quadro 23: Pontuação de acordo com as alternativas.

Pontuação	1 ponto	2 pontos	3 pontos	4 pontos
Categoria das Alternativas	Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
Categoria das Alternativas	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Categoria das Alternativas	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
Categoria das Alternativas	Nunca	Uma única vez	Uma ou mais vezes por semana	Todos os dias da semana
Categoria das Alternativas	Nunca/não se aplica	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Categoria das Alternativas	Nunca/raramente	Por volta de uma vez a cada dois meses	Pelo menos uma vez por mês	Em geral, duas vezes por mês
Categoria das Alternativas	Nunca	Uma vez ao ano	Uma vez por semana	Pelo menos uma vez por bimestre

Fonte: Autoria própria, 2021.

No caso dos itens invertidos, a pontuação deverá ser alterada, como por exemplo, a categoria “nunca”, com 1 ponto, passará a valer 4 pontos; “poucas vezes”, com 2 pontos valerá 3; “muitas vezes” com 3 pontos, passará a valer 2; e “sempre”, com 4 pontos valerá 1 ponto. Isso diz respeito à todas as categorias das alternativas, com exceção de apenas dois itens de relação (ambos nos três questionários) presentes na subdimensão “Sanções” da dimensão: “Regras, resolução de conflitos e sanções”. O **Quadro 24** apresenta tais exceções.

Quadro 24: Exceções da pontuação.

Pontuação	Nunca (3 pontos)	Poucas Vezes (4 pontos)	Muitas Vezes (2 pontos)	Sempre (1 ponto)
Item	Dá advertência oral			
Item	Dá advertência por escrito			

Fonte: Autoria própria, 2021.

O **APÊNDICE D** – itens de relação e invertidos, apresenta a relação dos itens entre os três grupos respondentes, entre dois grupos respondentes (estudantes

e docentes; estudantes e equipe gestora; docentes e equipe gestora) e itens exclusivos para cada grupo, visando conhecer as concepções dos membros sobre um mesmo item. O mesmo apêndice apresenta a orientação dos itens dos três instrumentos. Cabe aqui destacar que há apenas um item de relação entre estudantes e equipe gestora na primeira dimensão do instrumento. O **Quadro 25** apresenta a constituição dos instrumentos envolvendo os itens de relação e exclusivos, assim como os itens positivos e invertidos.

Quadro 25: Constituição dos instrumentos¹³.

Natureza dos Itens	Questionário Estudantes	Questionário Docentes	Questionário Equipe Gestora
Itens de Relação	205 itens (78,5%)	239 itens (95,6%)	218 itens (95,2%)
Itens Exclusivos	56 itens (21,5%)	11 itens (4,4%)	11 itens (4,8%)
Total	261 itens (100%)	250 itens (100%)	229 itens (100%)
Quantidade de itens positivos	157 itens (60,2%)	241 itens (96,4%)	220 itens (96,1%)
Quantidade de itens invertidos	104 itens (39,8%)	9 itens (3,6%)	9 itens (3,9%)

Fonte: Autoria própria, 2021.

Ao longo dos questionários inserimos oito itens de verificação de atenção. Enfatizamos a importância de, antes de considerar a resposta dos sujeitos, olhar esses itens com cuidado pois, como já mencionado anteriormente, pode-se excluir os participantes que estavam desatentos com base nas suas respostas. O **Quadro 26** apresenta os itens e em qual dimensão eles foram inseridos.

Quadro 26: Itens de verificação de atenção.

Dimensão	Itens de verificação de atenção
Relações interpessoais na escola	Marque a alternativa 'poucas vezes' neste item
Regras, resolução de conflitos e sanções	Marque a alternativa 'poucas vezes' neste item
Regras, resolução de conflitos e sanções	Eu prefiro comer um pedaço de fruta a um pedaço de papel
Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	Marque a alternativa 'concordo muito' neste item
Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	Marque a alternativa 'poucas vezes' neste item
Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e Espaços coletivos de participação na escola	Marque a alternativa 'concordo muito' neste item
Família, escola e comunidade (território)	Marque a alternativa 'concordo muito' neste item

¹³ Consideramos apenas os itens que compõem as dimensões, não contabilizando os itens de Contexto e Perfil

Família, escola e comunidade (território)	Eu sou bom em matemática
---	--------------------------

Fonte: Autoria própria, 2021.

Desse modo, os questionários foram organizados em dimensões constitutivas da convivência, que serão abordadas no próximo subitem.

4.3 Dimensões

A convivência em meio escolar é composta por distintas e complementares dimensões inter-relacionadas, capazes de abranger múltiplos aspectos daquilo que se propõe analisar, sendo assim, multidimensional. Chamamos de dimensões, porque elas são interligadas, assim, mesmo que tenhamos escolhido manter um determinado item em uma dimensão, ele pode ser inserido em outras dimensões. Sendo assim, para realizar uma avaliação diagnóstica da convivência em meio escolar, em sua totalidade, faz-se necessário investigar as múltiplas dimensões que, interligadas, constituem este ambiente.

Acreditamos que tal avaliação fornecerá informações essenciais para a tomada de decisões, em busca da melhoria da qualidade da convivência e, por conseguinte, da educação.

Considerando o exposto, os instrumentos foram elaborados a partir de dimensões e subdimensões inter-relacionadas. O **Quadro 27** apresenta as subdimensões e a quantidade de itens que compõem cada uma delas.

Quadro 27: Subdimensões e a quantidade de itens que as compõem.

	Dimensão	Subdimensões	Grupo respondente	Quantidade total de itens
1	Relações interpessoais na escola	Relações na escola	Estudante	4
			Docente	5
			Equipe Gestora	5
			Estudante	26

		Relação entre estudantes e adultos	Docente	25
			Equipe Gestora	16
		Relação entre estudantes	Estudante	7
		Relação entre adultos	Docente	13
			Equipe Gestora	13
2	Regras, resolução de conflitos e sanções	Regras	Estudante	8
			Docente	9
			Equipe Gestora	9
		Resolução de conflitos	Estudante	10
			Docente	14
			Equipe Gestora	16
		Sanções	Estudante	34
			Docente	32
			Equipe Gestora	27
3	Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	Problemas de convivência – manifestações perturbadoras	Estudante	12
			Docente	13
			Equipe Gestora	8
		Problemas de convivência – manifestações violentas	Estudante	12
			Docente	12
			Equipe Gestora	12
		Intimidação, bullying e agressões on-line	Estudante	18
			Docente	4
			Equipe Gestora	4
		Discriminação e preconceito	Estudante	15
			Docente	15
			Equipe Gestora	15
4	Conduta de risco e sofrimento emocional	Situações de risco	Estudante	4

		Sofrimento Emocional	Estudante	15
5	Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	Convivência, habilidades socioemocionais e valores morais como proposta curricular	Estudante	30
			Docente	36
			Equipe Gestora	36
		Professor tutor, de referência ou diretor de turma	Estudante	8
			Docente	8
			Equipe Gestora	8
6	Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e Espaços coletivos de participação na escola	Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	Estudante	25
			Docente	18
			Equipe Gestora	16
		Espaços institucionais coletivos de participação na escola	Estudante	10
			Docente	23
			Equipe Gestora	20
7	Família, escola e comunidade (território)	Família e/ou responsáveis, escola e comunidade	Estudante	17
			Docente	18
			Equipe Gestora	19
		Atuação na Comunidade	Estudante	5
			Docente	5
			Equipe Gestora	5

Fonte: Autoria própria, 2021.

Dimensão de Relações interpessoais na escola

Como apresentado no **Quadro 18**, essa dimensão diz respeito à qualidade das relações interpessoais, ao respeito, cuidado, confiança, cooperação e diálogo, que são necessárias em tais relações. A dimensão objetiva avaliar o modo como os indivíduos se relacionam uns com os outros e está organizada com dois subitens para o grupo de estudantes, sendo eles: “Relação entre estudantes e adultos” e “Relação

entre estudantes”; e dois subitens para os grupos de docentes e equipe gestora: “Relação entre estudantes e adultos” e “Relação entre adultos”.

Tal dimensão avalia, de forma geral, o grau de satisfação dos respondentes com os demais membros da comunidade escolar. Já a subdimensão “Relação entre estudantes e adultos” analisa as relações de respeito entre os indivíduos, as formas de comunicação, o apoio social e interesse dos adultos e entre os estudantes. Em “Relações entre estudantes”, buscamos compreender como se dá a relação dos estudantes com os seus pares, a maneira como se apoiam e como são acolhidos entre os colegas. A subdimensão “Relação entre adultos” verifica como se dá o trabalho entre os adultos, se existe apoio entre os colegas e se os adultos se sentem respeitados e acolhidos no ambiente escolar. Investigamos aspectos positivos, mas também situações que apontam relações de desrespeito, ameaças, resistência e competição.

A importância de avaliar esta dimensão justifica-se, porque as relações interpessoais entre os diferentes atores escolares têm forte influência sobre as outras dimensões presentes no cotidiano escolar, tendo grande impacto na qualidade da educação. Um ambiente que apresenta relações pautadas no respeito, na segurança e na justiça, ou seja, em relações harmônicas que contribuem para um clima escolar positivo (MORO, 2018).

Dimensão de Regras, resolução de conflitos e sanções

Conforme descrito no **Quadro 18**, tal dimensão refere-se a como as regras são elaboradas, percebidas e cumpridas na escola. Analisa como se dá o trabalho voltado ao processo de resolução de conflitos. A dimensão trata também da percepção sobre como a escola emprega as sanções, assim como sua qualidade, coerência e percepção de serem justas.

Tal dimensão se justifica, considerando a necessidade das regras na escola, para garantir uma convivência respeitosa, organizar os trabalhos e garantir condições de aprendizagem. Para que haja o cumprimento destas, é preciso que elas sejam legitimadas pelas pessoas, isto é, que “as pessoas validem a necessidade das mesmas seguindo-as por aceitação interna” (VINHA et al., 2019, p. 147). Duke (1987) afirma que há três maneiras pelas quais as regras são legitimadas: pela autoridade

de quem a coloca, pela necessidade da regra e pela participação no processo democrático de elaboração.

De acordo com a teoria construtivista, os conflitos podem ser vistos como oportunidades de aprendizagem, onde se faz importante uma intervenção assertiva perante os conflitos, visando favorecer o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, assim como a necessidade dos valores e das regras em meio escolar.

Assim, a mediação é uma maneira de resolver os conflitos interpessoais entre duas ou mais pessoas, com a ajuda de uma terceira pessoa imparcial, por meio de conversas, ajudando os envolvidos a escutarem um ao outro e a buscarem por si mesmos soluções colaborativas e respeitosas para o problema (VINHA et al., 2019).

Mesmo após os procedimentos de mediação, em alguns casos que há reincidência de atitudes ou rompimento de acordos, é necessário o uso de sanções. Em seu livro “O juízo moral na criança”, Piaget (1932, 1954) nos apresenta dois tipos de sanções: expiatórias e por reciprocidade. A sanção expiatória é caracterizada por coerção e caráter arbitrário, onde não há relação entre o que aconteceu com a sanção aplicada. Esse tipo de sanção faz com que o sujeito que cometeu algo indesejável sofra, expie seu erro, visando provocar o máximo desconforto psicobiofísico (BAGAT, 1986).

Já a sanção por reciprocidade tem por objetivo reparar o dano causado, havendo uma relação lógica com o ato a ser sancionado, fazendo com que o infrator compreenda as consequências de suas ações. Desse modo, “para que essa sanção seja efetiva, a pessoa deve valorizar o vínculo social e desejar sua restauração” (VINHA et al., 2019, p. 204).

É preciso alertar que na subdimensão “Sanções”, que compõe esta dimensão, há apenas dois itens que apresentam pontuação diferente dos demais: “dá advertência oral” e “dá advertência por escrito”. Nestes itens, a pontuação será: 3 (nunca), 4 (poucas vezes), 2 (muitas vezes), 1 (sempre). Entendemos que, em determinados momentos, se faz necessário o uso dessas sanções, porém caso a equipe gestora sempre utilize a advertência como recurso para resolver os conflitos, é necessário que aconteça uma mudança de postura perante as situações de conflitos.

Dimensão de Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas

Conforme descrito no **Quadro 18**, tal dimensão refere-se à percepção sobre as manifestações perturbadoras que ocorrem na escola, como incivilidade, transgressão e indisciplina; e a percepção sobre as manifestações agressivas no ambiente escolar, como violência na escola, ameaças, vandalismo, intimidações, agressões on-line, bullying e preconceitos, segurança, assim como verificar se há situações que ferem o código penal.

A dimensão também busca verificar em que ambientes tais manifestações ocorrem. A construção dos itens que compõem a dimensão seguiu os conceitos apresentados por Vinha e colaboradores (2019), descritos no **Capítulo 2**.

Esta dimensão conta com um item que busca verificar se os estudantes vão à escola embriagados ou drogados. Este item, assim como vários outros, pode ser inserido em diversas dimensões. Inicialmente ele foi contemplado na dimensão “Condutas de risco e sofrimento emocional”, contudo, como esta dimensão é voltada apenas aos estudantes e o item também tem relação com outras questões de violência na escola, optamos por deixá-lo nesta dimensão, na subdimensão “Problemas de Convivência – Manifestações violentas”.

Diversas pesquisas apontam o bullying como a forma de violência que mais causa dor e sofrimento entre aqueles que o vivenciam (OLWEUS, 1998; AVILÉS, 2001; TOGNETTA, 2005). O bullying é um fenômeno que ocorre entre pares, em que o agressor age de forma intencional e repetida, com o objetivo de intimidar, menosprezar, humilhar, ameaçar aquele que sofre. Há, também, a presença de um público, que pode apoiar, ou não, o agressor. Olweus (1998) nos coloca que, para determinada situação ser caracterizada como bullying, a repetição dos atos de violência deve acontecer de três a cinco vezes.

De acordo com o relatório da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018), por volta de 29% dos estudantes brasileiros que participaram do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), disseram ser alvo de bullying, pelo menos uma vez por mês na escola. Essas pesquisas nos mostram o quanto se faz necessário que aconteça nas instituições educativas um trabalho direcionado à prevenção da violência.

A dimensão engloba, ainda, itens voltados à discriminação e preconceito, tais como: racismo, machismo, tipo físico, orientação sexual, identidade de gênero, classe social, crença religiosa, pessoas de outras culturas, regiões ou países, pessoas

com deficiências, pessoas estudiosas, adolescentes que vivem em instituições de acolhimento e adolescentes que estão cumprindo medida socioeducativa. Uma pesquisa, coordenada por Abramovay (2016), realizada com 8.000 jovens estudantes, aponta que 27,4% já sofreram algum tipo de discriminação por racismo, religião e pelo “lugar onde mora”. Discriminações por deficiência física, orientação sexual e classe social também chamaram a atenção nesse estudo.

Outra pesquisa (ABGLT, 2016) mostrou que 24,6% dos jovens LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais) sofreram agressões físicas, 73% dos jovens que se identificam com o LGBT sofreram agressões verbais e 22,8% disseram que essas agressões acontecem “frequentemente” e “quase sempre” no ambiente escolar. Diante do exposto, é imprescindível que aconteça intervenções dos profissionais da escola perante as situações de violência. As diversidades devem ser respeitadas por todas as pessoas em qualquer situação.

Desse modo, conforme explicado no **Capítulo 2**, apresentamos a diferença dos problemas de convivência que ocorrem na escola e apresentamos a importância de conhecer o que de fato ocorre para intervir. É importante avaliar quais problemas estão presentes no cotidiano escolar e compreendê-los para que haja procedimentos de prevenção e promoção, aconteça intervenções justas e eficazes para os envolvidos, além de haver espaços, pessoas confiáveis e procedimentos construtivos, de forma que todos que se sentem injustiçados ou precisem de auxílio, saibam que podem recorrer à escola para ajudá-los.

Dimensão de Condutas de risco e sofrimento emocional

Conforme apresentado no **Quadro 18**, tal dimensão refere-se ao envolvimento dos estudantes em condutas que trazem algum tipo de risco à saúde, tanto física como mental, tais como, uso de álcool e drogas, sexo sem proteção, e violência autoprovocada, automutilação e suicídio. Nesses casos, se for identificado a presença de tais condutas, é recomendável que a escola empregue outros instrumentos, para aprofundar a investigação a respeito do fenômeno, como por exemplo, uso de bebidas alcoólicas e bullying.

Para verificar o uso de bebidas alcoólicas, sugerimos utilizar o instrumento de rastreamento de álcool AUDIT (Teste de Identificação de Distúrbios por Uso de Álcool), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), que fornece uma

estrutura de intervenção para ajudar pessoas a reduzir ou interromper o consumo de álcool (BARBOR et al., 1992). Tal instrumento é muito simples de ser aplicado, possibilitando um levantamento inicial (*screening*) sobre o consumo de bebidas alcoólicas¹⁴. Em conjunto ao AUDIT, pode-se aplicar o instrumento Avaliação da quantidade e frequência de consumo de álcool – Q_F (DIMEFF et al., 2002) que verifica a ocasião, frequência e quantidade de bebida alcoólica que o indivíduo ingeriu (CRUZ, 2006). Já para aprofundar a ocorrência de casos de bullying, sugere-se utilizar os *Instrumentos para la evaluación del bullying – INSEBULL* (AVILÉS; ELICES, 2007)¹⁵.

Dados da Organização Mundial da Saúde - OMS (2018) apontam que, em torno de 800 mil pessoas cometem suicídio por ano no mundo, e essa é a causa principal de mortes entre pessoas de 15 a 29 anos. Os problemas relacionados à saúde mental dos adolescentes equivalem a 16% do total de doenças dos adolescentes de 10 a 19 anos (OMS, 2018a). Se tais questões de saúde mental não forem diagnosticadas e tratadas, consequências graves podem surgir na fase adulta.

Outro dado que nos chama a atenção é o de um estudo realizado por Rodrigues Wilhelm et al. (2018), com uma amostra de 122 adolescentes com idade entre 13 e 16 anos, apontou que 77,87% desses jovens já fizeram uso de álcool pelo menos uma vez na vida.

Desse modo, é imprescindível que a escola possa identificar, intervir e prevenir as condutas de risco e sofrimento emocional entre seus estudantes, oferecendo espaços de escuta e acolhida a esses jovens, garantindo que eles se sintam seguros e tenham oportunidade de buscar ajuda profissional ou apoio das redes de proteção, caso necessário. Considerando que as questões do questionário podem apontar situações de sofrimento, violência ou abuso, inserimos um espaço, no final desta dimensão, para o estudante que quiser pedir auxílio possa se identificar de forma que a escola possa entrar em contato para ajudá-lo. Destacamos a importância de, assim que os questionários forem preenchidos, antes mesmo das análises, o responsável deverá olhar rapidamente a questão 261 e verificar se algum estudante precisa de auxílio, pois o tempo para ajudar aqueles que precisam pode fazer muita diferença em tais situações.

¹⁴ Para mais informações sobre o AUDIT: <https://auditscreen.org/check-your-drinking/>.

¹⁵ Para mais informações sobre o INSEBULL: <https://editorialcepe.es/titulo/insebull/>.

Dimensão de Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objeto de conhecimento

Conforme descrito no **Quadro 18**, a dimensão apresenta o trabalho intencional e sistematizado com a convivência, habilidades socioemocionais e valores morais, como respeito, justiça, objeto de conhecimento como proposta curricular, assim como, formação continuada para os profissionais sobre a convivência.

Os valores morais e a convivência fazem parte do objeto de conhecimento, assim é importante que a escola ofereça oportunidades sistematizadas para que o trabalho sobre esses temas possa ser realizado. Faz-se necessário espaços destinados, para que aconteçam reflexões a respeito de ações, princípios e normas, assim como valores e sentimentos, de maneira contínua e estruturada. Trata-se de oferecer ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão, pois as regras e valores devem ser legitimadas racionalmente para que se compreenda o motivo pelo qual se deve segui-las.

A aprendizagem socioemocional envolve o trabalho direcionado a construção das competências em que os sujeitos aprendem e empregam um conjunto de habilidades sociais, comportamentais, emocionais, cognitivas, comportamentais e de caráter, que contribuem no desenvolvimento saudável fundamentais para ter bons resultados em diversos âmbitos ao longo da vida, como na escola, no trabalho, nas relações com as pessoas e na cidadania (DAMÁSIO, 2017; JONES et al., 2017; ZAMBIANCO, 2020).

Tal dimensão se justifica diante da necessidade de que a escola realize um trabalho sistematizado e intencional de formação em valores, melhora da convivência e procedimentos da educação moral, ou seja, estratégias que ajudam os estudantes no desenvolvimento da sensibilidade moral, tais como “o conhecimento cultural, a reflexão, o pensar sobre si, o pensar em si e no outro, a discussão e a hierarquização dos valores, a assertividade na resolução de conflitos e a deliberação” (VINHA et al., 2016, p. 113). A discussão de dilemas morais, situações que envolvam conflitos de valores e exercícios de *role-playing*, também são propostas que contribuem com o trabalho voltado aos procedimentos da educação moral (ZAMBIANCO, 2020).

A dimensão também analisa como se dá o processo de formação continuada para os profissionais de educação, possibilitando a aproximação com o

conhecimento científico e, por meio dos estudos, é possível criar estratégias e caminhos para que o trabalho com a convivência democrática aconteça (VIVALDI, 2020; VINHA et al., 2019). Quase não existe formação nessa área no Brasil, como apresentou a pesquisa realizada por Menin, Bataglia e Zechi (2013). A pesquisa aponta que 71% dos profissionais que elaboraram projetos voltados à formação em valores não receberam formação específica na área, sem formação reflexiva, as ações são pautadas no senso comum, assim a formação não pode ser mero executor de programas, mas sim, reflexiva em que analisa a práxis. Defendemos a importância de que a formação de alto nível e continuada desses profissionais é fundamental para a mudança de cultura.

Por fim, a dimensão avalia como acontece o trabalho, quando há um profissional que atua como tutor, professor de referência ou do diretor de turma. São muitas as denominações e formas de atuação, contudo que possuem em comum o acompanhamento dos estudantes, o atendimento às famílias, ministrar aulas de formação cidadã ou convivência ética, no apoio dos estudantes com algum tipo de dificuldade de organização, de relacionamento. O perfil deste professor é de abertura, compromisso e confiança e ele contribui para a promoção da convivência respeitosa entre toda a comunidade escolar (MARTÍNEZ et al. 2003; VIVALDI, 2020).

Dimensão de Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e espaços coletivos de participação na escola

Conforme apresentado no **Quadro 18**, tal dimensão diz respeito à organização e à qualidade dos espaços, destinados à discussão, à participação e ao envolvimento dos estudantes e da escola, em geral, em questões relacionadas à convivência, tais como: assembleias de classe, Equipe de Ajuda, Grêmio Estudantil. A dimensão avalia a presença, frequência e qualidade dos espaços de participação.

A dimensão está dividida em duas subdimensões: “Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens” e “Espaços institucionais coletivos de participação na escola. A primeira subdimensão tem por objetivo verificar se há momentos e espaços destinados para a discussão de regras, como se dá a frequência, o tempo, se há um retorno dos encaminhamentos feitos nas assembleias, se há grupos protagonistas formados por estudantes, como Equipe de Ajuda, Grêmio Estudantil, enfim, diz respeito ao envolvimento relacionado à convivência dos

estudantes. Já o foco da segunda subdimensão diz respeito à organização e à qualidade dos espaços, destinados à discussão, à participação e ao diálogo da escola sobre a convivência, tais como: verificar se há uma equipe/comissão de convivência; se há um plano de convivência a ser seguido; e se há coerência no que se faz e ao que se propõe fazer.

O protagonismo juvenil contribui para melhorias da convivência, garantindo legitimidade de participação dos estudantes em ações direcionadas ao coletivo escolar (AVILÉS, 2017; COWIE; OLAFSSON, 2000; COWIE; WALLACE, 2006; NAYLOR; COWIE, 1999; VIVALDI, 2020). Podemos citar o Grêmio Estudantil e as Equipes de Ajuda, como algumas estratégias que visam favorecer o protagonismo dos jovens.

Em termos de organização estudantil, o Grêmio Estudantil (BRASIL, 1985) é a modalidade mais conhecida pelas escolas brasileiras, assim, em nosso instrumento, optamos por avaliar essa modalidade como espaços de participação; embora exista uma variedade enorme de procedimentos que fomentam a participação e protagonismo dos estudantes. A proposta é identificar a presença de tais espaços, frequência e qualidade. Como várias escolas não possuem estes espaços, optamos por, em nosso instrumento, identificar inicialmente a ocorrência. Apenas se o respondente assinalar a presença de assembleias e/ou rodas de diálogos, dos Grêmios e Equipe de Ajuda na escola, abrirá um outro bloco relacionado, contendo itens que irá qualificar como o trabalho acontece. Deixamos espaço para que o respondente se manifeste, caso haja outros tipos de participação e protagonismo na escola.

A escola que tem por objetivo a redução da violência, a resolução dos conflitos por meio do diálogo e uma convivência democrática deve cuidar, para que haja um compromisso de todos os envolvidos no processo educativo (estudantes, docentes, equipe gestora, funcionários, famílias e/ou responsáveis), focando no trabalho de convivência proativa, ou seja, no trabalho voltado à prevenção da violência. Assim, pensando nos espaços institucionais coletivos de participação na escola, sustentabilidade e mudança de cultura, esta dimensão também investiga se há uma equipe/comissão de convivência e um plano de convivência, que viabilizam a participação democrática e uma convivência mais respeitosa (VINHA et al., 2019).

Nesta dimensão, a lógica da frequência temporal do questionário é diferente dos demais, porque, geralmente, tais espaços de participação coletiva são

mais amplos e ocorrem em intervalos maiores numa escola e podem não ter acontecido no intervalo de três meses, tempo de referência para a ocorrência dos demais itens (como por exemplo, momentos de discussão de regras na escola). Optamos por “nunca/raramente; por volta de uma vez a cada dois meses; pelo menos uma vez por mês; em geral, duas vezes por mês” na subdimensão “Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens” e “nunca; uma vez no ano; uma vez por semestre; pelo menos uma vez por bimestre” na subdimensão “Espaços institucionais coletivos de participação na escola”.

Dimensão de Família, escola e comunidade (território)

Conforme descrito no **Quadro 18**, essa dimensão refere-se à qualidade das relações entre escola e família e/ou responsáveis, à participação e à atuação da escola na comunidade.

Tanto a escola quanto a família, assim como a sociedade, são responsáveis pelo desenvolvimento dos estudantes. Desse modo, é importante que ambas as instituições sejam parceiras neste trabalho, que possam desenvolver estratégias que visam favorecer o diálogo, respeito e a participação de todos (GRAU et al., 2016).

A respeito das representações sociais, Menin et al. (2014) nos colocam que são “formas de conhecimento prático construídas coletivamente, na comunidade informal e nas práticas sociais [...] as quais levam as marcas dos grupos e da cultura onde se originam (MENIN et al., 2014, p. 136). Desse modo, nesta dimensão, optamos por manter um item relacionado a crenças e representações sociais, que questiona se a escola deve focar no ensino dos conhecimentos e a família deve ensinar os valores morais e a convivência respeitosa. Essa é uma representação social muito presente entre profissionais da escola e também entre a população em geral: “escola ensina e família educa”. Não há dúvidas de que a família tem, como função, oferecer uma educação pautada em valores morais, porém a família atua com valores individuais que, em geral, são valores presentes em sua comunidade, bairro, religião. Para Savater (2005), a educação que ocorre no espaço familiar é chamada de socialização primária.

Defendemos que o trabalho direcionado à educação em valores também é papel da escola, um ambiente público onde o estudante aprenderá a lidar com a

diversidade, com o coletivo, aprenderá que há regras e princípios que valem para todos, assim como respeito, justiça, responsabilidade e diálogo para resolver conflitos, enfim, por meio dessa socialização secundária, o estudante terá a oportunidade de conviver em uma sociedade democrática e contemporânea, coordenando perspectivas diferentes das suas (NÓVOA, 2007; VINHA et al., 2019). Assim, optamos por manter o item relacionado à crença, porque ele interfere muito nos valores e na convivência.

Pretendemos também entender como se dá a conexão da escola com seu território, ou seja, no seu espaço geográfico, entorno, no próprio bairro. Especificamente, nos nossos instrumentos, escolhemos utilizar o termo “atuação na comunidade/entorno” devido à alusão de sua definição. Quando falamos em atuar na comunidade entendemos uma forma de participar dela e uma busca pelo bem comum, mesmo que seus membros não compartilhem dos mesmos elementos, ou seja, mesmo que os estudantes não pertençam àquele espaço específico, eles fazem parte pelo fim que buscam. Em outras palavras, atuar na comunidade é participar, então, visam algo que precisa ser melhorado nela (PUIG, 2015).

A aprendizagem-serviço é uma metodologia de aprendizagem que, a partir de necessidades reais, oferece um serviço à comunidade. Nas palavras de Puig (2015):

[...] combina processos de aprendizagem e de serviço à comunidade em um só projeto bem articulado em que os participantes se formam ao trabalhar sobre as necessidades reais do entorno com o objetivo de melhorá-lo (PUIG, 2015, p. 21).

É necessário ressaltar que não se trata de um trabalho voluntário, pois há ganhos aos estudantes também, as aprendizagens que são desenvolvidas nos projetos necessitam estar vinculadas ao currículo que será estudado desenvolvido na turma.

Em muitos países a metodologia é conhecida por nomes específicos. Nos Estados Unidos nomeia-se como *service-learning*; na Argentina, Chile e outros países latino-americanos como *aprendizaje-servicio solidário*; na Espanha como *aprendizaje-servicio*, *aprendizagem y serviço* ou *aprendizagem serviço* e ainda há outros países com outras nomenclaturas (PUIG, 2009; TAPIA, 2010; SAELEE-HIRAOKA, 2019).

No Brasil temos a aprendizagem solidária, definida por Almeida e Mori (2017) como uma proposta pedagógica pró-social que tanto promove o conhecimento, quanto a troca de experiência e cidadania.

Em nosso questionário pretendemos: observar se a escola desenvolve algum projeto de atuação na comunidade a qual está inserida. No primeiro momento, avaliamos se a escola realiza qualquer tipo de trabalho na comunidade, e caso a resposta seja afirmativa, verificaremos em um segundo momento, se é um projeto que envolve o currículo escolar e se está articulado com a atuação na comunidade.

Na subdimensão “Atuação na Comunidade”, a escala de avaliação dos itens considera o período de abrangência de um ano, posto que esse tipo de trabalho, geralmente, envolve vários meses para ser desenvolvido. O intervalo de tempo de três meses, como sugerido ao longo dos instrumentos, pode não ser suficiente para a escola ter iniciado esse tipo de ação.

A partir do estudo da literatura na área da convivência escolar, destacamos mais uma vez que as dimensões são interligadas, abrangem diversos aspectos e determinados itens, podem muito bem serem incorporados em outras dimensões. Destacamos, ainda, a necessidade de investigar as múltiplas dimensões para se realizar a avaliação da qualidade das relações interpessoais em meio escolar.

O processo de construção coletiva por especialistas, para se chegar nas dimensões, se deu por meio de estudos realizados na área e de reuniões coletivas, em que consideramos quais dimensões seriam mais pertinentes para analisar o que propomos avaliar. Tal processo ocorreu ao longo de um ano e meio, iniciando-se presencialmente e finalizando-se por meio de reuniões virtuais.

Outros instrumentos organizam de outra forma as dimensões e indicadores, porém as dimensões presentes neste estudo foram elaboradas, considerado a realidade das escolas brasileiras e elas integram uma convivência qualificada como ética e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta Dissertação de Mestrado teve como objetivo descrever o processo de construção de instrumentos que visam avaliar a qualidade da convivência em escolas de Ensino Médio públicas e privadas, na perspectiva dos estudantes, docentes e equipe gestora.

Nossos instrumentos são compostos por itens em formato *Likert de quatro pontos*, possuem sete dimensões interligadas: relações interpessoais na escola; regras, resolução de conflitos e sanções; problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas; condutas de risco e sofrimento emocional; convivência, competências socioemocionais e valores morais como objeto de conhecimento; espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e espaços coletivos de participação na escola e família, escola e comunidade (território), além dos itens de contexto e perfil. O questionário dos estudantes é composto por 261 itens; o questionário dos docentes apresenta 250 itens; e o questionário da equipe gestora é formado por 229 itens.

Os instrumentos foram elaborados por um grupo de especialistas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), em reuniões coletivas, em um total de cento e noventa e duas horas de trabalho.

Defendemos que as instituições educativas devem pautar seu trabalho oferecendo possibilidades de se desenvolver a convivência ética e democrática aos estudantes, com base em valores morais, como o respeito, a justiça, o diálogo, a liberdade e a igualdade, na escuta ao outro, no desenvolvimento da autonomia em que os sujeitos possam agir de acordo com princípios, na participação e na atuação social,. Assim, a convivência deve ser vista como um valor necessário, que transforma a realidade e não mantém o *status quo*.

O trabalho com a convivência deve ser sistematizado e elaborado de maneira intencional, em que os profissionais da escola tenham oportunidade de formação continuada na área e os estudantes possam ter espaços legítimos de atuação no ambiente escolar. Desse modo, precisamos construir um ambiente ético e democrático, como apontam os estudos descritos no quadro teórico desta pesquisa.

O diagnóstico da realidade escolar é importante para que os membros possam escutar como os vários grupos sentem as relações, a convivência, as regras, os espaços de participação, enfim, como sentem as diversas dimensões que fazem

parte do cotidiano. O início da avaliação da convivência escolar parte do pressuposto de que os integrantes da comunidade escolar precisam estar dispostos ao engajamento de projetos em curto, médio e longo prazo, de modo que o questionário seja um meio que auxiliará na execução de tais projetos.

Esclarecemos que, ao propor a elaboração de instrumentos que têm como objetivo avaliar a qualidade da convivência, ampliamos os estudos já elaborados pelo GEPEM que avaliam o clima escolar (VINHA; MORAES; MORO, 2017). Nesse sentido, como discorreremos na introdução deste estudo, entendemos que clima escolar e convivência são conceitos distintos, embora complementares entre si, por isso a importância da criação de novos instrumentos que visam analisar como a escola e seus integrantes se organizam quanto as relações, a formação cidadã e desenvolvimento socioemocional e moral, entendendo que a convivência deve fazer parte do trabalho diário da escola, sendo objeto de conhecimento planejado coletivamente. Ressaltamos ainda a importância de se compreender que nos instrumentos não é apenas a boa convivência que está sendo avaliada, mas sim a convivência como promotora da autonomia moral, presente em todas as dimensões abordadas nos instrumentos, como já mencionamos anteriormente.

Defendemos que a escola precisa atuar na atenção dos problemas (intervenção imediata), na prevenção da violência, na promoção dos valores e habilidades sociomorais e emocionais e no seguimento, ou seja, na avaliação de tais problemas, promovendo a melhora da qualidade da convivência. Os instrumentos, por nós elaborados, podem ser um dos procedimentos de seguimento, podendo ser aplicado novamente a cada dois anos, assim a instituição terá tempo para implantar e desenvolver as propostas do plano de convivência, avaliar as mudanças decorrentes, analisar onde houve avanço e o que a escola precisa melhorar.

É preciso que ocorra um conjunto de propostas organizadas e complementares que atue no coletivo e no individual, que englobe as vias institucional, curricular e interpessoal. Tais propostas devem ser direcionadas a todos da escola, não apenas para um grupo específico, e exige acompanhamento, ajuste e revisão durante o processo, que deve ser coletivo (institucional) e iniciativas isoladas devem ser evitadas. A presença de uma comissão de convivência é importante para organizar todo o processo, contribuindo, assim, para a construção de um plano de convivência.

Antes da aplicação dos instrumentos, é importante divulgar por toda a comunidade escolar a relevância da avaliação da convivência e explicar que o uso

dos dados será feito para melhorias na qualidade das relações interpessoais na escola, favorecendo, assim, a conscientização da adesão de todos para responder o questionário.

O processo de discussão coletiva dos dados deverá identificar o que está bom e o que pode ser melhorado; selecionar e hierarquizar os principais problemas; discutir as causas e propor caminhos a serem seguidos, partindo do princípio de que toda ideia pode ser melhorada; listar ações para lidar com o problema; verificar se os caminhos a serem percorridos dependem de apoio externo; contar com a ajuda de especialistas, boas experiências, troca entre pares para analisar e classificar os principais problemas.

As informações acadêmicas e não acadêmicas da vida escolar fornecem dados importantes para orientar melhorias na convivência. Assim, é de fundamental importância que ocorra a implantação de estratégias que promovam uma convivência positiva na escola. Estratégias de melhorias devem se pautar em ações coordenadas e intencionais para que a mudança de cultura aconteça.

A avaliação da convivência permite que as pessoas sejam ouvidas e expressem o que sentem; fornece um recorte do ambiente escolar em um período de três meses; favorece o reconhecimento de pontos positivos e negativos do que está acontecendo; garante que a opinião de todos é muito importante; auxilia a escola a direcionar ações futuras; estimula o desenvolvimento de projetos; possibilita uma avaliação durante ou após o processo de mudanças na escola.

Destacamos algumas especificações necessárias para a utilização dos instrumentos:

- conhecer a finalidade a orientação do planejamento das ações de intervenção para a melhoria da convivência escolar;
- a escola deve participar de maneira voluntária, assim como os respondentes;
- os dados obtidos por meio do questionário não serão divulgados para comparar ou ranquear as instituições educativas, com exceção de pesquisas realizadas em que não haverá identificação das escolas;
- cada escola possui uma convivência única, assim os resultados obtidos por meio dos questionários avaliam apenas a própria instituição;
- os instrumentos foram elaborados para serem aplicados em escolas e em hipótese alguma terão uso comercial justamente porque o desenvolvimento dos

questionários foi realizado com financiamento público, envolvendo também pesquisadores de universidades públicas. A disponibilidade deste material gratuitamente é um retorno do que está sendo investido em educação para a sociedade sendo, portanto, um bem público;

- os instrumentos avaliam situações que estão presentes no cotidiano escolar, em sua maioria, no período de três meses, assim é necessário que tenha um tempo mínimo de aula, portanto não devem ser aplicados no começo do ano;
- os instrumentos devem ser aplicados no conjunto de suas dimensões, não devendo usar separadamente uma ou outra dimensão.

Os instrumentos possuem limitações: ainda não envolvem famílias e/ou responsáveis e funcionários da escola; não há campos para respostas abertas; mostram um momento específico da escola; e é necessário equacionar a importância e a quantidade dos itens, visto que foi um ponto levantado pelos respondentes na aplicação piloto. Para futuros estudos, sugerimos a elaboração de instrumentos voltados ao ensino fundamental I, assim como às famílias e/ou responsáveis e funcionários.

Como próximos passos deste estudo, destacamos a necessidade de realização de um piloto ampliado e, futuramente, um pré-teste, para observação, análise e aperfeiçoamento dos itens. Após esse processo, o GEPEM publicará os questionários que deverão ser abertos, públicos e gratuitos de forma que quaisquer escolas ou pesquisadores possam utilizá-los.

Desejamos, assim, que o nosso estudo e a construção dos nossos instrumentos contribuam para que as escolas de Ensino Médio possam, primeiramente, conhecer e melhorar a qualidade de suas relações interpessoais, que as redes de ensino obtenham dados para fomentar políticas públicas e que forneçam temas direcionados à formação dos profissionais atuantes na escola. Do ponto de vista da ciência, acreditamos que a nossa pesquisa possa servir de futuras consultas para pesquisadores que queiram investigar a convivência escolar e avançar em novas descobertas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (org.). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: FLACSO, OEI, MEC, 2016.

ABRAMOVAY, M. **Programa de prevenção à violência nas escolas: violência nas escolas**. FLACSO Brasil, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/639>. Acesso em: 7 ago. 2020.

ABRAMOVAY, M.; FIGUEIREDO, E.; SILVA, A. P. Relações intergeracionais na escola: poder, disciplina e práticas pedagógicas. In: MEDIDA, G.; MONTECHIARE, R. (org.) **Juventude e educação: identidades e direitos**. São Paulo: FLACSO, 2019. p. 24-40.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ALMEIDA F. J.; MORI, K. R. G. Aprendizagem solidária: construção de um currículo significativo e eficaz. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, SP, v. 8, n. 1, p. 92-108, jan./abr. 2017.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

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: 1 out. 2019.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (orgs). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, Coleção pontos e contrapontos, 2007.

ARKSEY, H.; O'MALLEY, L. Scoping studies: towards a methodological framework. **International Journal of Social Research Methodology**. Oxford (UK), v.8, n.1, p.19-32, 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**, 2019. Disponível em: <http://www.abep.org/criterio-brasil>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LÉSBICAS, GAYS, BISSEXUAIS, TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ABGLT). Secretaria de Educação. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais**. Curitiba: ABGLT, 2016.

AVILÉS, J. M. **Bullying: guia para educadores**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

AVILÉS, J. M. **Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado**. Bilbao: Stee-Eilas, 2001.

AVILÉS, J. M. Herramientas para la evaluación del bullying. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 138-167, set./dez. 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2737/2689>. Acesso em: 14 fev. 2020.

AVILÉS, J. M. Los Sistemas de Apoyo entre Iguales (SAIs) y su contribución a la convivencia escolar. **Innovación Educativa**, n. 27, p. 5-18, 2017. Disponível em: <https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/4278>. Acesso em: 10 out. 2020.

AVILÉS, J. M. **Os sistemas de apoio entre iguais na escola**: das equipes de ajuda à cybermentoria. Americana: Adonis, 2018.

AVILÉS, J. M.; ELICES, J. A. **Insebull**, instrumentos para la evaluación del bullying. Madrid: CEPE, 2007.

BAGAT, M. P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. **Attualità in Psicologia**, Roma, It., v.1, n. 2, p. 49-56, 1986.

BARBOR, T. F. et al. AUDIT – **The alcohol use disorders identification test**: guidelines for use in primary health care. Genebra: World Health Organization/PAHO-92. n. 4. 1992.

BAUMAN, Z. A. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. A. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BERK, R. A. Importance of expert judgment in content-related validity evidence. **West J Nurs Res**, v. 12, n. 5, p. 659-671, 1990.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Desenvolvimento humano**. Ribeirão Preto: FFCLRP, 1992. Texto didático.

BLAYA, C.; DEBARBIEUX, E.; DEL REY, R.; ORTEGA, R. Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, n. 339, p. 293-315, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11441/59938>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BOTLER, A. M. H. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 716-732, set. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000300716&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2020.

BOZZA, T. C. L. **O uso da tecnologia nos tempos atuais**: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7398.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de,Art%20. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 11 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). **Diário Oficial da União**: Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. **Diário Oficial da União**: Brasília, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm#art1. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BURNS, N.; GROVE, S. K. **The practice of nursing research**: conduct, critique & utilization. 3rd ed. Philadelphia: Saunders Company, 1997.

CÂMARA, L. C. D. S. **Formação moral de estudantes do ensino médio**: uma análise da resolução de dilemas morais a partir de Habermas e Kohlberg. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18247@1. Acesso em: 3 abr. 2019.

CARDICHON, J.; DARLING-HAMMOND, L. **Protecting students' civil rights**: the federal role in school discipline. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute, 2019. Disponível em: <https://learningpolicyinstitute.org/product/student-civil-rights-school-discipline-report>. Acesso em: 2 set. 2020.

CARMINES, E. G.; ZELLER, R. A. **Reliability and validity assessment**. 11th ed. Beverly Hills (CA): Sage, 1988.

CARVALHO, L. H. **A construção da paz como meta do processo educativo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251100>. Acesso em: 10 mar. 2020.

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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, mar. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 ago. 2020.

COLUCI, M. Z. O.; ALEXANDRE, N. M. C.; MILANI, D. Construção de instrumentos de medida na área da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 20, n. 3, p. 925-936, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n3/1413-8123-csc-20-03-00925.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

CONNELL, R.; PEARSE, R. **Gênero: uma perspectiva global**. São Paulo: nVersos, 2015.

COSTA, A. C. G. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. Minas Gerais: Fundação Odebrecht, 1996.

COWIE, H.; OLAFSSON, R. The role of peer support in helping the victims of Bullying in a school with high levels of aggression. **School Psychology International**, v. 21, n. 1, p. 79-95, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0143034300211006>. Acesso em: 13 abr. 2020.

COWIE, H.; WALLACE, P. **Peer support in action: from standing by to stand by**. London: Sage publication, 2006.

CRESTANI, A. H.; MORAES, A. B.; SOUZA, A. P. R. Validação de conteúdo: clareza/pertinência, fidedignidade e consistência interna de sinais enunciativos de aquisição da linguagem. **CoDAS**, v. 29, n. 4, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/codas/v29n4/2317-1782-codas-29-4-e20160180.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CRUZ, L. A. N. da. **Uso de álcool e julgamento sócio-moral de estudantes do ensino médio**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências – Universidade Estadual Paulista, 2006.

D'AUREA-TARDELI, D. Adolescência, personalidade e projeto de vida solidário. *In*: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: ArtMed, 2009.

D'AUREA-TARDELI, D. Identidade e adolescência: expectativas e valores do projeto de vida. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 2, n. 3, jan./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/76/pdf_1. Acesso em: 20 mar. 2020.

DAMÁSIO, B. F.; GRUPO SEMENTE EDUCAÇÃO. Mensurando habilidades socioemocionais de crianças e adolescentes: desenvolvimento e validação de uma bateria (nota técnica). **Temas em Psicologia**, v. 25, n. 4, p. 2043-2050, dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tpsy/v25n4/2358-1883-tpsy-25-04-2043.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

DARLING-HAMMOND, L. Want Safe Schools? Start with research-based school discipline policies. **Forbes**, 2019. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/lindadarlinghammond/2019/05/16/want-safe-schools-start-with-research-based-school-discipline-policies/#517e09866701>. Acesso em: 1 abr. 2020.

DEBARBIEUX, E. School violence and globalization. **Journal of Educational Administration**, v. 41, n. 6, p. 582-602, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09578230310504607>. Acesso em: 10 abr. 2020.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola**: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

DEBARBIEUX, E. "Violências nas escolas": divergências sobre palavras e um desafio político. *In*: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 59-92.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DELORS, J. **Learning**: the treasure within. Paris: Unesco, 1996.

DEL REY, R.; ORTEGA, R.; FERIA, I. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. **Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado**, v. 66 n. 22, p. 159-180, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3098226>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DEMPSEY, A. G.; MICHAEL, L. S.; DEMPSEY, J.; STORCH, E. A. Has cyber technology produced a new group of peer aggressors? **Cyberpsychology, behavior, and social networking**, v. 14, n. 5, 2011. Disponível em: [10.1089/cyber.2010.0108](https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0108). Acesso em: 15 set. 2020.

DEVON, H. A.; BLOCK, M. E.; MOYLE-WRIGHT, P.; ERNST, D. M.; HAYDEN, S. J.; LAZZARA, D. J.; SAVOY, S. M.; KOSTAS-POLSTON, E. A psychometric toolbox for testing validity and reliability. **J Nurs Scholarsh**, v. 39, n. 2, p. 155-64, 2007. Disponível em: 10.1111/j.1547-5069.2007.00161.x. Acesso em: 10 abr. 2020.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Convivencia escolar y Prevención de la violència**. Madri: Ministério da Educacion, Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2006.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (coord.). **Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria**. Madri: Ministerio de Educación, Secretaría De Estado De Educación Y Formación Profesional, 2010.

DÍAZ-AGUADO, M. J. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. **Psicothema**, v. 17, n. 4, p. 549-558, 2005. Disponível em: <http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

DÍAZ-AGUADO, M. J. (dir.) **Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia**. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2004.

DI NAPOLI, P. N. La construcción de sentidos en torno a las violencias por parte de los estudiantes en sus interacciones cotidianas. **Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología**, v. 28, n. 2, p. 27-50, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6998549>. Acesso em: 12 jun. 2020.

DI NAPOLI, P. N. Sociabilidades violentas no conflictivas entre estudantes de escolas medias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 605-621, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147008>. Acesso em: 2 de nov. 2020.

DIMEFF, L. A. et al. **Alcoolismo entre estudantes universitários: uma abordagem de redução de danos**. São Paulo: Editora Unesp. 2002.

DUARTE, C. S. A. **A gestão de conflitos nas escolas: diferentes estratégias e medidas de intervenção**. [S. l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.26.21862&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site> . Acesso em: 18 dez. 2018.

DUKE, D. L. **School leadership and instructional provement**. New York: Randon House, 1987.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Editora Porto, 1994.

FIERRO, A. Desenvolvimento da personalidade na adolescência. *In*: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 288-298.

FIERRO, A. Relações sociais na adolescência. *In*: COOL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1980. v. 1.

FIERRO, C.; TAPIA, G.; FORTOUL, B.; MARTÍNEZ-PARENTE, R.; MACOUZET, M.; JIMÉNEZ, M. Conversando sobre la convivencia en la escuela: una guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 6, n. 2, p. 103-124, 2013.

FRANCESCHINI, V. L. C.; MIRANDA-RIBEIRO, P.; GOMES, M. M. F. Porta de entrada ou porta de saída? Fracasso escolar no ensino médio segundo estudantes e coordenadores(as) de escolas em Ribeirão das Neves, MG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100143&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2020.

FRY, D. et al. The relationships between violence in childhood and educational outcomes: a global systematic review and meta-analysis. **Child Abuse & Neglect**, v. 75, p. 6-28, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.06.021>. Acesso em: 8 jan. 2021.

FURLÁN, A. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela: los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia. *In*: PIÑA, J.; FURLÁN, A.; SAÑUDO, L. (eds.). **Acciones, actores y prácticas educativas: la Investigación educativa en México, 1992-2002**. México: COMIE-SEP-CESU, 2003. p. 245-406.

FURRER, C.; SKINNER, E. A. Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. **Journal of Educational Psychology**, v. 95, n. 1, p. 148-162, 2003. DOI:10.1037/0022-0663.95.1.148. Acesso em: 20 abr. 2020.

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

GALTUNG, J. **Sobre la paz**. Barcelona: Fontamara, 1985.

GALTUNG, J. **Violencia cultural**. Gernika-Lumo: Gernika Gogoratz, 2003b.

GARCIA, J. A persistente indisciplina nas escolas: um estudo sobre suas Razões. *In*: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Ed Mercado de Letras, 2013.

GARCIA, J. Indisciplina e crise de confiança na relação professor-aluno. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15, 2010, Cachoeira do Sul. **Anais** [...]. Cachoeira do Sul: SIEDUCA, 2010. Disponível em: <http://www.sieduca.com.br/2010/admin/upload/122.doc>. Acesso em: 11 ago. 2020.

GARCIA, J. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3307/3217>. Acesso em: 20 set. 2019.

GARCIA, J. Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aindisccidadaniaesc.pdf. Acesso em: 1 out. 2019.

GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Ed Mercado de Letras, 2013.

GLADDEN, R. M. Reducing school violence: strengthening student programs and addressing the role of school organizations. **Review of Research in Education**, 26, 263-299, 2002. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X026001263>. Acesso em: 15 jul. 2020.

GONÇALVES, A. L. G. **A escola emocionalmente (in)segura**: a identificação de (novas) violência (s) e a promoção de ambientes colaborativos. [S. l.: s.n.], 2016. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.esepf.20.500.11796.2417&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 29 mar. 2019.

GRANT, J. S.; DAVIS, L. L. Selection and use of content experts for instrument development. **Res Nurs Health**, v. 20, n. 3, p. 269-274, 1997. DOI: 10.1002/(sici)1098-240x(199706)20:3<269::aid-nur9>3.0.co;2-g. Acesso em: 12 ago. 2020.

GRAU, R.; GARCÍA-RAGA, L.; LÓPES-MARTÍN, R. Towards school transformation: evaluation of a coexistence program from the voice of students and teachers. **Journal of New Approaches in Educational Research**, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 137-146, July 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2016.7.177>. Disponível em: <https://naerjournal.ua.es/article/view/177>. Acesso em: 13 jan. 2021.

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

HAUSER, D. J.; SCHWARZ, N. Attentive Turkers: MTurk participants perform better on online attention checks than do subject pool participants. **Behav Res** 48, 400–407, 2016. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-015-0578-z>. Acesso em: 5 jan. 2021.

IEDE. **Como estão as escolas públicas do Brasil?** 2019. Disponível em: https://www.portaliiede.com.br/wp-content/uploads/2019/04/Ambiente_Escolar_Questionarios_Saeb2017_lede.pdf. Acesso em: 12 fev. 2020.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1976. p. 249-260.

JANOSZ, M.; GEORGES, P.; PARENT, S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de PsychoÉducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/255635944_L'environnement_socioeducatif_a_l'ecole_secondaire_Un_modele_theorique_pour_guider_l'evaluation_du_milieu. Acesso em: 8 set. 2020.

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

JONES, S.; BRUSH, K.; BAILEY, R.; BRION-MEISELS, G.; MCINTYRE, J.; KAHN, J.; NELSON, B.; STICKLE, L. **Navigating SEL from the inside out**: looking inside and across 25 leading SEL programs. National P-3 Center, mar. 2017. Disponível em: <https://sehd.ucdenver.edu/pthru3/resources/navigating-sel-inside-out-looking-insideand-across-25-leading-sel-programs> . Acesso em: 13 fev. 2021.

JUNTA DE ANDALUCIA. **Estudio sobre identificación de buenas prácticas educativas en centros de la Red Andaluza**. “Escuela: espacio de paz” reconocidos como promotores de convivencia positiva. Noviembre, 2016. Disponível em: <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/delegate/content/e8c6bde1-f1b0-4db7-afcf-bb25f425a07c>. Acesso em: 16 set. 2020.

KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola**: a percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/publico/ANA_MARIA_KLEIN.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

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

KOHLBERG, L.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **La educación moral segun Lawrence Kohlberg**. Barcelona, Espanha: Editorial Gesida, S. A, 1997.

LA TAILLE, Y. Autonomia e identidade. **Revista Criança**, Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dez. 2001.

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

LA TAILLE, Y. **Humor e tristeza**: o direito de rir. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y.; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, abr., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a06v30n1.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

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

LICCIARDI, L. M. S.; RAMOS, A. M. Por onde começar a superação da violência na escola? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012. p. 18-37.

LUCATTO, L. C. **Justiça restaurativa nas escolas**: investigando as relações interpessoais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

LYNN, M. R. Determination and quantification of content validity. **Nurs Res**, v. 35, n. 6, p. 382-385, 1986.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. Os valores de cada um e os valores de sempre. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; MENIN, M. S. S. (org.). **Valores sociomoraís**. Americana: Adonis, 2017.

MARTÍNEZ M. M.; PUIG R. J. M.; TRILLA, J. Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación**, v. 15, 2003. Ediciones Universidad de Salamanca (España). Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71938/Escuela,_profesorado_y_educacion_moral.pdf;jsessionid=57A9607D8DB60A2E5108903FE0A1053A?sequence=1. Acesso em: 21 abr. 2021.

MARTUCCELLI, D. Condición adolescente y ciudadanía escolar. **Educación & Realidade**, [S.l.], v. 41, n. 1, p.155-174, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n1/2175-6236-edreal-41-01-00155.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

MEDEIROS, R. K. S.; JÚNIOR, M. A. F.; PINTO, D. P. R.; VITOR, A. F.; SANTOS, V. E. P.; BARICHELLO, E. Modelo de validação de conteúdo de Pasquali nas pesquisas em Enfermagem. **Revista de Enfermagem Referência**. Série IV, n. 4, p.127-135, jan./fev./mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/ref/vserIVn4/serIVn4a14.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

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

MENIN, M. S. de S.; MORAIS-SHIMIZU, A.; R. BATAGLIA, P. U.; A. MARTINS, R. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 133–155, 2014. DOI: 10.21814/rpe.4301. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/4301>. Acesso em: 21 abr. 2021.

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.

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

MORSE, J. M. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. **Nurs Res.**, v. 40, n. 1, p. 120-123, 1991.

MOURA, E. R. F.; BEZERRA, C. G.; OLIVEIRA, M. S.; DAMASCENO, M. M. C. Validação de jogo educativo destinado à orientação dietética de portadores de diabetes mellitus. **Revista APS**, v.11, n. 4, p. 435-43, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/aps/article/view/14153>. Acesso em: 12 abr. 2020.

MUTCHINICK, A. **Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela**: un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria. Tesis (Doctorado) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

NAYLOR, P.; COWIE, H. The effectiveness of peer support systems in challenging school Bullying: the perspectives and experiences of teachers and pupils. **Journal of Adolescence**, v. 22, p. 467-479, 1999. DOI: 10.1006/jado.1999.0241. Acesso em: 15 jul. 2020.

NÓVOA, A. **Os desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro, 2007. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

OECD. **TALIS 2013**. Technical Report. Paris: OECD Publications, 2014. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/school/talis-2013-results.htm>. Acesso em: 12 fev. 2020.

OKONOFUA, J. A.; PAUNESKU, D.; WALTON, G. M. Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 113, n. 19, p. 5221-5226, May 2016. DOI: 10.1073/pnas.1523698113. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/113/19/5221>. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVEIRA, M. T. A. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos**: causas, estratégias e finalizações. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

OPPENHEIMER, D. M.; MEYVIS, T.; DAVIDENKO, N. Instructional manipulation checks: detecting satisficing to increase statistical power. **Journal of Experimental Social Psychology**, v. 45, n. 4, p. 867-872, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.03.009>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 10 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Folha informativa**. 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/suicidio>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Saúde mental dos adolescentes**. 2018a. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/saude-mental-dos-adolescentes>. Acesso em: 30 jan. 2021.

ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. **Talis 2018**. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS).

ORTEGA, R. (coord.). **Educación para prevenir la violencia**. Madrid: A Machado libros, 2000.

ORTEGA, R. La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. In: MORENO, A.; SOLER, M. P. (coord.). **La convivencia en las aulas, problemas y soluciones**. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.

ORTEGA, R. Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Anti-Violência Escolar (SAVE). In: DEBARBIEUX, E. (org.). **Desafios e alternativas**: violências nas escolas. Brasília: UNESCO, 2003. p. 79-110.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Construir la convivencia**. Barcelona: Edebé, 2004.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Brasília: UNESCO/UCB, 2002.

ORTEGA, R.; DEL REY, R.; CÓRDOBA, F.; ROMERA, E. M. **Diez ideas clave**. Disciplina y gestión de la convivencia. Barcelona: Graó, 2008.

ORTEGA, R.; MARTÍN, O. Convivencia: aspectos conceptuales, sociales y educativos". In: ORTEGA, R.; DEL REY, R. **Construir la convivencia**. Barcelona: Edebé, 2004. p. 9-26.

PASQUALI, L. **Instrumentação psicológica**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PASQUALI L. Psicometria. **Rev Esc Enferm USP**, 43(Esp.), p. 992-999, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reeusp/v43nspe/a02v43ns.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na Psicologia e na Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PERRON, R. **Genèse de la personne**. Paris: Press Universitaires de France, 1985.

PETERS, M. D. J.; GODFREY, C.; MCLNERNEY, P.; BALDINI SOARES, C.; KHALIL, H.; PARKER, D. Chapter 11: Scoping Reviews. *In*: AROMATARIS, E.; MUNN, Z. (Editors). **Joanna Briggs Institute Reviewer's Manual**, JBI, 2017.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. São Paulo: Editora Forense, 1973.

PIAGET, J. Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo del niño. *In*: DALAHANTY, G.; PERRÉS, J. (comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1954-1994. p. 181-290.

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

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. Os procedimentos de educação moral. *In*: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PUIG, J. M. Aprender a viver. *In*: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

PUIG, J. M. (coord.). **Aprendizaje servicio (ApS)**: educación y compromiso cívico. Barcelona: Graó, 2009.

PUIG, J. M. et al. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

PUIG, J. M. **11 ideas clave**: ¿Cómo realizar un Proyecto de aprendizaje servicio? Barcelona: Graó, 2015.

QUIN, D. Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: a systematic review. **Review of Educational Research**, v. 87, n. 2, p. 345-387, abr. 2017. DOI: 10.3102/0034654316669434. Acesso em: 16 ago. 2020.

RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II**: um olhar construtivista. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

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, 1993. p. 88-99.

RODRIGUES WILLHELM, A. et al . Altos níveis de impulsividade e consumo de álcool na adolescência. **rev.latinoam.psicol.**, Bogotá , v. 50, n. 1, p. 1-8, Apr. 2018. Disponível em:
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342018000100001&lng=en&nrm=iso . Acesso em: 21 abr. 2021.

ROLIM, M. F. **A formação de jovens violentos**: para uma etiologia da disposicionalidade violenta. 2014. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Porto Alegre, 2014.

RUBIO, D. M.; BERG-WEGER, M.; TEBB, S. S.; LEE, S.; RAUCH, S. Objectifying content validity: conducting a content validity study in social work research. **Social Work Research**, v. 27, n. 2, p. 94-105, 2003. Disponível em:
<http://swr.oxfordjournals.org/content/27/2/94.short>. Acesso em: 2 out. 2020.

RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola**: um guia para pais e professores. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SAELEE-HIRAOKA, K. C. **The Effects of Service-Learning on Middle School Students' Personal Growth, Social Growth, and Citizenship**. 2019. Dissertation (Doctor of Education in Organizational Leadership) - Brandman University, Irvine, California, 2019.

SÁNCHEZ D. S.; BENAVIDES M. N.; DONOSO D. S.; SANDOVAL M. M. La convivencia en los centros educativos de educación básica em Chile. *In*: GAIRÍN SALÁN, J.; BARRERA-COROMINAS, A. **La convivencia en los centros educativos de educación básica em Iberoamérica**. Red Age (Red de Apoyo a la Gestión Educativa). Uab – Visión Consultores. Colaboración: Santillana. Santiago de Chile, 2014, cap. 3.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SCHILLING, F.; ANGELUCCI, C. B. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 694-715, set. 2016. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000300694&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 9 jul. 2020.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, A. M. **Desenvolvimento de competências sociais na adolescência**. Lisboa: Climepsi Editores, 2004.

SILVA, F. A.; SOUZA, R. **Jovens e o ensino médio**: desafios para a educação brasileira. São Paulo: Instituto Unibanco, 2019.

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/ea.v28i68.4590>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SILVER, P.; JACKLIN, H. Assembling the ideal learner: the school assembly as regulatory ritual. *Review of Education. Pedagogy, and Cultural Studies*, v. 37, n. 4, p. 326-344, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/10714413.2015.1065618?scroll=top&needAccess=true>. Acesso em: 13 jan. 2021.

SINGLY, F. **Les adonaissants**. Paris: Armand Colin, 2006.

TAPIA, M. N. La propuesta pedagógica del "Aprendizaje-Servicio": una perspectiva latinoamericana. **Tzhoecoén, revista científica**, Chiclayo, n.5, p.23-43, 2010. Disponível em: http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/sabi/Aprendizaje_y_servicio/pdfs/La_propuesta_pedagogica_del-Aprendizaje_servicio-una_perspectiva_latinoamericana.pdf. Acesso em: 12 fev. 2021.

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, v. 46, p. 1-85, out. 2015. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/230813/Avaliando-valores-FCC.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying na escola: o olhar da psicologia para um problema moral. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Zouk, 2005. p.11-32.

TOGNETTA, L. R. P.; AVILÉS, J. M.; DAUD, R. P. **Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito**. Americana: Adonis, 2019.

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. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. Marília, v. 9, número especial, p. 264-289, 2017.

Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7148> . Acesso em 24 abr. 2021.

TOGNETTA, L. R. P.; DOMINICIANO, C. A.; GRANA, K. M.; SAMPAIO, V. C. S. **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. Bullying e a intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA DA SAÚDE, SEXUALIDADE E GÊNERO, 8., 2010, Lisboa. **Actas** [...]. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada, 2010. p. 487-494.

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 violência**. Santa Maria: UFSM, 2008. p. 199-246.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, Faculdade de Educação/UNICAMP, 2012.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.; BOZZA, T. L. Esses adolescentes de hoje... convivem com bullying na escola? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. (org.). **Esses adolescentes de hoje...** o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014.

UNESCO. **Políticas públicas de/para/com juventudes**. Brasília: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Violência escolar e bullying**: relatório sobre a situação mundial. Brasília: UNESCO, 2019.

URUÑUELA, P. M. Por qué debemos trabajar la convivencia en los centros educativos? **Dossier Graó**, Espanha, n. 2, p. 8-12, 2017.

VEIGA, F. H. Investigação da Indisciplina e da violência com as escalas de disrupção escolar, inferida e processada. **Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación**, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Feliciano_Veiga2/publication/277031874_Investigacao_da_Indisciplina_e_da_Violencia_com_as_Escalas_de_Disrupcao_Escolar_Inferida_e_Professada/links/5666b22508ae15e74634d976/Investigacao-da-Indisciplina-e-da-Violencia-com-as-Escalas-de-Disrupcao-Escolar-Inferida-e-Professada.pdf. Acesso em: 13 ago. 2020.

VIDIGAL, S. M. P. Esses adolescentes de hoje... podem ser motivados a participar ativamente da construção de sua personalidade ética? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. (org.). **Esses adolescentes de hoje...** o desafio de educar

moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2014.

VINHA, T. P. Autoridade autoritária. **Revista Nova escola**, n. 226, out. 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1408/autoridade-autoritaria>. Acesso em: 11 jan. 2020.

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

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J.; TOGNETA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

VINHA, T. P. et al. 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: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3747/3157>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. v. 1.

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A. O desafio da convivência: ao tratar da mesma forma indisciplina e violência, escola perde oportunidade de agir de forma reflexiva e transformadora. **Cadernos Globo**, v. 1, p. 70-79, 2018.

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, número especial, 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.; VIVALDI, F. M. C.; MORO, A. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana: Adonis, 2019. (Coleção Valores Sociomoraes: reflexões para a educação).

VIVALDI, F. M. C. **A função social da escola**: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

VIVALDI, F. M. de C. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras**: o estado do conhecimento. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

WEISS, E. Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1257-1272, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015001001257&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 2 nov. 2020.

WENTZEL, K. R. Student motivation in middle school: the role of perceived pedagogical caring. **Journal of Educational Psychology**, 89, p. 411-419, 1997. DOI:10.1037/0022-0663.89.3.411.

WYND, C. A.; SCHMIDT, B.; SCHAEFER, M. A. Two quantitative approaches for estimating content validity. **West J Nurs Res**, v. 25, n. 5, p. 508-518, 2003. DOI: 10.1177/0193945903252998. Acesso em: 30 jun. 2020.

ZAITEGI, N.; FERNÁNDEZ, I.; URUÑUELA, P.; AVILÉS, J. M.; BOQUÉ, M. C.; GÓMEZ, F. La educación en y para la convivencia positiva en España. **Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación**, v. 8, n. 2, p. 93-132, 2010. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5362>. Acesso em: 12 set. 2020.

ZAMBIANCO, D. D. P. **As competências socioemocionais**: pesquisa bibliográfica e análise de programas escolares sob a perspectiva da psicologia moral. 2020. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

ZECHI, J. A. M. **Educação em valores**: solução para a violência e a indisciplina na escola? Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, UNESP, Presidente Prudente, 2014.

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

ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a03v95n239.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2018.

APÊNDICE A: Referências dos 139 trabalhos selecionados por meio dos descritores

	REFERÊNCIAS
1.	ALMEIDA, A. F. S. Mediação escolar e o aluno como mediador de conflitos . [s. l.], 2012. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10451.8516&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
2.	ALMEIDA, A. R. Q. Mediação de Conflitos Interpessoais . [s. l.], 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.21.3968&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
3.	ALVES, C. E. L. Mediação e gestão de conflitos numa escola básica do 2º e 3º ciclo . [s. l.], 2012. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10451.8035&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
4.	ARAÚJO, L. S. Universo consensual de adolescentes acerca da violência escolar / Consensual universe of adolescents about school violence / Universo consensual de adolescentes acerca de la violencia escolar. Psico-USF, [s. l.], n. 2, p. 243, 2012. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1413.82712012000200008&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 28 mar. 2019.
5.	BARONI, M. C. S. Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomoraís . 2011. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92263 . Acesso em: 3 abr. 2019.
6.	BARROS, M. N. T. Violência escolar ou escola violenta?: contributos da reflexão para a administração e gestão escolar . [s. l.], 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/3461 . Acesso em: 28 mar. 2019.
7.	BASTO, J. F. A. F. Como espaços impessoais podem ser oportunidade para a não exclusão: caso estudo Escola Grão Vasco - Viseu . [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10773.6851&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
8.	BASTOS, D. A. D. S. Gestão de conflitos e combate às manifestações de violência em escolas públicas de Barcarena - Pará - Brasil . 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/10348/7376 . Acesso em: 3 abr. 2019.
9.	BEZERRA, M. J. C. A violência na escola e estratégias de prevenção e redução: a necessária interlocução dos saberes . [s. l.], 2009. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/5174 . Acesso em: 15 jan. 2019.
10.	BIANCHINI, R. L. C. Um percurso de experiência: violência e silêncio - imagens de uma pesquisa na escola . 2010. 117 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2010. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/90136 . Acesso em: 28 mar. 2019.
11.	CALIL, J. A. B. C. Concepção e implementação das regras na escola: a visão de equipes gestoras de escolas públicas de uma cidade do interior paulista . [s.l.] : [s.n.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.250790&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
12.	CÂMARA, L. C. D. S. Formação moral de estudantes do ensino médio: uma análise da resolução de dilemas morais a partir de Habermas e Kohlberg . 2011. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=18247@1 . Acesso em: 3 abr. 2019.
13.	CAMPOS, S. S. Juízo moral e violência: a avaliação de situações de violência em crianças e adolescentes do ensino fundamental . 2012. 153 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/91222 . Acesso em: 3 abr. 2019.

14.	CARBONELL BERNAL, N. Desarrollo de la inteligencia emocional a través de un programa de aula virtual como prevención del bullying en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria . 2017. Universidad de Murcia, 2017., [s. l.], 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.405648&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
15.	CARINA, S. C. O processo de resolução de conflitos entre pré-adolescentes: o olhar do professor . [s.l.] : [s.n., 2009. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.251730&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
16.	CARVALHO, L. H. A construção da paz como meta do processo educativo . [s.l.] : [s.n., 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.251100&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
17.	CARVALHO, M. S. F. M. Violência escolar: a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola . [s. l.], 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.recil.10437.5780&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 28 mar. 2019.
18.	CHAVES, F. M. R. Violência nas escolas: Representações e práticas da violência entre alunos em duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil . [s. l.], 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10362/28838 . Acesso em: 28 mar. 2019.
19.	CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz / A proposal to sharpen the public politics in order to reduce the scholar violence and to promote the Peace Culture / Una propuesta de modelo de política pública para la reducción de la violencia escolar y promoción de la Cultura de la Paz. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , [s. l.], n. 61, p. 597, 2008. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S0104.40362008000400007&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 15 jan. 2019.
20.	CHRISPINO, A.; GONÇALVES, D. E. Políticas públicas sistêmicas para a redução da violência: a visão de futuro e a resiliência / Políticas Públicas Sistêmicas en pro de la Reducción de la Violencia: visión de futuro y resiliencia / Systemic Public Policies for the Violence Reduction: The vision of future and the resilience. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , [s. l.], n. 81, p. 821, 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S0104.40362013000400009&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 3 abr. 2019.
21.	CHRISPINO, A.; SANTOS, T. C. Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar / Teaching policy to violence prevention: Teaching techniques that can contribute to school violence reduction / Política de enseñanza para la prevención de la violencia: técnicas de enseñanza que pueden contribuir para la disminución de la violencia escolar. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , [s. l.], n. 70, p. 57, 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S0104.40362011000100005&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 15 jan. 2019.
22.	COELHO, C. C. F. A violência entre pares na adolescência: desenvolvimento e implementação de um programa de prevenção . [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.doctoralthe sis.1822.38791&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
23.	COELHO, M. S. Percepções dos adolescentes acerca da escola: uma perspectiva desenvolvimentista . [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10316.25813&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
24.	COSTA, D. I. G. F. Supervisão Pedagógica: Indisciplina em Contexto Escolar . [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.utad.10348.2546&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 28 mar. 2019.
25.	COSTA, D. M. F. Representações sociais da violência elaboradas por crianças e adolescentes vitimados e não vitimados . 2011. 211 f. Tese (Doutorado em

	Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6881 . Acesso em: 28 mar. 2019.
26.	COSTA, N. R. A. As perspectivas educacionais como instrumento da proteção integral no combate à violência contra a criança e o adolescente . 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em ciências Jurídicas) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4434 . Acesso em: 29 mar. 2019.
27.	CRUZ, M. J. S. A ação e os valores éticos numa perspectiva de gênero : propostas para o ensino-aprendizagem do programa de Filosofia do 10 ^o ano. [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.portugal.10400.2.4450&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
28.	CUNHA, I. I. B. Confiança interpessoal e empatia durante a adolescência : estudo exploratório. [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10316.32729&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
29.	CUNHA, R. C. Violência na escola : implicações na prática docente. [s. l.], 2012. Disponível em: http://recil.ululsofona.pt/bitstream/handle/10437/3840/_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1 . Acesso em: 28 mar. 2019.
30.	DIAS, M. J. C. R. Comportamentos, atitudes e valores dos alunos numa sociedade tolerante . [s. l.], 2009. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10284.1408&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
31.	DUARTE, C. S. A. A gestão de conflitos nas escolas : Diferentes estratégias e medidas de intervenção. [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.26.21862&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
32.	ESTEVAM, I. D. Adolescente em conflito com a lei, resiliência, valores humanos e suporte familiar : um estudo das representações sociais. 2011. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6899 . Acesso em: 29 mar. 2019.
33.	ESTEVEZ, M. R. Um olhar sobre a rede social no enfrentamento da violência escolar nas instituições de ensino médio de Alfenas-MG . Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-27032012-155354/pt-br.php . Acesso em: 28 mar. 2019.
34.	FERREIRA, E. J. P. Contributo das histórias sociais para a promoção de interações positivas entre pares . [s. l.], 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.21.8263&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
35.	FERREIRA, I. Relações interpessoais e mudanças comportamentais . [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.eseim.10400.26.11028&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 28 mar. 2019.
36.	FONSECA, D. C.; SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise / Contradictions in the school discipline process: analyzing incident books’ / Contradicciones del proceso de disciplinamiento escolar: los “Libros de Registro de Eventos” en análisis. Psicologia Escolar e Educacional , [s. l.], n. 1, p. 35, 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1413.85572014000100004&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
37.	FRANCISCO, M. V. [UNESP]. Percepções e formas de enfrentamento de adolescentes frente ao BULLYING . [s. l.], 2010. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92299 . Acesso em: 15 jan. 2019.
38.	GONÇALVES, A. L. G. A escola emocionalmente (in)segura : A Identificação de (Novas) Violência (s) e a Promoção de Ambientes Colaborativos. [s. l.], 2017. Disponível em:

	http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.esepf.20.500.11796.2417&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 29 mar. 2019.
39.	GONÇALVES, C. V. Executive search em Portugal: desafios e dilemas éticos . [s. l.], 2010. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.iscte.iul.10071.1865&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 2 abr. 2019.
40.	GOTTFREDSON, G. D. The Effective School Battery . University of Maryland, 1999.
41.	GUERRA, C. E. Clima de escola e envolvimento dos/as estudantes: um estudo com alunos/as do 3º ciclo do ensino básico . [s. l.], 2018. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10174.23106&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
42.	HIRSCHI, T. Causes of Delinquency . New Brunswick (USA) and London (UK). Transaction Publishers, 2001.
43.	HOLST, B. Evidências de validade da escala de clima escolar Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) no Brasil . 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10923/7017 . Acesso em: 2 abr. 2019.
44.	HORTA, S. B. E. Educação para a tolerância no 1º ciclo: agentes e instrumentos . [s. l.], 2010. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10773.3832&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
45.	ILDEFONSO, A. P. Q. M. Conflitos na escola, percebidos pelos alunos: frequência, consequências e resolução . [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10451.5478&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
46.	KLEIN, A. M. Projetos de vida e escola: a percepção de estudantes do Ensino Médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida . Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10082011-141814/pt-br.php . Acesso em 28 mar. 2019.
47.	KOUZES, J. M.; POSNER, B. Z. O desafio da liderança . Casal de Cambra: Caleidoscopio, 2009.
48.	LAGO, D. S. O desenvolvimento das competências sociais como oportunidade de prevenção e resolução de conflitos . [s. l.], 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.21.8274&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
49.	LANZONI, S. L. Clima organizacional : fator de prevenção à violência escolar . [s. l.], 2009. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101560 . Acesso em: 15 jan. 2019.
50.	LEITÃO, M. F. H. M. Relações interpessoais numa escola básica integrada do Concelho de Oeiras: o posicionamento dos alunos . [s. l.], 2011. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1864?mode=full . Acesso em: 28 mar. 2019.
51.	LEITE, M. P. L. C. Ação pedagógica e desenvolvimento da inteligência emocional na infância: Reflexão e partilha de uma prática . [s. l.], 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.20.500.11796.2208&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
52.	LICO, F. M. C.; WESTPHAL, M. F. Juventude, violência e ação coletiva / Youth, violence and collective action . Saúde e Sociedade, [s. l.], n. 3, p. 764, 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=edsrca.S0104.12902014000300764&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
53.	LIMA, I. O. Representações sociais da violência-bullying e avaliação de qualidade de vida no contexto escolar do ensino médio . 2012. 263 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6918 . Acesso em: 28 mar. 2019.

54.	LONGO, M. M. Professora, fala alguma coisa boa da educação pra gente, por favor!: Violência, assertividade e pressupostos arendtianos na formação docente. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=24423@1 . Acesso em: 28 mar. 2019.
55.	LÓPEZ DE CORDERO, M. M. La educación para la ciudadanía y derechos humanos: Una asignatura orientada a favorecer la convivencia. 2011. Universitat de Barcelona, 2011., [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.39301&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
56.	LÓPEZ HERNÁNDEZ, B. La didáctica de la dramatización en intervención escolar para la mejora de la convivencia: una investigación sobre la optimización de variables no académicas del autoconcepto. 2015. Universidad de Murcia, 2015., [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.336100&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
57.	LOURENÇO, S. C. R. A. Construção de regras para o funcionamento democrático da sala de aula. [s. l.], 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10773.14681&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
58.	LUCATTO, L. C. A justiça restaurativa nas escolas: investigando as relações interpessoais. [s. l.] : [s. n.], 2012. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.250715&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 15 jan. 2019.
59.	MALVEIRO, M. F. C. Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes. [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10451.22366&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
60.	MARCELO M. V. Novas guerras, estudos para a paz e escola de Copenhague: uma contribuição para o resgate da violência pela segurança. [s. l.], 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/dc_data.php?nrSeq=16533 . Acesso em: 15 jan. 2019.
61.	MARQUES, D. J. C. Estudo das propriedades psicométricas do Inventário da Qualidade dos Relacionamentos Interpessoais (IQRI): a qualidade dos relacionamentos interpessoais e sintomatologia depressiva numa amostra de adolescentes portugueses. [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10316.25497&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
62.	MARTÍNEZ FERRER, B. Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes. 2009. Universitat de València, 2009., [s. l.], 2009. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.10201&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
63.	MATOS, B. E. F. C. Práticas de liderança do(a) diretor(a) de escolas públicas da Zona Centro de Portugal. [s. l.], 2018. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.raberto.10400.2.7394&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 3 abr. 2019.
64.	MELÉNDEZ IRIGOYEN, M. T. Formación para la ciudadanía en el alumnado de secundaria en México: Diagnóstico desde un modelo democrático e intercultural. 2012. Universitat de Barcelona, 2012., [s. l.], 2012. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.77652&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
65.	MELO, N. A. C. A importância da atuação de uma equipe pedagógica, no combate à violência escolar. [s. l.], 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10437.7325&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
66.	Mesquita, S. S. A. Fatores intraescolares e desempenho escolar: o que faz a diferença / Silvana Soares de Araújo Mesquita; orientador: Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis. – 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=14621@1 . Acesso em: 3 abr. 2019.

67.	MÓIA, R. R. L. As relações entre pares: resolução de conflitos. [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.21.5678&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
68.	MONTEIRO, C. M. L. Indisciplina e violência escolar. [s. l.], 2009. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.11328.174&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
69.	MONTEIRO DE ALMEIDA, L. P. C. Indicadores que levam um professor a tornar-se colaborativo. [s.l.] : [s.n.], 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.319171&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
70.	MONTEIRO, J. M. M. O conflito escolar visto pelos alunos: um estudo no concelho da Guarda. [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.2.3018&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
71.	MORAES, R. P. Violências e comunicações de não violências no espaço escolar. 2015. Disponível em: http://hdl.handle.net/10923/7324 . Acesso em: 28 mar. 2019.
72.	MORAL MORA, A. M. Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares. 2010. Universitat de València, 2010., [s. l.], 2010. Disponível em: http://roderic.uv.es/handle/10550/23481 . Acesso em: 8 jan. 2019.
73.	MORGADO, A. S. S. Violência Escolar entre Pares na Adolescência - A Realidade Portuguesa. [s. l.], 2016. Disponível em: https://sigarra.up.pt/icbas/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=165366 . Acesso em: 28 mar. 2019.
74.	NICOLÁS ABENZA, A. La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia: la voz del alumnado. 2016. Universidad de Murcia, 2016., [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.365306&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
75.	NUNES, M. O. O plano nacional de educação em direitos humanos e a realidade da escola pública. Londrina, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-NUNES_Marcela.pdf . Acesso em: 3 abr. 2019.
76.	OLIVEIRA, A. K. A. Enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes pelos setores da educação, assistência social e segurança pública da região metropolitana de Fortaleza, 2011. Disponível em: https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=88566# . Acesso em: 29 mar. 2019.
77.	OLIVEIRA, J. E. C. D. As ações das escolas, através de seus gestores, no processo de enfrentamento da violência escolar, 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22133/tde-29102009-141219/ . Acesso em: 29 mar. 2019.
78.	OLIVEIRA, M. T. A. Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações. [s.l.] : Campinas, SP : [s.n.], 2015., 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat04198a&AN=unicamp.000955937&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
79.	PACHECO, M. C. O. Conceções de adolescentes acerca da violência. [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.3.2050&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
80.	PEDROSA, S. M. A violência no contexto escolar: concepções e significados a partir da ótica de professores de uma instituição de ensino público. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Cuidado em Enfermagem) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011. Disponível em: http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/708 . Acesso em: 2 abr. 2019.
81.	PEÑACOBARRIBAS, A.; CRUZ-VERA, D. S. El declive de la educación de la voluntad: problemática y tendencias educativas / The Decline of Education of the Will: Educational Issues and Trends / O declínio da educação da vontade: problemáticas e

	tendências educativas. Educación y Educadores , [s. l.], n. 3, p. 439, 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S0123.12942016000300439&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 2 abr. 2019.
82.	PEREIRA, B. P. Por que ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio. 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6881/5802.pdf?sequence=1 . Acesso em: 3 abr. 2019.
83.	PEREIRA, J. E. S. A experiência escolar para jovens de camadas populares: um estudo em escola da baixada Fluminense, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=16706@1 . Acesso em: 28 mar. 2019.
84.	PEREIRA, M. L. A. A indisciplina num agrupamento de escolas: estudo de caso. [s. l.], 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.1.9988&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
85.	PIÑA VALDÉS, P. M. Evaluación de un programa de prevención de la violencia en jóvenes a través de la resolución de conflictos: el proyecto JOLIPAX. 2012. Universidad de Murcia, 2012., [s. l.], 2012. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.96527&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 7 jan. 2019.
86.	PINTO, R. G. Bullying no contexto escolar: prevenção da violência e promoção da cultura da paz na perspectiva de adultos e crianças. [s. l.], 2013. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/13897 . Acesso em: 15 jan. 2019.
87.	PONCIANO, F. P. V. Adolescentes de um núcleo de assistência psicossocial: do conhecimento de seu universo à intervenção para promoção de desenvolvimento. [s. l.], 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20092009-142130/en.php . Acesso em: 15 jan. 2019.
88.	PONTEIRA, A. Factores de risco e proteção na agressão em contexto escolar. [s. l.], 2010. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.20.500.11816.145&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
89.	PURIFICAÇÃO, M. M. Violência no espaço escolar e a necessidade da cultura de paz: um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma escola estadual em Luziânia. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/762 . Acesso em: 28 mar. 2019.
90.	RAMOS, A. M. As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista. [s.l.] : [s.n., 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.251098&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
91.	RAMOS, S. G. S. Media e violência: estudo com crianças e jovens. [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10773.8017&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
92.	RANGEL, A. U. M. Violência interpessoal entre adolescentes de escolas municipais na região nordeste. Disponível em: https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=94055# . Acesso em: 28 mar. 2019.
93.	REINALES, A. C. S. G. Estudo da violência entre pares em alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.6.3508&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
94.	RHODES, G. et al. The violent socialization scale: development and initial validations. <i>In:</i> Lonnie Athens and Jeffery T. Ulmer (edit). Violent Acts and Violentizations: assessing, applying and developing Lonnie Athens' Theories. Sociology of Crime, Law and Deviance , vol. 4. Elsevier Science, Oxford, UK, 2003.
95.	RIBEIRO, M. C. O. Prevenção primária da violência. [s. l.], 2008. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/1518 . Acesso em: 7 jan. 2019.

96.	RIGBY, K.; SLEE, P. T. Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. The Journal of Social Psychology , 131, 615-627, 1991.
97.	ROCHA, K. de M. M. Atuação da escola frente à violência : estudo comparativo entre duas instituições de ensino. [s. l.], 2014. Disponível em: http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14728 . Acesso em: 15 jan. 2019.
98.	RODRIGUES, T. I. B. Experiências de conflitualidade e mediação numa Escola Waldorf . [s. l.], 2018. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10451.34947&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
99.	ROLIM, M. A formação de jovens violentos : para uma etiologia da disponibilidade violenta, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/102225 . Acesso em: 29 mar. 2019.
100.	ROSENBERG, M. Society and the adolescent self-image . Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.
101.	SANTANA, C. S. Justiça Restaurativa na Escola : reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz. [s. l.], 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92238 . Acesso em: 15 jan. 2019.
102.	SANTOS, H. A violência presente nas relações entre alunos e professores no contexto escolar : um estudo bibliográfico, 2016. Disponível em: http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Artigo-Helen.pdf . Acesso em: 29 mar. 2019.
103.	SANTOS, J. C. Violência na escola : um estudo sobre conflitos. 2010. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3659 . Acesso em: 28 mar. 2019.
104.	SCHULER, B. Veredito : escola, inclusão, justiça restaurativa e experiência de si. Disponível em: http://hdl.handle.net/10923/2689 . Acesso em: 28 mar. 2019.
105.	SCOTUZZI, C. A. S. O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto : análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. [s. l.], 2012. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101524 . Acesso em: 7 jan. 2019.
106.	SILVA, C. A. M. Êxito ou fracasso : produção normativa no combate à indisciplina na organização escolar. [s. l.], 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10348/2929 . Acesso em: 8 jan. 2019.
107.	SILVA, C. A. M. Factores relacionados com a aprendizagem da estatística nos alunos do 11º ano de escolaridade . 2013. Disponível em: http://hdl.handle.net/10400.12/2557 . Acesso em: 2 abr. 2019.
108.	SILVA, C. M. Violência e escola : perspectivas e desafios. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2012. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/2160 . Acesso em: 28 mar. 2019.
109.	SILVA, M. D. C. Percepção dos alunos sobre os conflitos e violência : um estudo em escolas do 3º Ciclo dos Açores. [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.2.2134&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
110.	SILVA, M. D. R. M. “Educação, valores e filosofia” : orientações pedagógicas para o ensino dos valores no âmbito da filosofia. [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.portugal.10316.17996&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
111.	SILVA, F. M. G. Fatores sociodemográficos, autoestima pessoal e comportamentos de Bullying em alunos do 3º Ciclo . [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.utad.10348.5714&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 3 abr. 2019.
112.	SILVA, J. M. A. P. E.; SALLES, L. M. F. Jovens, violência e escola : um desafio contemporâneo. [s. l.] : Editora UNESP, 2010. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsscb&AN=edsscb.9788579831096&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.

113.	SILVA, P. M. T. Violência: um estudo sobre o fenômeno e suas implicações no convívio escolar. 2018. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6827/1/DM_Paulo%20Silva.pdf . Acesso em: 28 mar. 2019.
114.	SILVA, T. T. C. Educação para a paz e não violência, numa comunidade escolar. [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10773.12412&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
115.	SILVA, V. S. F. S. Proposta de roteiro para investigação de comprometimentos psicológicos em crianças vítimas de violência / Viviane Schultz Foerster da Silva; orientador, Roberto Moraes Cruz - Florianópolis, SC, 2013. 138 p. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/10349 . Acesso em 28 mar. 2019.
116.	SOARES, M. C. N. Conflitualidade e violência na escola: um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção. [s. l.], 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.doctoralthesis.10400.6.4462&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
117.	SOUZA, C. A. F. Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário. 2012. 169 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92300 . Acesso em: 28 mar. 2019.
118.	SOUZA, L. L. Modelos organizadores, gênero e moral na resolução de conflitos entre jovens na escola. [s.l.] : [s.n.], 2008. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.251825&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
119.	SOUZA, M. R. L. M. Um olhar sobre os conflitos: gestão de conflitos nas escolas do 1º e 2º ciclos da EBI DE RIBEIRA GRANDE. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3774/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20Rosa%20-%20Um%20Olhar%20Sobre%20os%20Conflitos.pdf . Acesso em: 28 mar. 2019.
120.	SPOSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil / A brief survey of the research on school violence in Brazil. Educação e Pesquisa , [s. l.], n. 1, p. 87, 2001. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1517.97022001000100007&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 28 mar. 2019.
121.	TEIXEIRA, A. C. S. Boas práticas pedagógicas: dilemas e transformações de educadores e educandos do projuvem urbano. 2011. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/3672 . Acesso em: 29 mar. 2019.
122.	TOMÁS, J. F. Prevenção do bullying em comunidade escolar: um estudo numa escola angolana. [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10437.8689&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 15 jan. 2019.
123.	TRINDADE, A. F. G. Práticas pedagógicas que pensam a ética da vida com crianças e jovens: buscas e reflexões a partir da bioantropoética e da matriz biológico-cultural da existência humana / Ana Felícia Guedes Trindade. – Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10923/2724 . Acesso em: 3 abr. 2019.
124.	USÓ GUIRAL, I. Los sistemas de ayuda entre iguales como prevención del acoso escolar en los centros de Educación Secundaria. 2016. Universitat Jaume I, 2016., [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.404536&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
125.	UTIERREZ, D. M. D.; MASCARENHAS, S. A. do N.; SILVA, G. C. R. F. da. Diálogos Bourdieu - Piaget: implicações para a Psicologia / Diálogos Bourdieu - Piaget: implicaciones para la Psicología / Dialogues Bourdieu - Piaget: implications for Psychology. Psicologia: Ciência e Profissão , [s. l.], n. 1, p. 74, 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1414.98932013000100007&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 29 mar. 2019.

126.	VALENTIM, A.; STOICOV, C.; PRECIOSO, V. Juventude Viva: proposta de indicadores de avaliação de resultados para medir a efetividade da política pública. [s. l.], 2014. Disponível em: < https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11966 >. Acesso em: 7 jan. 2019.
127.	VALVERDE, J. M. B. A Liderança positiva e a supervisão partilhada na melhoria do clima organizacional escolar. [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.8.2023&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
128.	VASCONCELOS, I. C. O. Aprender a conviver, sem violência: o que dá e não dá certo? / How to live together: What works and what doesn't? / Aprender a vivir, sin violencia: ¿qué funciona y qué no funciona? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , [s. l.], n. 97, p. 897, 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S0104.40362017000400897&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
129.	VERICAT I BELTRAN, G. L'educació en valors a l'escola a través del projecte de convivència. Pràctiques d'aula i formació docent. 2014. Universitat de Vic, 2014., [s. l.], 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.277587&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
130.	VIEIRA, J. P. S. A eficácia escolar e liderança pedagógica percebida e o sucesso dos alunos. [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.doctoralthesis.10400.6.3344&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
131.	VINAGRE, A. S. N. Prevenção da violência e da indisciplina em contexto escolar. [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.ua.10773.1073&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 3 abr. 2019.
132.	VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na relação educativa. [s.l.] : [s.n., 2003. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.253128&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
133.	WAPANGA, R. Indisciplina e violência em contexto escolar: descritivo numa escola secundária do Huambo – Angola. [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.11328.1693&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
134.	WREGE, M. G. Escolas democráticas: um olhar construtivista. [s.l.] : [s.n., 2012. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ir00790a&AN=unicamp.REPOSIP.250975&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
135.	XAVIER, R. J. C. A violência escolar e a sua relação com diferentes psicopatologias. [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10284.5437&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
136.	ZARCO, C. F. C. C. F. Representação social da perturbação do comportamento em adolescentes na perspectiva do professor. [s. l.], 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/10174/22390 . Acesso em: 28 mar. 2019.
137.	ZECHI, J. A. M. Educação em valores: solução para a violência e indisciplina na escola? . 2014. 277 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/123919 . Acesso em: 29 mar. 2019.
138.	ZECHI, J. A. M. Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico-metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005. 2008. 147 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2008. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92290 . Acesso em: 28 mar. 2019.
139.	ZLUHAN, M. R.; RAITZ, T. R. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas / Human rights education for softening conflicts in daily life of schools. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos , [s. l.], n. 239, p. 31, 2014. Disponível em:

	http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S2176.66812014000100003&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
--	--

Fonte: Autoria própria, 2020.

APÊNDICE B: Instrumentos / Trabalhos da pré-seleção

	INSTRUMENTOS / TRABALHOS	REFERÊNCIAS
1.	AVE - Inventário para a Avaliação da Violência (bullying) em Contexto Escolar	PIÑUEL, I. OÑATE, A. AVE - Inventário para a Avaliação da Violência (bullying) em Contexto Escolar. Lisboa: CEGOC, 2008. GONÇALVES, A. L. G. A escola emocionalmente (in)segura : A Identificação de (Novas) Violência (s) e a Promoção de Ambientes Colaborativos. [s. l.], 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.esepf.20.500.11796.2417&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 29 mar. 2019.
2.	A experiência escolar para jovens de camadas populares: um estudo em escola da Baixada Fluminense	PEREIRA, J. E. S. A experiência escolar para jovens de camadas populares : um estudo em escola da baixada Fluminense, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=16706@1 . Acesso em: 28 mar. 2019.
3.	A indisciplina num agrupamento de escolas: estudo de caso	PEREIRA, M. de L. dos A. A indisciplina num agrupamento de escolas : estudo de caso. [s. l.], 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.1.9988&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
4.	Clima organizacional: fator de prevenção à violência escolar	LANZONI, S. L. Clima organizacional : fator de prevenção à violência escolar. [s. l.], 2009. Disponível em: < https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101560 >. Acesso em: 15 jan. 2019.
5.	A liderança positiva e a supervisão partilhada na melhoria do clima organizacional escolar	VALVERDE, J. M. B. A Liderança positiva e a supervisão partilhada na melhoria do clima organizacional escolar . [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.8.2023&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018.
6.	Atitudes e crenças dos jovens acerca da agressividade	COELHO, C. C. F. A violência entre pares na adolescência : desenvolvimento e implementação de um programa de prevenção. [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.doctoralthesis.1822.38791&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018. VERNBERG, E. M.; JACOBS, A. K.; HERSHBERGER, S. L. Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. Journal of Clinical Child Psychology , 28, 386-395, 1999.
7.	Conflitos na escola, percebidos pelos alunos: frequência, consequências e resolução	ILDEFONSO, A. P. Q. de M. Conflitos na escola, percebidos pelos alunos : frequência, consequências e resolução. [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10451.5478&lang

		=pt-br&site=eds-live&scope=site. Acesso em: 19 dez. 2018. CANGAS, A. J.; GÁZQUEZ, J. J.; PÉREZ-FUENTES, M. C.; PADILLA, D.; MIRAS, F. Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. Psicothema , 19, vol. 1, 114-119, 2007.
8.	Conflitualidade e violência na escola: um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção	SOARES, M. C. N. Conflitualidade e violência na escola: um diagnóstico concelhio e a avaliação do impacto de uma proposta de intervenção . [s. l.], 2017. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.doctoralthesis.10400.6.4462&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
9.	Cuestionario "Mi Vida em la Escuela"	NAVARRO-TAUSTE, S. Adaptación y validación al español del cuestionario "My Life in School" en una muestra de estudiantes giennenses de secundaria. Revista Electrónica de Investigación y Docencia , 8(2), 161-183, 2012. ARORA, T. Measuring bullying with the "Life in School" checklist. Pastoral Care in Education: Na International Journal o/ Personal, Social and Emocional Development , 12(3), 11-15, 1994.
10.	Cuestionario de Agresión (AQ)	ANDREU, J. M.; PEÑA, M. E.; GRANA, J. L. Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. Psicothema , 14,476-482, 2002. BUSS, A. H.; PERRY, M. The Agression Questionnaire. Journal of Personality and Social Psychology , 63(3), 452-459, 1992.
11.	Cuestionario de Agresión Reactiva-Proactiva (RPQ)	ANDREU, J. M.; PEÑA, M. E.; RAMÍREZ, J. M. Cuestionario de Agresión Reactiva y Proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes. Revista de Psicopatología Clínica , 14(1),37-49, 2009.
12.	Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA)	MARTORELL, M. C.; GONZÁLEZ, E. Cuestionario de Conducta prosocial (CCP) y Cuestionario de Conducta Antisocial (CCA) . IV Congreso de Evaluación Psicológica. Santiago de Compostela: Septiembre, 1992.
13.	Cuestionario de Convivencia Escolar	CHAPARRO, A.; CASO, J.; DÍAZ, C.; URIAS, E. Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta . UEE RT 12 - 004. Ensenada, México. Universidad Autónoma de Baja California, 2012.
14.	Cuestionario de Dificultades en la Convivencia Escolar	GÁZQUEZ, J. J.; CANGAS, A. J.; PADILLA, D.; CANO, A.; PÉREZ-MORENO, P.J. Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: Global psychometric data. International Journal of Psychology and Psychological Therapy , 5, 101-112, 2005. ORTEGA, R.; DEL REY, R. La violencia escolar: estrategias de prevención . Barcelona: Graó, 2003.
15.	Cuestionario de Evaluación de la Violencia entre Iguales en la Escuela y en el Ocio (CEVEO)	DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ, R.; MARTÍN, G. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. En DÍAZ-AGUADO, M. J. (Coord.), Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la

		adolescencia (vol. 1). Madrid: Instituto de la Juventud, 2004.
16.	Cuestionario de Evaluación de las Creencias Actitudinales hacia la Violencia en centros educativos (CAHV-25)	RUIZ, J. A.; LLOR, L.; PUEBLA, T.; LLOR, B. Evaluación de las creencias actitudinales hacia la violencia em centros educativos: el CAVH-25. European Journal of Education and Psychology . 2(1), 25-35, 2009.
17.	Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO)	FERNÁNDEZ-BAENA, J.; TRIANES, M. V.; DE LA MORENA, M. L.; ESCOBAR, M.; INFANTE, L.; BLANCA, M. J. Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. Anales de Psicología , 27(1), 102-108, 2011.
18.	Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R)	ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; NÚÑEZ, J. C.; RODRÍGUEZ, C.; ÁLVAREZ, L.; DOBARRO, A. Propiedades psicométricas del Cuestionario de violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). Revista de Psicodidáctica , 16(1), 59-83, 2011.
19.	Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre Iguales (CIMEI)	AVILÉS, J. M. CIMEI. Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato entre iguales . Valladolid, 1999. ORTEGA, R.; MORA, J.; MORA-MERCHÁN, J. A. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales . Sevilla: Proyecto Sevilla Anti- Violencia Escolar. Universidad de Sevilla, 1995.
20.	Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S), em português	BEAR, G. G.; GASKINS, C.; BLANK, J.; CHEN, F. F. Delaware School Climate Survey-Student: Its factor structure, concurrent validity, and reliability. Journal of School Psychology , 49 (2), 157-174, 2011.
21.	Diagnóstico del Estado de la Convivencia en el Centro	ESPAÑA. Grupo Ambezar. Diagnóstico del Estado de la Convivencia en el Centro . Disponível em: http://www.ambezar.com/diagnostico.html . Acesso em: 08 jul. 2019.
22.	Escala de Convivencia Escolar (ECE)	DEL REY, R.; CASAS, J. A.; ORTEGA RUIZ, R. Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). Universitas Psychologica , 16(1), 1-11, 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec . Acesso em: 25 jan. 2020.
23.	Escala de Crenças da Criança sobre a Violência (E.C.C.V.)	SANI, A. I. M. As crenças, o discurso e a acção: as construções de crianças expostas à violência interparental . Braga: Universidade do Minho, 2003. PACHECO, M. C. de O. Conceções de adolescentes acerca da violência . [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.3.2050&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
24.	Escala de "Rigby & Slee"	RIGBY, K.; SLEE, P. T. Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims. The Journal of Social Psychology , 131, 615-627, 1991.
25.	Escala de Violência Escolar (EVE)	STELKO-PEREIRA, A. C.; WILLIAMS, L. C. A. Escala de Violência Escolar (EVE) . Universidade Federal de São Carlos: Laboratório de Análise e Prevenção da Violência, 2012.
26.	Estudio Estatal sobre la Convivencia Escolar em la	ESPAÑA. Ministerio de Educación. Estudio Estatal Sobre La Convivencia Escolar En La Educación Secundaria Obligatoria . Madri, 2010. Disponível

	Educación Secundaria Obligatoria	em: http://www.redconvivencia.net/v2_2/herramienta/index.php . Acesso em: 07 jul. 2019.
27.	Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola um estudo com alunos adolescentes	MALVEIRO, M. F. da C. Fatores escolares do envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos adolescentes . [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10451.22366&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
28.	Fatores sociodemográficos, autoestima pessoal e comportamentos de Bullying em alunos do 3º Ciclo	SILVA, F. M. G. da. Fatores sociodemográficos, autoestima pessoal e comportamentos de Bullying em alunos do 3º Ciclo . [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.utad.10348.5714&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 3 abr. 2019.
29.	Guía para la elaboración del Plan de Convivencia. Cuestionario sobre convivencia escolar para el alumnado e profesorado	ESPAÑA. Junta de Andalucía. Guía para la elaboración del Plan de Convivencia . Sevilla, 2011. Disponível em: http://agrega.juntadeandalucia.es/repositorio/11102013/dc/es-an_2013101112_9132009/guia/contenidos.html . Acesso em: 07 jul. 2019.
30.	High School Questionnaire, Richmond Youth Study	HIRSCHI, T. Causes of Delinquency . New Brunswick (USA) and London (UK). Transaction Publishers, 2001.
31.	Indisciplina e violência escolar	MONTEIRO, C. M. L. Indisciplina e violência escolar . [s. l.], 2009. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.11328.174&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
32.	Instrumento de coleta de dados sobre a violência na escola	ROCHA, K. de M. M. da. Atuação da escola frente à violência: estudo comparativo entre duas instituições de ensino . [s. l.], 2014. Disponível em: < http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14728 >. Acesso em: 15 jan. 2019.
33.	Instrumentos para valorar la convivencia escolar	ROSARIO, O.; ROSARIO, D. R. La violencia escolar. Estrategias de prevención . GRAÓ, 2003.
34.	Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz	SANTANA, C. da S. Justiça Restaurativa na Escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz . [s. l.], 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92238 . Acesso em: 15 jan. 2019.
35.	Justiça Restaurativa na Escola: trabalhando as relações sociomoraes	BARONI, M. C. de S. Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomoraes . 2011. 176 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011. Disponível em: < http://hdl.handle.net/11449/92263 >. Acesso em: 3 abr. 2019.
36.	La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia: la voz del alumnado	NICOLÁS ABENZA, A. La convivencia escolar en los centros de educación secundaria de la Región de Murcia: la voz del alumnado . 2016. Universidad de Murcia, 2016., [s. l.], 2016. Disponível em:

		http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.365306&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
37.	La didáctica de la dramatización en intervención escolar para la mejora de la convivencia: una investigación sobre la optimización de variables no académicas del autoconcepto	LÓPEZ HERNÁNDEZ, B. La didáctica de la dramatización en intervención escolar para la mejora de la convivencia : una investigación sobre la optimización de variables no académicas del autoconcepto. 2015. Universidad de Murcia, 2015., [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.336100&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
38.	Los sistemas de ayuda entre iguales como prevención del acoso escolar en los centros de Educación Secundaria	USÓ GUIRAL, I. Los sistemas de ayuda entre iguales como prevención del acoso escolar en los centros de Educación Secundaria . 2016. Universitat Jaume I, 2016., [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edstdx&AN=edstdx.10803.404536&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018.
39.	Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar	VINHA, T. P.; MORAIS, A.; MORO, A. Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar . 1. ed. Campinas: FE/UNICAMP, 2017. v. 1.
40.	O conflito escolar visto pelos alunos: um estudo no concelho da Guarda	MONTEIRO, J. M. M. O conflito escolar visto pelos alunos : um estudo no concelho da Guarda. [s. l.], 2013. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.2.3018&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
41.	Organization of Economic Cooperation And Development (OCDE). TALIS 2018	ORGANIZATION OF ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT. Talis 2018. Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS). Disponível em: http://inep.gov.br/talis/questionarios . Acesso em: 17 jul. 2020.
42.	Percepção dos alunos sobre os conflitos e violência: um estudo em escolas do 3º Ciclo dos Açores	SILVA, M. D. C. Percepção dos alunos sobre os conflitos e violência : um estudo em escolas do 3º Ciclo dos Açores. [s. l.], 2011. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10400.2.2134&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 20 dez. 2018.
43.	Política de redução de violência nas escolas e promoção da Cultura de Paz	CHRISPINO, A.; DUSI, M. L. H. M. Uma proposta de modelagem de política pública para a redução da violência escolar e promoção da Cultura da Paz. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , [s. l.], n. 61, p. 597, 2008. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S0104.40362008000400007&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 15 jan. 2019.
44.	Por que ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio	PEREIRA, B. P. Por que ir à escola? O que dizem os jovens do ensino médio . 2014. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/6881/5802.pdf?sequence=1 . Acesso em: 3 abr. 2019.

45.	Práticas de Liderança do(a) Diretor(a) de Escolas Públicas da Zona Centro de Portugal	MATOS, B. E. F. C. de. Práticas de liderança do(a) diretor(a) de escolas públicas da Zona Centro de Portugal. [s. l.], 2018. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.raberto.10400.2.7394&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 3 abr. 2019.
46.	Programas de Intervención en Contextos Educativos	DÍAZ-AGUADO, M. J. Programas de Intervención en Contextos Educativos. Universidad Complutense de Madrid.
47.	Proyecto Europeo Comenius 2.1	ESPAÑA. Saber convivir: Conocer y aceptar las diferencias individuales, un compromiso europeo. Almeria, 2003 – 2006.
48.	Questionário de exclusão social e violência escolar	XAVIER, R. J. C. A violência escolar e a sua relação com diferentes psicopatologias. [s. l.], 2016. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.openAccess.10284.5437&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 18 dez. 2018. Martins, M. Agressão e vitimização entre adolescentes. Tese doutoral, (...).
49.	Questionário para o estudo da violência entre pares	COELHO, C. C. F. A violência entre pares na adolescência: desenvolvimento e implementação de um programa de prevenção. [s. l.], 2015. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.doctoralthesis.1822.38791&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 19 dez. 2018. FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V.; FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3.º ciclo do ensino básico: Um questionário aferido para a população escolar portuguesa. Revista Portuguesa de Educação , 19(2), 157-183, 2006.
50.	Questionário Pré-A	PONCIANO, F. P. V. Adolescentes de um núcleo de assistência psicossocial: do conhecimento de seu universo à intervenção para promoção de desenvolvimento. [s. l.], 2009. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-20092009-142130/en.php . Acesso em: 15 jan. 2019. CHIAPETTI, N. Caracterização do perfil psicossocial de pré-adolescentes institucionalizados. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996, 167 f.
51.	Rosenberg Self-Esteem Scale (SES)	ROSENBERG, M. Society and the adolescent self-image. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1965.
52.	The Effective School Battery (ESB)	GOTTFREDSON, G. D. The Effective School Battery. University of Maryland, 1999.
53.	Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares	MORAL MORA, A. M. Una aproximación metodológica a la evaluación de programas de mediación para la mejora de la convivencia en los centros escolares. 2010. Universitat de València, 2010., [s. l.], 2010. Disponível em: http://roderic.uv.es/handle/10550/23481 . Acesso em: 8 jan. 2019.

54.	Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos: um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário	SOUZA, C. A. F. de. Violência e indisciplina na escola, legislação e solução de conflitos : um estudo de caso centrado no professor mediador escolar e comunitário. 2012. 169 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/92300 . Acesso em: 28 mar. 2019.
55.	Violência escolar: a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola	CARVALHO, M. do S. F. M. Violência escolar: a percepção dos alunos e professores diante da violência na escola . [s. l.], 2014. Disponível em: http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsrca&AN=rcaap.com.recil.10437.5780&lang=pt-br&site=eds-live&scope=site . Acesso em: 28 mar. 2019.
56.	Violência escolar ou escola violenta?: contributos da reflexão para a administração e gestão escolar	BARROS, M. de N. T. de. Violência escolar ou escola violenta?: contributos da reflexão para a administração e gestão escolar . [s. l.], 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10451/3461 . Acesso em: 28 mar. 2019.
57.	Violência interpessoal entre adolescentes de escolas municipais na região nordeste	RANGEL, A. U. M. Violência interpessoal entre adolescentes de escolas municipais na região nordeste . Disponível em: https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtdSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=94055# . Acesso em: 28 mar. 2019. SANTOS, A. C. G. Violência Interpessoal e adolescência : Um estudo nas escolas da Camaçari – Bahia, 1996. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Saúde Coletiva, Salvador, 1998.
58.	Violência na escola: implicações na prática docente	CUNHA, R. C. da. Violência na escola: implicações na prática docente . [s. l.], 2012. Disponível em: http://recil.ulusofoa.pt/bitstream/handle/10437/3840/_Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1 . Acesso em: 28 mar. 2019.
59.	Violência nas escolas: Representações e práticas da violência entre alunos em duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil	CHAVES, F. M. R. Violência nas escolas: Representações e práticas da violência entre alunos em duas escolas de Portugal e duas escolas no Brasil . [s. l.], 2018. Disponível em: http://hdl.handle.net/10362/28838 . Acesso em: 28 mar. 2019.
60.	Violência no espaço escolar e a necessidade da cultura de paz: um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma escola estadual em Luziânia	PURIFICAÇÃO, M. M. Violência no espaço escolar e a necessidade da cultura de paz : um estudo a partir da realidade do 9º ano de uma escola estadual em Luziânia. 2014. 200 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2014. Disponível em: http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/762 . Acesso em: 28 mar. 2019.
61.	Violência um estudo sobre o fenômeno e suas implicações no convívio escolar	SILVA, P. M. T. da. Violência : um estudo sobre o fenômeno e suas implicações no convívio escolar. 2018. Disponível em: https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6827/1/DM_Paulo%20Silva.pdf . Acesso em: 28 mar. 2019.
62.	Violent Socialization Scale Questionnaire	RHODES, G. et al. The violent socialization scale: development and initial validations. <i>In</i> : Lonnie Athens and Jeffery T. Ulmer (edit). Violent Acts and Violentizations: assessing, applying and developing Lonnie Athens' Theories. Sociology of Crime, Law

		and Deviance , vol. 4. Elsevier Science, Oxford, UK, 2003.
--	--	---

Fonte: Autoria própria, 2020.

APÊNDICE C: INSTRUMENTOS

Orientação aos Estudantes

Este questionário tem por objetivo analisar a sua compreensão a respeito das questões que serão apresentadas e é direcionado aos estudantes.

Pretende-se por meio deste questionário, contribuir para que a escola obtenha informações úteis para a elaboração e avaliação de propostas de intervenção para a melhoria da qualidade da convivência.

As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar a escrita e a redação das questões.

Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.

Esse questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado NOS ÚLTIMOS 3 MESES.

Respondê-lo é importante porque futuramente ele possibilitará avaliar a qualidade da convivência das relações entre os estudantes, docentes e equipe gestora das escolas de ensino médio, ou seja, conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto às relações interpessoais.

Entendemos como EQUIPE GESTORA da escola o(a) diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) e/ou orientador(a) da escola.

Entendemos ADULTOS como os docentes, funcionários(as) e equipe gestora da escola.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale uma alternativa.

O tempo aproximado para respondê-lo é de 50 minutos.

Agradecemos muito a sua colaboração!

Escola: _____

Série/Ano: _____ Turma: _____

Período: Manhã () Tarde () Noite () Integral ()

Cidade: _____ Estado: _____

Questionário Estudante

Legenda das cores nos instrumentos: verde – item de relação entre estudante, docente e equipe gestora; rosa – item de relação entre estudante e equipe gestora; roxo – item de relação entre estudante e docente; azul – item de relação entre docente e equipe gestora; preto – item sem relação com outro grupo respondente.

Dimensão: Relações interpessoais na escola

a) Relações na escola

O quanto você está satisfeito com as relações que têm:	Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
1. Com a equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador)				
2. Com os docentes da escola				
3. Com os funcionários da escola				
4. Com os seus colegas				

b) Relação entre estudantes e adultos

Marque a frequência em que ocorrem as seguintes situações em sua escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
5. Os funcionários tratam os estudantes de maneira respeitosa				
6. A equipe gestora trata os estudantes de maneira respeitosa				
7. Existe uma boa comunicação entre os estudantes e a equipe gestora				
8. Quando preciso posso procurar os docentes, funcionários ou alguém da				

equipe gestora para falar sobre os meus problemas				
9. A equipe gestora se importa pela vida dos estudantes fora da escola				
10. Os docentes se importam pela vida dos estudantes fora da escola				
11. Os docentes demonstram interesse pelo bem-estar dos estudantes na escola				
12. Os estudantes sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas pelos adultos (docentes, funcionários e equipe gestora)				
13. Os docentes são disponíveis para conversar com os estudantes				
14. Os docentes tratam os estudantes de maneira respeitosa				
15. Os docentes tratam os estudantes de maneira justa				
16. Os docentes tratam os estudantes de maneira educada e atenciosa				
17. Os docentes demonstram confiança nos estudantes				
18. Os estudantes confiam nos docentes				
Marque a alternativa 'poucas vezes' neste item				
19. Os docentes apoiam e incentivam os estudantes				
20. <u>Os docentes implicam com alguns estudantes</u>				
21. <u>Os docentes gritam com os estudantes</u>				
22. <u>Os docentes ameaçam alguns estudantes</u>				
23. <u>Os docentes zoam os estudantes, fazendo-os passar vergonha</u>				
24. <u>Os docentes favorecem a alguns estudantes mais que a outros</u>				
25. <u>Os docentes ignoram alguns estudantes</u>				
26. <u>Os docentes ofendem ou humilham alguns estudantes</u>				
27. <u>Sinto-me invisível para alguns docentes</u>				
28. Os docentes propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação				

29. Os estudantes com deficiência encontram o apoio que necessitam por parte dos docentes				
30. Os estudantes vindos de outras regiões e culturas recebem atenção necessária por parte dos docentes				

c) Relação entre estudantes

Indique a frequência com que ocorrem as seguintes situações:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
31. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos				
32. Os estudantes sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas entre os colegas				
33. Em geral, os estudantes têm uma relação de apoio e companheirismo com os colegas da sala de aula/turma				
34. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos colegas				
35. Os estudantes vindos de outras regiões e culturas são bem acolhidos pelos colegas				
36. Gosto de estar com meus colegas na escola				
37. <u>Eu tenho muita dificuldade para me relacionar com os outros</u>				

Dimensão: Regras, Resolução de Conflitos e Sanções

a) Regras

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

38. As regras são justas e valem para todos (estudantes, docentes, funcionários, equipe gestora)				
39. Em geral, os adultos cumprem as regras da escola				
40. Os estudantes conhecem e compreendem as regras				
41. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola				
42. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da SALA DE AULA/TURMA				
43. Os estudantes ou os estudantes representantes participam da elaboração e das mudanças de regras da ESCOLA				
44. <u>Há regras desnecessárias ou que não compreendo a importância de existirem</u>				
45. <u>Há diferenças entre as regras que os docentes consideram importantes de serem seguidas em suas aulas</u>				

b) Resolução de conflitos

A mediação é quando um adulto atua na resolução dos conflitos por meio de conversas, ajudando os envolvidos a escutarem um ao outro e a buscarem por si mesmos soluções colaborativas e respeitadas para o problema. Considerando a explicação sobre mediação, assinale:	Sim	Não
46. Nessa escola há um local reservado para mediar conflitos que acontecem entre as pessoas		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco com o item a seguir:

Caso haja o trabalho com a mediação de conflitos, indique a frequência em que a situação abaixo ocorre:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
47. A escola incentiva as pessoas a buscar auxílio da mediação para resolver seus conflitos				

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
48. <u>Há situações de conflitos entre os estudantes e os docentes</u>				
49. <u>Há situações de conflitos entre os estudantes</u>				
50. <u>As pessoas demonstram boa vontade para resolver os conflitos nesta escola</u>				
51. <u>Os conflitos que ocorrem entre os estudantes nas redes sociais e internet são discutidos e cuidados pelos adultos na escola</u>				
<u>Eu prefiro comer um pedaço de fruta a um pedaço de papel</u>				
52. <u>Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos</u>				
53. <u>Quando ocorrem conflitos ENTRE ESTUDANTES, os envolvidos podem contar com OS ADULTOS da escola para ajudar a resolvê-los</u>				
54. <u>Quando ocorrem CONFLITOS ENTRE ESTUDANTES E DOCENTES, os envolvidos podem contar com a EQUIPE GESTORA para ajudar a resolvê-los</u>				
55. <u>A equipe gestora escuta respeitosamente todos os envolvidos quando recebe as situações de conflito, antes de tomar as decisões</u>				

c) Sanções

Com que frequência OS DOCENTES tomam as atitudes abaixo quando os estudantes se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
56. <u>Parecem não saber o que fazer</u>				
57. <u>Fingem que não percebem o que aconteceu</u>				
58. <u>Encaminham direto para a equipe gestora</u>				
59. <u>Informam à família e/ou responsável sobre o ocorrido para que tome providências</u>				
60. <u>Retiram um objeto (celular, fone de ouvido etc.) que pertence ao estudante</u>				
61. <u>Ouvem e incentivam os estudantes a buscarem soluções para o problema</u>				
Marque a alternativa ‘poucas vezes’ neste item				
62. <u>Colocam os estudantes para fora da sala de aula</u>				
63. <u>Usam punições muito diferentes para resolver os problemas de comportamento</u>				
64. <u>Dizem que “isso não é problema meu”</u>				
65. <u>Humilham os estudantes envolvidos na frente dos colegas</u>				
66. <u>Castigam ou dão bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				
67. <u>Castigam sem que o estudante seja ouvido</u>				
68. <u>Castigam alguns e não outros estudantes que descumpriram uma mesma regra</u>				
69. <u>Utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos estudantes</u>				

Quando os estudantes se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência algum integrante da EQUIPE GESTORA (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador) toma as atitudes abaixo com os envolvidos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

70. <u>Informa o ocorrido à família e/ou responsável pedindo para que resolvam o problema (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes, portal ou notificações eletrônicas)</u>				
71. <u>Impede que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.)</u>				
72. <u>Não toma providência</u>				
73. <u>Dá advertência oral</u>				
74. <u>Dá advertência por escrito</u>				
75. <u>Ouve os envolvidos e os convida a reparar seus erros</u>				
76. <u>Castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				
77. <u>Castiga alguns e não outros estudantes que descumpriram uma mesma regra</u>				
78. <u>Suspende</u>				
79. <u>Ameaça transferir de escola</u>				
80. <u>Ameaça fazer um Boletim de Ocorrência ou chamar a polícia</u>				
81. <u>Ameaça encaminhar o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Assinale a frequência com que OS ADULTOS DA ESCOLA lidam com as situações de cyberbullying, agressões on-line, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
82. <u>Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</u>				
83. <u>Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo</u>				
84. <u>Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe</u>				
85. <u>Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</u>				
86. <u>Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências</u>				
87. <u>Conversam com os envolvidos sobre a situação incentivando a busca de uma resolução entre os eles</u>				
88. <u>Ameaçam fazer um Boletim de Ocorrência ou chamar a polícia</u>				

89. <u>Ameaçam encaminhar o problema para o Conselho Tutelar</u>				
--	--	--	--	--

Dimensão: Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas

a) Problemas de convivência - Manifestações perturbadoras

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
90. <u>Os estudantes de sua sala de aula/turma parecem desinteressados e entediados</u>				
91. <u>Os estudantes não fazem as atividades durante as aulas e também não deixam os outros fazerem</u>				
92. <u>Os estudantes de sua sala de aula/turma provocam e irritam, de propósito, os docentes</u>				
93. <u>Os estudantes de sua sala de aula/turma xingam ou ridicularizam alguns docentes na presença deles</u>				
94. <u>Alguns estudantes ameaçam docentes ou demais adultos da escola</u>				
95. <u>Os estudantes de sua sala de aula/turma xingam ou ofendem os colegas</u>				
96. <u>Há desentendimentos ou rivalidades entre os diferentes grupos de amigos na sua sala de aula/turma</u>				
97. <u>Os estudantes da sua sala de aula/turma entram atrasados nas aulas</u>				
98. <u>Os docentes da sua sala de aula/turma entram atrasados nas aulas</u>				
99. <u>Os docentes utilizam grande parte do tempo de sua aula lidando com a indisciplina e os conflitos</u>				
100. <u>Os docentes conseguem manter a ordem durante a aula de forma respeitosa</u>				
101. <u>Há grupos de estudantes que prejudicam a convivência na escola</u>				

b) Problemas de Convivência – Manifestações violentas

Indique a frequência desse tipo de acontecimento entre os estudantes da sua escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
102. <u>Agressão física: empurrar propositalmente, socar, puxar os cabelos etc.</u>				
103. <u>Agressão psicológica: xingar, humilhar, ameaçar, chantagear, excluir, rejeitar, espalhar mentiras, discriminar etc.</u>				
104. <u>Vandalismo: estragar ou destruir objetos, paredes, móveis, banheiros da escola etc.</u>				
105. <u>Agressão sexual: assediar, importunar sexualmente, insistir/forçar o contato físico, tocar sem autorização etc.</u>				
106. <u>Furto: pegar sem autorização e não devolver de propósito, roubar objetos das outras pessoas etc.</u>				

Indique o quanto você concorda com as seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
107. <u>Eu posso contar com os ADULTOS (docentes, funcionários e equipe gestora) da escola para me ajudar e proteger se eu sofrer algum tipo de agressão por parte dos COLEGAS</u>				
108. <u>Eu posso contar com os ADULTOS da escola para me ajudar e proteger se eu sofrer algum tipo de agressão por parte de ALGUM DOCENTE</u>				
<u>Marque a alternativa ‘concordo muito’ neste item</u>				
109. <u>Eu posso contar com ALGUNS ESTUDANTES para me ajudar e proteger se eu sofrer algum tipo de agressão por parte dos colegas</u>				

Marque o quanto essas situações aconteceram:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
110. <u>Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola</u>				
111. <u>Alguns estudantes vendem drogas/álcool na escola</u>				
112. <u>Alguns estudantes consomem álcool ou drogas dentro da escola</u>				
113. <u>Alguns estudantes vêm embriagados ou drogados para a escola</u>				

c) Intimidação, bullying e agressões on-line

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com VOCÊ:	Nunca	Uma única vez	Uma ou mais vezes por semana	Todos os dias da semana
114. <u>Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola</u>				
115. <u>Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola</u>				
116. <u>Algum estudante da escola usou a internet, redes sociais, aplicativos para me insultar, ridicularizar, ofender, ameaçar, expor ou excluir</u>				
117. <u>Eu tenho medo de alguns estudantes</u>				
118. <u>Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola</u>				
119. <u>Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola</u>				

120. <u>Eu usei a internet, redes sociais, aplicativos para insultar, ridicularizar, ofender, ameaçar, expor ou excluir outras pessoas da escola</u>				
121. <u>Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola</u>				
122. <u>Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola</u>				
123. <u>Eu vi alguns estudantes usando a internet, redes sociais, aplicativos para insultar, ridicularizar, ofender, ameaçar, expor ou excluir outras pessoas da escola</u>				

Com que frequência essas agressões aconteceram nos diferentes ambientes:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
124. Na classe				
125. Nos corredores				
126. No pátio				
127. No refeitório/cantina				
128. Nos banheiros				
129. Na quadra				
130. Em locais próximos à escola				
131. Na internet ou celular				

d) Discriminação e preconceito

Marque a frequência com que ocorreram em sua escola as seguintes situações de preconceito ou discriminação por:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
132. <u>Racismo (ser negro)</u>				
133. <u>Machismo e masculinidade tóxica</u>				
134. <u>Tipo físico (ser gordo, magro, alto, baixo etc.)</u>				
135. <u>Orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.)</u>				

136. <u>Classe social (tem maior ou menor renda, local onde mora etc.)</u>				
137. <u>Crença religiosa (espírita, evangélico, católico, umbanda etc.)</u>				
138. <u>Pessoas de outras culturas, regiões ou países (ser imigrantes, refugiados etc.)</u>				
139. <u>Pessoas com deficiências (físicas e/ou intelectuais)</u>				
140. <u>Pessoa estudiosa (“nerd”)</u>				
141. <u>Adolescentes que vivem em instituições de acolhimento (abrigo, casa lar etc.)</u>				
142. <u>Adolescentes que cometeram ato infracional e estão cumprindo medida socioeducativa (liberdade assistida, semiliberdade etc.)</u>				

Em casos de manifestações de preconceito e discriminação indique a frequência de quem praticou tais atos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
143. <u>Estudantes</u>				
144. <u>Docentes</u>				
145. <u>Integrantes da equipe gestora</u>				
146. <u>Funcionários</u>				

Dimensão: Conduta de risco e sofrimento emocional

a) Situações de risco

Marque o quanto essas situações ocorreram com você, fora da escola:	Nunca/Não se aplica	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
147. <u>Eu uso algum tipo de droga proibida</u>				
148. <u>Eu uso bebida alcoólica</u>				
149. <u>Eu tenho feito sexo sem proteção (camisinha)</u>				

150. <u>Eu tenho sido tratado com violência em casa</u>				
---	--	--	--	--

b) Sofrimento Emocional

Assinale com que frequência você tem esses sentimentos e/ou ocorrem as seguintes situações:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
151. <u>Tenho chorado com facilidade nas mais diversas situações</u>				
152. <u>Eu me sinto solitário (a)</u>				
153. <u>Perco o controle emocional facilmente (ataque de raiva, crise nervosa etc.)</u>				
154. <u>Eu me sinto excluído (a) de grupos on-line de amigos (tais como: WhatsApp, Instagram etc.)</u>				
155. <u>Tenho me cortado ou machucado para aliviar pensamentos e sentimentos que me perturbam</u>				
156. <u>Tenho pensamentos suicidas que não consigo controlar</u>				
157. <u>Sinto que se eu morresse, ninguém sentiria minha falta</u>				
158. <u>Presencio situações de violência física e verbal em minha casa</u>				
159. <u>Pessoas que moram comigo me agredem fisicamente e/ou verbalmente</u>				
160. <u>Ouçô das pessoas que não sou bom (boa) para nada</u>				
161. <u>Não tenho conseguido dormir porque meus pensamentos me perturbam</u>				
162. <u>Converso com meus (minhas) amigos (as) sobre como me sinto</u>				
163. <u>Converso com minha família e/ou responsável sobre como me sinto</u>				
164. <u>Tenho com quem desabafar</u>				
165. <u>Quando falo como estou me sentindo, as pessoas me menosprezam e diminuem meus sentimentos</u>				

Obs.: Caso você precise de algum tipo de ajuda, terá espaço para solicitá-la no final do questionário.

Dimensão: Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento

- a) Convivência, habilidades socioemocionais e valores morais como proposta curricular

Sobre o trabalho com valores, assinale:	Sim	Não
166. Essa escola selecionou alguns valores que devem guiar as ações de todos		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Indique o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
167. Os valores escolhidos pela escola são conhecidos por todos os estudantes				
168. Os estudantes participaram da escolha dos valores que devem orientar as ações de todos na escola				
169. Os adultos (docentes, funcionários e equipe gestora da escola) procuram agir de acordo com os valores escolhidos pela escola				
170. Os valores são refletidos pelos estudantes quando discutem os problemas de convivência ou os conflitos				

Indique o quanto VOCÊ concorda com as afirmações abaixo: O que aprendo na escola...	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito

171. É útil para enfrentar as situações de conflito buscando soluções justas para todos os envolvidos				
172. É útil para melhorar as relações entre as pessoas				
173. Me ajuda a lidar com meus sentimentos e a expressá-lo de forma respeitosa				
174. Me ajuda a compreender os sentimentos e a perspectiva dos outros				
175. Contribui para o autoconhecimento e para refletir sobre minhas ações				
176. Contribui para eu identificar e compreender problemas da sociedade atual				

No decorrer de seus estudos na escola, marque a frequência com que foi desenvolvido UM TRABALHO CONTÍNUO E SISTEMATIZADO, relacionado à/ao: <i>Obs. Mais do que apenas uma ou duas aulas/palestras ou um projeto pontual.</i>	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
177. Valores/virtudes necessários para uma convivência democrática, justa, solidária e respeitosa na sociedade				
178. Legislação que trata dos direitos e deveres (Estatuto da Criança e do Adolescente, Direitos Humanos, Constituição etc.)				
179. Os movimentos e lutas que ocorreram na história e que resultaram nos direitos conquistados				
180. Cuidado e prevenção ao uso de álcool e drogas				
Marque a alternativa ‘poucas vezes’ neste item				
181. Educação sexual (sexualidade e cuidado, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, abusos sexuais etc.)				
182. Prevenção ao suicídio e valorização da vida				
183. Conscientização e prevenção a diversos tipos de violências, em especial, o bullying (intimidação ou agressões repetidas entre colegas)				
184. Convivência on-line e reflexões sobre as interações na internet e nas redes sociais				

185. Discursos de ódio e outras formas de preconceito, inclusive aquelas disfarçadas de humor como alguns <i>memes</i> , figurinhas e vídeos ofensivos				
186. <i>Fakes News</i> e outros processos de manipulação on-line				
187. Formas de navegação com segurança na internet (com quem interagir, os riscos on-line, como denunciar conteúdos violentos e perfis suspeitos nas redes)				

Marque a frequência com que a escola desenvolve UM TRABALHO CONTÍNUO E CONSISTENTE para prevenir e enfrentar o preconceito relacionado à/ao:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
188. Racismo				
189. Machismo e masculinidade tóxica				
190. Tipo físico (ser gordo, magro, alto, baixo etc.)				
191. Orientação sexual ou identidade de gênero-LGBT+ (homofobia, transfobia etc.)				
192. Classe social (tem maior ou menor renda, local onde mora etc.)				
193. Diversidade de crenças religiosas (espírita, evangélico, católico, umbanda etc.)				
194. Pessoas de outras culturas, regiões ou países (ser imigrantes, refugiados etc.)				
195. Pessoas com deficiências (físicas e/ou intelectuais)				

b) Professor tutor, de referência ou diretor de turma

Assinale a ocorrência do seguinte item abaixo. Nesta ESCOLA...	Sim	Não
196. Há docentes responsáveis por determinada turma ou grupo, como por exemplo, professor tutor, professor de referência ou diretor de turma?		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Este professor tutor, de referência ou diretor de turma:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
197. Acompanha os estudantes individualmente ou em pequenos grupos procurando escutá-los e atendê-los em suas necessidades				
198. Atende as famílias e/ou responsáveis dos estudantes				
199. Contribui para o diálogo entre sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar (outras salas, demais docentes, equipe gestora etc.)				
200. Ministra aulas sobre formação cidadã (valores, dilemas, autoconhecimento, projeto de vida e desenvolvimento de competências socioemocionais etc.)				
201. Orienta na organização e planejamento dos estudos e atividade				
202. Auxilia na superação das dificuldades de relacionamentos e conflitos				
203. Apoia as ações pedagógicas aos alunos com dificuldades				

Dimensão: Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e Espaços coletivos de participação na escola

a) Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens

Assinale com que frequência ocorrem as seguintes situações:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

204. Esta escola cuida para que os espaços de convivência (pátio, refeitório etc.) sejam organizados e acolhedores				
205. Os estudantes participam de atividades organizadas por outros colegas (auxílio escolar dos estudantes maiores com os menores, organização de jogos e festas, projetos que mobilizem mudanças na escola etc.)				
206. A escola incentiva e apoia os estudantes a se organizarem em coletivos e grupos independentes (Grêmio Estudantil, clubes juvenis, Equipe de Ajuda etc.)				

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca/raramente	Por volta de uma vez a cada dois meses	Pelo menos uma vez por mês	Em geral, duas vezes por mês
207. Há momentos e espaços destinados para discutir as regras e questões da convivência da sala de aula com os estudantes, tais como as assembleias ou rodas de diálogo				

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “por volta de uma vez a cada dois meses; pelo menos uma vez por mês; em geral, duas vezes por mês” abrir o bloco de itens a seguir:

Considerando que esses encontros em que se discutem regras e questões de convivência estão acontecendo na sua sala de aula/turma (assembleias, rodas...), assinale o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
208. A frequência dos encontros/aulas destinados para a realização das assembleias é suficiente				
209. O tempo de cada encontro destinado para a realização das assembleias é suficiente				

210. O tempo destinado para a realização das assembleias é bem aproveitado com discussões e encaminhamentos dos temas da pauta				
211. Os temas das pautas das assembleias de turma são propostos pelos estudantes e também pelos docentes				
212. Há retorno para os estudantes sobre o que é encaminhado nas assembleias de turma				
213. Os temas e pautas discutidos nas assembleias foram importantes para melhorar a convivência e resolver problemas da turma				
214. A condução da assembleia é respeitosa e permite a participação de todos				

Assinale quais grupos formados por estudantes atuam continuamente na sua escola: Obs.: às vezes há o grupo em sua escola com nome diferente, por isso é importante ler a explicação e ver se há esse tipo de grupo em sua escola	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
215. Equipe de Ajuda: grupo de estudantes que atua em conflitos e problemas vividos pelos colegas e também na melhoria da convivência escolar, sendo acompanhado por um profissional da escola				
216. Grêmios Estudantis: organização de estudantes que tem por finalidade representar os interesses educacionais, sociais, cívicas, esportivas e culturais dos próprios estudantes, assim como promover o diálogo entre todos, no ambiente escolar				
217. Outros				

Obs.: Se o respondente assinalar “outros” abrir espaço para escrever “quais”.

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “concordo pouco; concordo; concordo muito” abrir o bloco de itens a seguir:

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **Equipe de Ajuda**:

Considerando que há Equipe de Ajuda em sua escola, assinale o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
218. Os estudantes que integram a Equipe de Ajuda são escolhidos pelos colegas				
219. Sei quem são alguns dos estudantes que fazem parte da Equipe de Ajuda				
220. Conheço o trabalho que é desenvolvido pelos estudantes da Equipe de Ajuda				
221. Acredito que os estudantes da Equipe de Ajuda são preparados e dispostos para auxiliar quando os demais colegas necessitam				
222. Os membros da Equipe de Ajuda promovem ações que melhoram a convivência na escola				

Considerando que há Grêmio Estudantil na sua escola, assinale o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
223. É composto por estudantes eleitos pelos colegas				
224. Sei quem são os estudantes que fazem parte do Grêmio Estudantil				
225. Promove atividades recreativas, esportivas, culturais e cívicas				
226. Realiza um trabalho de melhoria da qualidade das relações da escola				
227. Apoia os estudantes em processos de aprendizagem				
228. Atua e promove movimentos sociais (antirracista, feminista etc.)				

b) Espaços institucionais coletivos de participação na escola

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem, considerando o decorrer de UM ANO:	Nunca	Uma vez no ano	Uma vez por semestre	Pelo menos uma vez por bimestre
229. Há momentos e espaços destinados para a discussão das regras e de questões relacionadas à convivência da ESCOLA com participação DE ESTUDANTES, DOCENTES E EQUIPE GESTORA (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador)				

Com relação aos diferentes espaços de participação, promovidos pela EQUIPE GESTORA (Conselho Escolar e outros), marque o quanto você concorda:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
230. Os estudantes participam da tomada de decisão, seleção e planejamento das ações que serão desenvolvidas				
Marque a alternativa ‘concordo muito’ neste item				

Assinale a ocorrência dos seguintes itens abaixo. Esta ESCOLA ...	Sim	Não
231. Possui uma equipe/comissão de convivência (grupo de pessoas que planeja e cuida para que a convivência seja boa)		
232. Possui um plano ou programa institucional para melhoria da qualidade da convivência		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **equipe de convivência**:

Caso a escola tenha uma equipe/comissão de convivência:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
233. A equipe/comissão de convivência tem a participação de representantes da equipe gestora, estudantes, docentes, funcionários e famílias/responsáveis				
234. A equipe/comissão de convivência atua contribuindo com ações que visam melhorar o diálogo, a participação e a qualidade das relações na escola				

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **plano de convivência**:

Caso a escola tenha um plano de convivência:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
235. A elaboração do programa ou plano de convivência escolar teve a participação de representantes de estudantes, docentes, funcionários e famílias/responsáveis				
236. O programa ou plano de convivência foi elaborado a partir de um diagnóstico sistematizado da realidade escolar (avaliação, questionários etc.) que envolveu os diferentes grupos (docentes, estudantes etc.)				
237. O programa ou plano de convivência é revisto periodicamente com a participação de representantes de todos os segmentos				
238. Há coerência entre o que é proposto no programa ou plano de convivência e o que é praticado na escola				

Dimensão: Família, escola e comunidade (território)

a) Família e/ou responsáveis, escola e comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
239. Alguém responsável por mim vai às reuniões convocadas pela escola				
240. Alguém responsável por mim participa das atividades e eventos organizados pela escola				
241. Há oportunidade para as famílias e/ou responsáveis participarem das decisões tomadas pela escola				
242. A escola promove encontros formativos/reflexivos com as famílias e/ou responsáveis				
Eu sou bom em matemática				
243. Os docentes demonstram habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
244. A equipe gestora demonstra habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
245. Os funcionários demonstram habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
246. Na escola há espaços para que as famílias e/ou responsáveis, docentes e equipe gestora compartilhem ideias sobre como melhorar a convivência				
247. Minha família e/ou responsável está satisfeita com a escola				
248. As informações da escola - feitas verbalmente e/ou por escrito - são claras e alcançam as famílias e/ou responsáveis				
249. As famílias e/ou responsáveis compreendem e atendem às comunicações realizadas pela escola				
250. A equipe gestora promove um clima de confiança e apoio entre escola e as famílias e/ou responsáveis				
251. A escola realiza propostas de atividades não obrigatórias aos estudantes (oficinas, cursos e esportes) fora do horário de aula				

Marque o quanto você concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
252. <u>A escola deve focar no ensino dos conhecimentos/conteúdos, cabendo a família e/ou responsável ensinar os valores morais e a convivência respeitosa</u>				
253. Alguém responsável por mim conhece como a escola atua para promover a qualidade da convivência				
254. Alguém responsável por mim conhece pessoalmente algum integrante da equipe gestora e/ou docente				
Marque a alternativa 'concordo muito' neste item				

Marque a frequência em que as afirmações abaixo acontecem na escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
255. As informações de diferentes tipos são socializadas pela equipe gestora e circulam de forma eficiente entre todos os segmentos (estudantes, docentes e funcionários)				

b) Atuação na Comunidade

Marque a frequência em que as afirmações abaixo acontecem na escola, considerando O PERÍODO DE UM ANO:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

256. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade/entorno ou bairro (campanhas, ações sociais, reivindicações e/ou outras ações)				
257. Os estudantes são envolvidos em projetos que contemplam alguma necessidade e atuação na comunidade/entorno ou bairro				

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “poucas vezes; muitas vezes; sempre” abrir o bloco de itens a seguir:

Sobre o trabalho com a comunidade/bairro, assinale com que frequência acontecem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
258. Os projetos que envolvem atuação na comunidade/entorno ou bairro contemplam conteúdos do currículo escolar				
259. Esses projetos são desenvolvidos de modo interdisciplinar, com o envolvimento de um ou mais docentes da escola				
260. A escola tem parcerias com entidades sociais (instituições de acolhimento a crianças ou idosos, outros centros comunitários, escolas ou organizações etc.) para a realização desses projetos				

261. Obs.: Caso algum estudante necessite de ajuda, abrir espaço para possa escrever para solicitá-la.

CONTEXTO E PERFIL**Seção - Conhecendo você****262. Qual o turno de suas aulas?**

- (A) Manhã
- (B) Tarde
- (C) Noite
- (D) Integral

263. Sua escola é:

- (A) Municipal
- (B) Estadual
- (C) Particular
- (D) Federal
- (E) Outro tipo

264. Em que ano você está na escola?

- (A) 6º ano do Ensino Fundamental
- (B) 7º ano do Ensino Fundamental
- (C) 8º ano do Ensino Fundamental
- (D) 9º ano do Ensino Fundamental
- (E) 1º ano do Ensino Médio
- (F) 2º ano do Ensino Médio
- (G) 3º ano do Ensino Médio

Obs.: Se o respondente assinalar “1º, 2º ou 3º ano do ensino médio” abrir o bloco de itens a seguir:

265. O ensino médio é:

- (A) Ensino Regular
- (B) Ensino Técnico

266. Qual a sua idade?

- (A) 10 anos
- (B) 11 anos
- (C) 12 anos
- (D) 13 anos
- (E) 14 anos
- (F) 15 anos
- (G) 16 anos
- (H) 17 anos
- (I) 18 anos
- (J) 19 anos
- (K) 20 anos
- (L) 21 anos
- (M) 22 anos
- (N) 23 anos
- (O) 24 anos

- (P) 25 anos
- (Q) 26 anos
- (R) 27 anos
- (S) 28 anos
- (T) 29 anos
- (U) 30 anos
- (V) Acima de 30 anos

267. Há quanto tempo você é estudante nesta escola?

- (A) Menos de 1 ano
- (B) 01 ano
- (C) 02 anos
- (D) 03 anos
- (E) 04 anos
- (F) 05 anos
- (G) 06 anos
- (H) 07 anos
- (I) 08 anos
- (J) 09 anos
- (K) 10 anos
- (L) mais de 10 anos

268. Qual seu sexo? (como está na certidão de nascimento)

- (A) Masculino
- (B) Feminino
- (C) Prefiro não responder

269. Qual sua identidade de gênero atual?

- (A) Masculino
- (B) Feminino
- (C) Outros
- (D) Não sei responder
- (E) Prefiro não responder

270. Qual sua orientação afetiva/sexual?

- (A) Heterossexual (sinto atração por pessoas do gênero oposto)
- (B) Homossexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero)
- (C) Bissexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero e também do gênero oposto)
- (D) Não sei responder
- (E) Prefiro não responder
- (F) Outro não relacionado acima

271. Como você se considera?

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)
- (C) Preto(a)
- (D) Amarelo(a) – Oriental
- (E) Indígena
- (F) Não sei

272. Assinale se você possui alguma(s) da(s) deficiência(s) abaixo:

- (A) Física
- (B) Cegueira ou baixa visão
- (C) Auditiva
- (D) Intelectual
- (E) Mista
- (F) Não apresento qualquer tipo de deficiência

273. Você trabalha?

- (A) Sim
- (B) Não

274. Qual a sua religião?

- (A) Católica
- (B) Evangélica e/ou protestante
- (C) Umbanda e/ou Candomblé
- (D) Espírita
- (E) Outra
- (F) Não tenho religião

Marque com um “X” quais e quantos dos tópicos abaixo existem em sua casa? ¹⁶	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
275. Banheiros					
276. Trabalhador doméstico mensalista					
277. Automóveis					
278. Microcomputador (notebook, desktop)					
279. Lava louça					
280. Geladeira					
281. Freezer (aparelho independente da geladeira ou duplex)					
282. Lava roupa					
283. DVD					
284. Micro-ondas					
285. Motocicleta					

¹⁶ Os itens de classificação econômica, foram compostos de acordo com o que propõe a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2019).

286. Secadora de roupa					

287. Quem vive com você em sua casa? Marque todas as alternativas que se aplicam no seu caso

- (A) Mãe
- (B) Pai
- (C) Avó
- (D) Avô
- (E) Madrasta ou companheira de seu/sua responsável
- (F) Padrasto ou companheiro de seu/sua responsável
- (G) Irmãos
- (H) Outros (por exemplo: primos, tios)

288. Quantos irmãos você tem?

- (A) Nenhum
- (B) Um
- (C) Dois
- (D) Três
- (E) Quatro
- (F) Cinco ou mais

289. Quem é(são) o(s) principal(is) responsável(is) por você em sua casa?

- (A) Mãe
- (B) Pai
- (C) Avó
- (D) Avô
- (E) Madrasta ou companheira de seu responsável
- (F) Padrasto ou companheiro de seu responsável
- (G) Irmãos
- (H) Outros (por exemplo: primos, tios)

290. Qual é a atividade dessa(s) pessoa(s)?

- (A) Trabalha fora de casa o dia todo
- (B) Trabalha fora de casa meio período
- (C) Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)
- (D) Trabalha somente nas tarefas de casa
- (E) Desempregado
- (F) Aposentado

291. Qual é o maior nível de instrução do(s) principal(is) responsável(is)?

- (A) Ensino Fundamental incompleto
- (B) Ensino Fundamental
- (C) Ensino Médio
- (D) Ensino Superior/Faculdade
- (E) Profissionalizante (técnico)
- (F) Pós-graduação

292. Qual nível de estudos você pretende concluir no futuro?

- (A) Ensino Fundamental
- (B) Ensino Médio
- (C) Ensino Superior/Faculdade
- (D) Profissionalizante (técnico)
- (E) Pós-graduação

293. Você já reprovou em algum ano dos estudos?

- (A) Nunca
- (B) Uma vez
- (C) Duas vezes ou mais

294. Você já foi transferido(a) compulsoriamente (“expulso”) da escola?

- (A) Não
- (B) Sim, uma vez
- (C) Sim, mais de uma vez

Refletindo sobre as pessoas que moram em sua casa, sua família e/ou responsáveis, marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
295. Quando desobedeço ou sou desrespeitoso recebo algum tipo de sanção de um adulto (uma bronca, fico sem algo que gosto, conversamos sobre minha atitude e as consequências etc.)				
296. Temos o costume de combinar as tarefas de cada um				
297. Quando preciso, tem alguém para me apoiar				
298. Quem dá as regras em casa são os adultos que moram comigo				
299. Sinto que minha família e/ou responsáveis parecem não se importar muito com as coisas que faço ou vivencio				
300. Eu me sinto bem com minha família e/ou responsáveis				

Marque como você acha que é visto:	Muito bem	Bem	Nem tão bem, nem tão mal	Mal
301. Pelas pessoas da sua escola				
302. Pelas pessoas de sua família e/ou responsáveis				
303. Pelos seus amigos				

304. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar?

- (A) Muito bem
- (B) Bem
- (C) Nem tão bem, nem tão mal
- (D) Mal

305. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?

- (A) Nenhum
- (B) 1
- (C) 2 ou 3
- (D) 4 ou mais

Orientação aos Docentes

Este questionário pretende conhecer a percepção dos professores e professoras com relação a qualidade da convivência na escola. Esses dados contribuirão para que a unidade escolar saiba o que vai bem e o que pode ser melhorado nessa área e possa elaborar e avaliar propostas de intervenção para a melhoria da convivência entre todos.

Pretendemos conhecer suas impressões e compreensão sobre os itens para que possamos aperfeiçoá-lo, por isso é importante que nos conte as dificuldades, dúvidas, impressões.

Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL, portanto você não será identificado.

Esse questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado NOS ÚLTIMOS 3 MESES.

Entendemos como EQUIPE GESTORA o(a) diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) e/ou orientador(a) da escola.

Entendemos ADULTOS como os docentes, funcionários(as) e integrantes da equipe gestora da escola.

Por favor, leia cada pergunta atentamente antes de responder. O tempo aproximado para respondê-lo é de 45 minutos.

Alguns itens se referem a escola e outros a sala de aula. Neste caso, se você dá aulas em várias turmas, pedimos que pense em uma única classe, representativa das demais, para respondê-los.

Agradecemos muito a sua colaboração!

Escola: _____

Série/Ano: _____ Turma: _____

Período: Manhã () Tarde () Noite () Integral ()

Cidade: _____ Estado: _____

Docente

Legenda das cores nos instrumentos: verde – item de relação entre estudante, docente e equipe gestora; roxo – item de relação entre estudante e docente; azul – item de relação entre docente e equipe gestora; preto – item sem relação com outro grupo respondente.

Dimensão: Relações interpessoais na escola

a) Relações na escola

O quanto você está satisfeito com as relações que têm:	Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
1. Com a equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador)				
2. Com os docentes da escola				
3. Com os estudantes da escola				
4. Com os funcionários da escola				
5. Com as famílias e/ou responsáveis dos estudantes				

b) Relação entre estudantes e adultos

Marque a frequência em que ocorrem as seguintes situações em sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
6. Os funcionários tratam os estudantes de maneira respeitosa				
7. A equipe gestora trata os estudantes de maneira respeitosa				
8. Existe uma boa comunicação entre os estudantes e a equipe gestora				

9. Quando precisam, vejo que os estudantes podem procurar os docentes, funcionários ou alguém da equipe gestora para falar sobre seus problemas				
10. A equipe gestora se importa pela vida dos estudantes fora da escola				
11. Os docentes se importam pela vida dos estudantes fora da escola				
12. Os docentes demonstram interesse pelo bem-estar dos estudantes na escola				
13. Os estudantes sentem que podem expressar suas opiniões e elas são consideradas pelos adultos (docentes, funcionários e equipe gestora)				
14. Os docentes são disponíveis para conversar com os estudantes				
15. Os docentes tratam os estudantes de maneira respeitosa				
16. Os docentes tratam os estudantes de maneira justa				
17. Os docentes tratam os estudantes de maneira educada e atenciosa				
18. Os docentes demonstram confiança nos estudantes				
19. Os estudantes confiam nos docentes				
Marque a alternativa 'poucas vezes' neste item				
20. Os docentes apoiam e incentivam os estudantes				
21. <u>Os docentes implicam com alguns estudantes</u>				
22. <u>Os docentes gritam os estudantes</u>				
23. <u>Os docentes ameaçam alguns os estudantes</u>				
24. <u>Os docentes zoam os estudantes, fazendo-os passar vergonha</u>				
25. <u>Os docentes favorecem a alguns estudantes mais que a outros</u>				
26. <u>Os docentes ofendem ou humilham alguns estudantes</u>				
27. <u>Não consigo dar conta de saber quem são todos os estudantes, alguns acabam ficando invisíveis</u>				
28. Os docentes propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação				
29. Os estudantes com deficiência encontram o apoio que necessitam por parte dos docentes				

30. Os estudantes vindos de outras regiões e culturas recebem atenção necessária por parte dos docentes				
---	--	--	--	--

c) Relação entre adultos

Indique a frequência em que as situações abaixo acontecem em sua escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
31. Existe uma cultura escolar de colaboração que se caracteriza por apoio mútuo				
32. <u>Existe um clima de competição entre os docentes</u>				
33. Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros docentes quando preciso				
34. <u>Eu sinto que posso contar com apoio e ajuda da equipe gestora quando preciso</u>				
35. Quando eu tenho um conflito com algum profissional do ambiente de trabalho posso contar com alguém da escola para ajudar a resolvê-lo				
36. Sinto-me tratado de maneira respeitosa pelos demais docentes				
37. Sinto-me tratado de maneira respeitosa pelos funcionários				
38. Sinto-me tratado de maneira respeitosa pela equipe gestora				
39. <u>Quando um integrante da equipe gestora traz alguma proposta inovadora sente resistência dos docentes</u>				
40. <u>Quando um docente traz alguma proposta inovadora sente resistência de integrantes da equipe gestora</u>				
41. A equipe gestora é atuante no trabalho com a inclusão do estudante com deficiência				
42. Eu me sinto bem quando estou nesta escola				
43. Eu me sinto orientado e acompanhado pela equipe gestora com relação à melhoria da qualidade da convivência em sala de aula				

Dimensão: Regras, Resolução de Conflitos e Sanções

a) Regras

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
44. As regras são justas e valem para todos (estudantes, docentes, funcionários, equipe gestora)				
45. Em geral, os adultos cumprem as regras da escola				
46. Os estudantes conhecem e compreendem as regras				
47. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola				
48. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da SALA DE AULA/TURMA				
49. Os estudantes ou os estudantes representantes participam da elaboração e das mudanças de regras da ESCOLA				
50. <u>As regras são criadas apenas pela equipe gestora da escola</u>				
51. <u>Há regras desnecessárias ou que não compreendo a importância de existirem</u>				
52. <u>Há diferenças entre as regras que os docentes consideram importantes de serem seguidas em suas aulas</u>				

b) Resolução de conflitos

A mediação é quando um adulto atua na resolução dos conflitos por meio de conversas, ajudando os envolvidos a escutarem um ao outro e a buscarem por si mesmos soluções colaborativas e respeitosas para o problema. Considerando a explicação sobre mediação, assinale:	Sim	Não
---	------------	------------

53. Nessa escola há um local reservado para mediar conflitos que acontecem entre as pessoas		
---	--	--

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Caso haja o trabalho com a mediação de conflitos, indique a frequência em que a situação abaixo ocorre:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
54. A escola incentiva as pessoas a buscar auxílio da mediação para resolver seus conflitos				
55. Os adultos que atuam nessa área tiveram formação em mediação de conflitos				

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
56. <u>Há situações de conflitos entre os estudantes e os docentes</u>				
57. <u>Há situações de conflitos entre os estudantes</u>				
58. <u>Há situações de conflitos entre os docentes</u>				
59. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os conflitos nesta escola				
60. Os conflitos que ocorrem entre os estudantes nas redes sociais e internet são discutidos e cuidados pelos adultos na escola				
Eu prefiro comer um pedaço de fruta a um pedaço de papel				
61. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos				
62. Quando ocorrem conflitos ENTRE ESTUDANTES , os envolvidos podem contar com OS ADULTOS da escola para ajudá-los				

63. Quando ocorrem conflitos ENTRE ESTUDANTES E DOCENTES , os envolvidos podem contar com a EQUIPE GESTORA para ajudar a resolvê-los				
64. Quando ocorrem conflitos ENTRE DOCENTES , eles podem contar com a EQUIPE GESTORA para ajudar a resolvê-los				
65. A equipe gestora escuta respeitosamente todos os envolvidos quando recebe as situações de conflito, antes de tomar as decisões				
66. Existe protocolos (guia ou roteiro) de ações que orientam os docentes sobre possibilidades de intervenção em caso de agressões, bullying ou outros problemas de convivência				

c) Sanções

Com que frequência VOCÊ toma as atitudes abaixo quando os estudantes se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
67. <u>Não sei ao certo o que fazer</u>				
68. <u>Finjo que não percebo o que aconteceu</u>				
69. <u>Encaminho direto para a equipe gestora</u>				
70. <u>Informo a família e/ou responsável sobre o ocorrido para que tome providências</u>				
71. <u>Retiro um objeto (celular, fone de ouvido etc.) que pertence ao estudante</u>				
72. <u>Ouçoo e incentivo os estudantes a buscarem soluções para o problema</u>				
<u>Marque a alternativa ‘poucas vezes’ neste item</u>				
73. <u>Coloco os estudantes para fora da sala de aula</u>				
74. <u>Uso punições muito diferentes dos demais docentes para resolver os problemas de comportamento</u>				
75. <u>Digo que “isso não é problema meu”</u>				

76. <u>Humilho os estudantes envolvidos na frente dos colegas</u>				
77. <u>Castigo ou dou bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				
78. <u>Utilizo as notas como uma forma de controlar o comportamento dos estudantes</u>				

Quando os estudantes se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com frequência algum integrante da EQUIPE GESTORA (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador) toma as atitudes abaixo com os envolvidos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
79. <u>Informa o ocorrido à família e/ou responsável pedindo para que resolvam o problema (por meio da entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes, portal ou notificações eletrônicas)</u>				
80. <u>Impede que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.)</u>				
81. <u>Não toma providência</u>				
82. <u>Dá advertência oral</u>				
83. <u>Dá advertência por escrito</u>				
84. <u>Ouve os envolvidos e os convida a reparar seus erros</u>				
85. <u>Castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				
86. <u>Castiga alguns e não outros estudantes que descumpriram uma mesma regra</u>				
87. <u>Suspende</u>				
88. <u>Ameaça transferir de escola</u>				
89. <u>Ameaça fazer um Boletim de Ocorrência ou chamar a polícia</u>				
90. <u>Ameaça encaminhar o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Assinale a frequência com que OS ADULTOS DA ESCOLA lidam com as situações de cyberbullying, agressões on-line, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
91. <u>Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</u>				
92. <u>Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo</u>				
93. <u>Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe</u>				
94. <u>Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</u>				
95. <u>Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências</u>				
96. <u>Conversa com os envolvidos sobre a situação incentivando a busca de uma resolução entre os eles</u>				
97. <u>Ameaçam fazer um Boletim de Ocorrência ou chamar a polícia</u>				
98. <u>Ameaçam encaminhar o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Dimensão: Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas

a) Problemas de convivência - Manifestações perturbadoras

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
99. <u>Os estudantes parecem desinteressados e entediados</u>				
100. <u>Os estudantes não fazem as atividades durante as aulas e também não deixam os outros fazerem</u>				
101. <u>Os estudantes provocam e irritam, de propósito, os docentes</u>				

102.	<u>Os estudantes xingam ou ridicularizam alguns docentes na presença deles</u>				
103.	<u>Alguns estudantes ameaçam docentes ou demais adultos da escola</u>				
104.	<u>Os estudantes xingam ou ofendem os colegas</u>				
105.	<u>Há desentendimentos ou rivalidades entre os diferentes grupos de estudantes</u>				
106.	<u>Os estudantes entram atrasados nas aulas</u>				
107.	<u>Os docentes entram atrasados nas aulas</u>				
108.	<u>Utilizo grande parte do meu tempo de aula lidando com a indisciplina e os conflitos</u>				
109.	<u>Os docentes conseguem manter a ordem durante a aula de forma respeitosa</u>				
110.	<u>Há diferenças entre o que a equipe gestora e os docentes consideram como um comportamento inadequado por parte dos estudantes</u>				
111.	<u>Há diferenças entre o que os docentes consideram como um comportamento inadequado por parte dos estudantes</u>				

b) Problemas de Convivência – Manifestações violentas

Indique a frequência desse tipo de acontecimento entre os estudantes da sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
112. <u>Agressão física: empurrar propositalmente, socar, puxar os cabelos etc.</u>				
113. <u>Agressão psicológica: xingar, humilhar, ameaçar, chantagear, excluir, rejeitar, espalhar mentiras, discriminar etc.</u>				
114. <u>Vandalismo: estragar ou destruir objetos, paredes, móveis, banheiros da escola etc.</u>				
115. <u>Agressão sexual: assediar, importunar sexualmente, insistir/forçar o contato físico, tocar sem autorização etc.</u>				
116. <u>Furto: pegar sem autorização e não devolver de propósito, roubar objetos das outras pessoas etc.</u>				

Indique o quanto VOCÊ concorda com as seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
117. Os estudantes podem contar com os ADULTOS (docentes, funcionários e equipe gestora da escola) da escola para ajudá-los e protegê-los se sofrerem algum tipo de agressão por parte dos COLEGAS				
118. Os estudantes podem contar com os ADULTOS da escola para ajudá-los e protegê-los se sofrerem algum tipo de agressão por parte de ALGUM DOCENTE				
Marque a alternativa ‘concordo muito’ neste item				

Marque o quanto essas situações aconteceram:	Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
119. <u>Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola</u>				
120. <u>Alguns estudantes vendem drogas/álcool na escola</u>				
121. <u>Alguns estudantes consomem álcool ou drogas dentro da escola</u>				
122. <u>Alguns estudantes vêm embriagados ou drogados para a escola</u>				
123. <u>Eu fui agredido fisicamente por um estudante</u>				

c) Intimidação, bullying e agressões on-line

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com VOCÊ:	Nunca	Uma única vez	Uma ou mais vezes por semana	Todos os dias da semana
124. <u>Algum estudante da escola usou a internet, redes sociais, aplicativos para me insultar, ridicularizar, ofender, ameaçar ou expor</u>				
125. <u>Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola</u>				
126. <u>Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola</u>				
127. <u>Eu vi alguns estudantes usando a internet, redes sociais, aplicativos para insultar, ridicularizar, ofender, ameaçar, expor ou excluir outras pessoas da escola</u>				

d) Discriminação e preconceito

Marque a frequência com que ocorreram em sua escola as seguintes situações de preconceito ou discriminação por:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
128. <u>Racismo (ser negro)</u>				
129. <u>Machismo e masculinidade tóxica</u>				
130. <u>Tipo físico (ser gordo, magro, alto, baixo etc.)</u>				
131. <u>Orientação sexual ou identidade de gênero - LGBTQ+ (homofobia, transfobia)</u>				
132. <u>Classe social (tem maior ou menor renda, local onde mora etc.)</u>				
133. <u>Crença religiosa (espírita, evangélico, católico, umbanda etc.)</u>				
134. <u>Pessoas de outras culturas, regiões ou países (ser imigrantes, refugiados etc.)</u>				

135. <u>Pessoas com deficiências (físicas e/ou intelectuais)</u>				
136. <u>Pessoa estudiosa (“nerd”)</u>				
137. <u>Adolescentes que vivem em instituições de acolhimento (abrigos, casa lar etc.)</u>				
138. <u>Adolescentes que cometeram ato infracional e estão cumprindo medida socioeducativa (liberdade assistida, semiliberdade etc.)</u>				

Em caso de manifestações de preconceito e discriminação indique a frequência de quem praticou tais atos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
139. <u>Estudantes</u>				
140. <u>Docentes</u>				
141. <u>Integrantes da equipe gestora</u>				
142. <u>Funcionários</u>				

Dimensão: Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento

- a) **Convivência, habilidades socioemocionais e valores morais como proposta curricular**

Sobre o trabalho com valores, assinale:	Sim	Não
143. <u>Essa escola selecionou alguns valores que devem guiar as ações de todos</u>		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Indique o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
144. Os valores escolhidos pela escola são conhecidos por todos os estudantes				
145. Os estudantes participaram da escolha dos valores que devem orientar as ações de todos na escola				
146. Os docentes participaram da escolha dos valores que devem orientar as ações da escola				
147. Os funcionários participaram da escolha dos valores que devem orientar as ações da escola				
148. Os adultos (docentes, funcionários e equipe gestora da escola) procuram agir de acordo com os valores escolhidos pela escola				
149. Há oportunidades para que os docentes discutam e reflitam sobre quais valores estão presentes nas decisões que tomam no cotidiano da escola				
150. Os valores são refletidos pelos estudantes quando discutem os problemas de convivência ou os conflitos				

Assinale a alternativa que corresponde ao trabalho de sua escola quanto:	Não há reuniões	Semanal / Quinzenal	Mensal	Semestral
151. A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas pela equipe docente				

Assinale a frequência com que as atividades para a melhoria da qualidade da convivência acontecem em sua escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

152. Os profissionais participam de momentos de formação externos à escola				
153. Os profissionais se reúnem (todos juntos) para estudar e rever as ações que acontecem no cotidiano				

Indique o quanto VOCÊ concorda com as afirmações abaixo: As propostas realizadas na escola...	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
154. São úteis para enfrentar as situações de conflito buscando soluções justas para todos os envolvidos				
155. São úteis para melhorar as relações entre as pessoas				
156. Ajudam estudantes a lidar com seus sentimentos e a expressá-los de forma respeitosa				
157. Ajudam estudantes a compreender os sentimentos e a perspectiva dos outros				
158. Contribuem para o autoconhecimento e reflexão dos estudantes sobre suas ações				
159. Contribuem para identificação e compreensão de problemas da sociedade atual				

Marque a frequência com que foi desenvolvido UM TRABALHO CONTÍNUO E SISTEMATIZADO, relacionado à/ao: <i>Obs. Mais do que apenas uma ou duas aulas/palestras ou um projeto pontual.</i>	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
160. Valores/virtudes necessários para uma convivência democrática, justa, solidária e respeitosa na sociedade				
161. Legislação que trata dos direitos e deveres (Estatuto da Criança e do Adolescente, Direitos Humanos, Constituição etc.)				
162. Os movimentos e lutas que ocorreram na história e que resultaram nos direitos conquistados				

163.	Cuidado e prevenção ao uso de álcool e drogas				
	Marque a alternativa 'poucas vezes' neste item				
164.	Educação sexual (sexualidade e cuidado, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, abusos sexuais etc.)				
165.	Prevenção ao suicídio e valorização da vida				
166.	Conscientização e prevenção a diversos tipos de violências, em especial, o bullying (intimidação ou agressões repetidas entre colegas)				
167.	Convivência on-line e reflexões sobre as interações na internet e nas redes sociais				
168.	Discursos de ódio e outras formas de preconceito inclusive aquelas disfarçadas de humor como alguns <i>memes</i> , figurinhas e vídeos ofensivos				
169.	<i>Fake News</i> e outros processos de manipulação on-line				
170.	Formas de navegação segura na internet (com quem interagir, os riscos on-line, como denunciar conteúdos violentos e perfis suspeitos nas redes)				

Marque a frequência com que a escola desenvolve UM TRABALHO CONTÍNUO E CONSISTENTE para prevenir e enfrentar o preconceito relacionado à/ao:		Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
171.	Racismo				
172.	Machismo e masculinidade tóxica				
173.	Tipo físico (ser gordo, magro, alto, baixo etc.)				
174.	Orientação sexual ou identidade de gênero – LGBTQ+ (homofobia, transfobia etc.)				
175.	Classe social (tem maior ou menor renda, local onde mora etc.)				
176.	Diversidade de crenças religiosas (espírita, evangélico, católico, umbanda etc.)				

177. Pessoas de outras culturas, regiões ou países (ser imigrantes, refugiados etc.)				
178. Pessoas com deficiências (físicas e/ou intelectuais)				

b) Professor tutor, de referência ou diretor de turma

Assinale a ocorrência do seguinte item abaixo. Nesta ESCOLA...	Sim	Não
179. Há docentes responsáveis por determinada turma ou grupo, como por exemplo, professor tutor, professor de referência ou diretor de turma?		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Este professor tutor, de referência ou diretor de turma:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
180. Acompanha os estudantes individualmente ou em pequenos grupos procurando escutá-los e atendê-los em suas necessidades				
181. Atende as famílias e/ou responsáveis dos estudantes				
182. Contribui para o diálogo entre sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar (outras salas, demais docentes, equipe gestora etc.)				
183. Ministra aulas sobre formação cidadã (valores, dilemas, autoconhecimento, projeto de vida e desenvolvimento de competências socioemocionais etc.)				
184. Orienta na organização e planejamento dos estudos e atividade				

185. Auxilia na superação das dificuldades de relacionamentos e conflitos				
186. Apoia as ações pedagógicas aos alunos com dificuldades				

Dimensão: Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e Espaços coletivos de participação na escola

a) Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens

Assinale com que frequência ocorre a seguinte situação, considerando:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
187. Esta escola cuida para que os espaços de convivência (pátio, refeitório etc.) sejam organizados e acolhedores				

Marque com que frequência a situação abaixo ocorre em sua escola:	Nunca/raramente	Por volta de uma vez a cada dois meses	Pelo menos uma vez por mês	Em geral, duas vezes por mês
188. Há momentos e espaços destinados para discutir as regras e questões da convivência da sala de aula com os estudantes, tais como as assembleias ou rodas de diálogo				

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “por volta de uma vez a cada dois meses; pelo menos uma vez por mês; em geral, duas vezes por mês” abrir o bloco de itens a seguir:

Considerando que esses encontros em que se discutem regras e questões de convivência estão acontecendo na turma em que você dá aula (assembleias, rodas...), assinale o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
189. Os temas das pautas das assembleias de turma são propostos pelos estudantes e também pelos docentes				
190. Os temas e pautas discutidos nas assembleias foram importantes para melhorar a convivência e resolver problemas da turma				

Assinale quais grupos formados por estudantes atuam continuamente na sua escola: Obs.: às vezes há o grupo em sua escola com nome diferente, por isso é importante ler a explicação e ver se há esse tipo de grupo em sua escola	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
191. Equipe de Ajuda: grupo de estudantes que atua em conflitos e problemas vividos pelos colegas e também na melhoria da convivência escolar, sendo acompanhado por um profissional da escola				
192. Grêmios Estudantis: organização de estudantes que tem por finalidade representar os interesses educacionais, sociais, cívicas, esportivas e culturais dos próprios estudantes, assim como promover o diálogo entre todos, no ambiente escolar				
193. Outros				

Obs.: Se o respondente assinalar “outros” abrir espaço para escrever “quais”.

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “concordo pouco; concordo; concordo muito” abrir o bloco de itens a seguir:

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **Equipe de Ajuda**:

Considerando que há Equipe de Ajuda em sua escola, assinale o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
194. Os estudantes que integram a Equipe de Ajuda são escolhidos pelos colegas				
195. Sei quem são alguns dos estudantes que fazem parte da Equipe de Ajuda				
196. Conheço o trabalho que é desenvolvido pelos estudantes da Equipe de Ajuda				
197. Acredito que os estudantes da Equipe de Ajuda são preparados e dispostos para auxiliar quando os demais colegas necessitam				
198. Os membros da Equipe de Ajuda promovem ações que melhoram a convivência na escola				

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **Grêmios Estudantis**:

Considerando que há Grêmios Estudantis na sua escola, assinale o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
199. É composto por estudantes eleitos pelos colegas				
200. Sei quem são os estudantes que fazem parte do Grêmios Estudantis				
201. Promove atividades recreativas, esportivas, culturais e cívicas				
202. Realiza um trabalho de melhoria da qualidade das relações da escola				
203. Apoia os estudantes em processos de aprendizagem				
204. Atua e promove movimentos sociais (antirracista, feminista etc.)				

b) Espaços institucionais coletivos de participação na escola

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem, considerando o decorrer de UM ANO:	Nunca	Uma vez no ano	Uma vez por semestre	Pelo menos uma vez por bimestre
205. Há momentos e espaços destinados para a discussão das regras e de questões relacionadas à convivência da ESCOLA com participação DE ESTUDANTES, DOCENTES E EQUIPE GESTORA (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador)				
206. Há momentos e espaços destinados para a discussão das regras e de questões relacionadas à convivência da ESCOLA entre DOCENTES E EQUIPE GESTORA (assembleia docente, rodas de diálogo etc.)				

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “uma vez ao ano; uma vez por semestre; pelo menos uma vez por bimestre” abrir o bloco de itens a seguir:

Considerando que esses encontros em que se discutem regras e questões de convivência estão acontecendo na escola, assinale:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
207. A frequência é suficiente				
208. O tempo é suficiente				
209. O tempo é bem aproveitado com discussões e encaminhamentos dos temas da pauta				
210. Os temas das pautas são propostos pelos docentes e também pela equipe gestora				
211. Há retorno para os participantes dos encaminhamentos propostos				

212. Os temas apresentados na pauta são importantes para melhorar a qualidade da convivência e lidar com os problemas da escola				
213. A condução é respeitosa e permite a participação de todos				
214. Os docentes podem discutir e se posicionar sem risco de serem censurados ou perseguidos				
215. <u>Geralmente, são os mesmos que falam</u>				
216. A equipe gestora considera os encaminhamentos propostos de forma coletiva				

Com relação aos diferentes espaços de participação, promovidos pela EQUIPE GESTORA (Conselho Escolar e outros), marque o quanto você concorda:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
217. Os estudantes participam da tomada de decisão, seleção e planejamento das ações que serão desenvolvidas				
Marque a alternativa ‘concordo muito’ neste item				
218. Os docentes participam da tomada de decisão, seleção e planejamento das ações que serão desenvolvidas				
219. Os funcionários participam da tomada de decisão, seleção e planejamento das ações que serão desenvolvidas				

Assinale a ocorrência dos seguintes itens abaixo. Esta ESCOLA...	Sim	Não
220. Possui uma equipe/comissão de convivência (grupo de pessoas que planeja e cuida para que a convivência seja boa)		
221. Possui um plano ou programa institucional para melhoria da qualidade da convivência		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **equipe de convivência**:

Caso a escola tenha uma equipe/comissão de convivência:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
222. A equipe/comissão de convivência tem a participação de representantes da equipe gestora, estudantes, docentes, funcionários e famílias e/ou responsáveis				
223. A equipe/comissão de convivência atua contribuindo com ações que visam melhorar o diálogo, a participação e a qualidade das relações na escola				

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **plano de convivência**:

Caso a escola tenha um plano de convivência:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
224. A elaboração do programa ou plano de convivência escolar teve a participação de representantes de estudantes, docentes, funcionários e famílias e/ou responsáveis				
225. O programa ou plano de convivência foi elaborado a partir de um diagnóstico sistematizado da realidade escolar (avaliação, questionários etc.) que envolveu os diferentes grupos (docentes, estudantes etc.)				
226. O programa ou plano de convivência é revisto periodicamente com a participação de representantes de todos os segmentos				
227. Há coerência entre o que é proposto no programa ou plano de convivência e o que é praticado na escola				

Dimensão: Família, escola e comunidade (território)

a) Família e/ou responsáveis, escola e comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
228. As famílias e/ou responsáveis vão às reuniões convocadas pela escola				
229. As famílias e/ou responsáveis participam das atividades e eventos organizados pela escola				
230. Há oportunidade para as famílias e/ou responsáveis participarem das decisões tomadas pela escola				
231. A escola promove encontros formativos/reflexivos com as famílias e/ou responsáveis				
Eu sou bom em matemática				
232. Os docentes demonstram habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
233. A equipe gestora demonstra habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
234. Os funcionários demonstram habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
235. Na escola há espaços para que famílias e/ou responsáveis, docentes e equipe gestora compartilhem ideias sobre como melhorar a convivência				
236. As famílias e/ou responsáveis estão satisfeitas com a escola				
237. As informações da escola - feitas verbalmente e/ou por escrito - são claras e alcançam as famílias e/ou responsáveis				
238. As famílias e/ou responsáveis compreendem e atendem às comunicações realizadas pela escola				

239.	As famílias e/ou responsáveis participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, Associação de Pais e Mestres, Comissões etc.)				
240.	A equipe gestora promove um clima de confiança e apoio entre escola e as famílias e/ou responsáveis				
241.	A escola realiza propostas de atividades não obrigatórias aos estudantes (oficinas, cursos e esportes) fora do horário de aula				

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:		Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
242.	<u>A escola deve focar no ensino dos conhecimentos/conteúdos, cabendo principalmente à família e/ou responsáveis ensinar os valores morais e a convivência respeitosa</u>				
243.	As famílias e/ou responsáveis conhecem como a escola atua para promover a qualidade da convivência				
244.	A equipe gestora e/ou docentes conhecem pessoalmente as famílias e/ou responsáveis dos estudantes				
	Marque a alternativa 'concordo muito' neste item				

Marque a frequência em que as afirmações abaixo acontecem na escola:		Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
245.	As informações de diferentes tipos são socializadas pela equipe gestora e circulam de forma rápida entre todos os segmentos (estudantes, docentes e funcionários)				

b) Atuação na Comunidade

Marque a frequência em que as afirmações abaixo acontecem na escola, considerando O PERÍODO DE UM ANO:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
246. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade/entorno ou bairro (campanhas, ações sociais, reivindicações e/ou outras ações)				
247. Os estudantes são envolvidos em projetos que contemplam alguma necessidade e atuação na comunidade/entorno ou bairro				

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “poucas vezes; muitas vezes; sempre” abrir o bloco de itens a seguir:

Sobre o trabalho com a comunidade/bairro, assinale com que frequência acontecem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
248. Os projetos que envolvem atuação na comunidade/entorno ou bairro contemplam conteúdos do currículo escolar				
249. Esses projetos são desenvolvidos de modo interdisciplinar, com o envolvimento de um ou mais docentes da escola				
250. A escola tem parcerias com entidades sociais (instituições de acolhimento a crianças ou idosos, outros centros comunitários, escolas ou organizações etc.) para a realização desses projetos				

CONTEXTO E PERFIL**Seção - Conhecendo você****251. Marque em que turno você trabalha nesta escola**

- (A) Manhã
- (B) Tarde
- (C) Noite
- (D) Integral

252. Sua escola é:

- (A) Municipal
- (B) Estadual
- (C) Particular
- (D) Federal
- (E) Outro tipo

253. Sua(s) área(s) de graduação:

- (A) Artes
- (B) Biologia
- (C) Educação Física
- (D) Filosofia
- (E) Física
- (F) Geografia
- (G) História
- (H) Letras
- (I) Matemática
- (J) Música
- (K) Pedagogia
- (L) Química
- (M) Sociologia
- (N) Teologia
- (O) Outros. Qual(is)? _____

254. Sua última titulação:

- (A) Ensino Médio
- (B) Graduação
- (C) Especialização/Pós-graduação lato sensu
- (D) Mestrado
- (E) Doutorado
- (F) Outro: _____

255. Você é docente:

- (A) 6º ano do Ensino Fundamental

- (B) 7º ano do Ensino Fundamental
- (C) 8º ano do Ensino Fundamental
- (D) 9º ano do Ensino Fundamental
- (E) 1ª série do Ensino Médio
- (F) 2ª série do Ensino Médio
- (G) 3ª série do Ensino Médio
- (H) Educação de Jovens e Adultos

Obs.: Se o respondente assinalar “1º, 2º ou 3º ano do ensino médio” abrir o bloco de itens a seguir:

256. O ensino médio é:

- (A) Ensino Regular
- (B) Ensino Técnico

257. Sua idade:

- (A) Menos de 25 anos
- (B) Entre 26 e 35 anos
- (C) Entre 36 e 45 anos
- (D) Entre 46 e 55 anos
- (E) Entre 56 e 65 anos
- (F) Mais de 66 anos

258. Trabalha como docente há:

- (A) 1 ano ou menos
- (B) 2-3 anos
- (C) 4-6 anos
- (D) 7-15 anos
- (E) 16-25 anos
- (F) 26-35 anos
- (G) 36-45 anos
- (H) Mais de 45 anos

259. Você é docente nesta escola há:

- (A) 1 ano ou menos
- (B) 2-3 anos
- (C) 4-6 anos
- (D) 7-15 anos
- (E) 16-25 anos
- (F) 26-35 anos
- (G) 36-45 anos

(H) Mais de 45 anos

260. Você trabalha em quantas escolas?

- (A) 1
- (B) 2
- (C) 3 ou mais

261. Qual a sua carga horária?

- (A) Até 20 horas semanais
- (B) Entre 20 horas e 40 horas semanais
- (C) Mais de 40 horas semanais

262. Qual seu sexo? (como na certidão de nascimento)

- (A) Masculino
- (B) Feminino
- (C) Prefiro não responder

263. Qual sua identidade de gênero atual?

- (A) Masculino
- (B) Feminino
- (C) Outros
- (D) Não sei responder
- (E) Prefiro não responder

264. Qual sua orientação afetiva/sexual?

- (A) Heterossexual (sinto atração por pessoas do gênero oposto)
- (B) Homossexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero)
- (C) Bissexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero e também do gênero oposto)
- (D) Não sei responder
- (E) Prefiro não responder
- (F) Outro não relacionado acima

265. Como você se considera?

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)
- (C) Preto(a)
- (D) Amarelo(a) – Oriental
- (E) Indígena
- (F) Não sei

266. Assinale se você possui alguma(s) da(s) deficiência(s) abaixo:

- (A) Física
- (B) Cegueira ou baixa visão
- (C) Auditiva
- (D) Intelectual
- (E) Mista
- (F) Não apresento qualquer tipo de deficiência

267. Qual a sua religião?

- (A) Católica
- (B) Evangélica e/ou Protestante
- (C) Umbanda e/ou Candomblé
- (D) Espírita
- (E) Outra
- (F) Não tenho religião

Marque com um “X” quais e quantos dos tópicos abaixo existem em sua casa? ¹⁷	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
268. Banheiros					
269. Trabalhador doméstico mensalista					
270. Automóveis					
271. Microcomputador (notebook, desktop)					
272. Lava louça					
273. Geladeira					
274. Freezer (aparelho independente da geladeira ou duplex)					
275. Lava roupa					
276. DVD					
277. Micro-ondas					
278. Motocicleta					
279. Secadora de roupa					

280. Assinale uma ou mais alternativas que correspondem a sua formação continuada após a graduação:

- (A) Não fiz mais cursos
- (B) Fiz cursos sobre Conteúdos e/ou Metodologia de Ensino (Matemática, Alfabetização, Ciências etc.)

¹⁷ Os itens de classificação econômica, foram compostos de acordo com o que propõe a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2019).

- (C) Fiz cursos sobre o trabalho com Atitudes e Valores na escola
- (D) Outro

281. Durante o exercício da sua profissão, você já atuou como:

- (A) Diretor e/ou Coordenador pedagógico
- (B) Orientador Educacional
- (C) Docente tutor e/ou Mediador de conflitos
- (D) Nunca atuei nessas funções

Orientação à Equipe Gestora

Este questionário pretende conhecer a percepção da equipe gestora com relação a qualidade da convivência na escola. Esses dados contribuirão para que a unidade escolar saiba o que vai bem e o que pode ser melhorado nessa área e possa elaborar e avaliar propostas de intervenção para a melhoria da convivência entre todos.

O questionário que você irá responder não é o definitivo. Pretendemos conhecer suas impressões e compreensão sobre os itens para que possamos aperfeiçoá-lo, por isso é importante que nos conte as dificuldades, dúvidas, impressões.

Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL, portanto você não será identificado.

Esse questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado NOS ÚLTIMOS 3 MESES.

Entendemos como EQUIPE GESTORA o(a) diretor(a), vice-diretor(a), coordenador(a) e/ou orientador(a) da escola.

Entendemos ADULTOS como os docentes, funcionários(as) e integrantes da equipe gestora da escola.

Por favor, leia cada pergunta atentamente antes de responder. O tempo aproximado para respondê-lo é de 45 minutos.

Agradecemos muito a sua colaboração!

Escola: _____

Série/Ano: _____ Turma: _____

Período: Manhã () Tarde () Noite () Integral ()

Cidade: _____ Estado: _____

Gestor

Legenda das cores nos instrumentos: verde – item de relação entre estudante, docente e equipe gestora; rosa – item de relação entre estudante e equipe gestora; roxo – item de relação entre estudante e docente; azul – item de relação entre docente e equipe gestora; preto – item sem relação com outro grupo respondente.

Dimensão: Relações interpessoais na escola

a) Relações na escola

O quanto VOCÊ está satisfeito com as relações que têm:	Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
1. Com os outros integrantes da equipe gestora da escola (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador)				
2. Com os docentes da escola				
3. Com os estudantes da escola				
4. Com os funcionários da escola				
5. Com as famílias e/ou responsáveis dos estudantes				

b) Relação entre estudantes e adultos

Marque a frequência em que ocorrem as seguintes situações em sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
6. Os funcionários tratam os estudantes de maneira respeitosa				
7. A equipe gestora trata os estudantes de maneira respeitosa				
8. Existe uma boa comunicação entre os estudantes e a equipe gestora				

9.	Quando precisam, vejo que os estudantes podem procurar os docentes, funcionários ou alguém da equipe gestora para falar sobre seus problemas				
10.	A equipe gestora se importa pela vida dos estudantes fora da escola				
11.	Os docentes se importam pela vida dos estudantes fora da escola				
12.	Os docentes demonstram interesse pelo bem-estar dos estudantes na escola				
13.	Os estudantes sentem que podem expressar suas opiniões e elas são consideradas pelos adultos (docentes, funcionários e equipe gestora)				
14.	Os docentes tratam os estudantes de maneira respeitosa				
15.	Os docentes tratam os estudantes de maneira justa				
16.	Os docentes tratam os estudantes de maneira educada e atenciosa				
17.	Os docentes demonstram confiança nos estudantes				
18.	Os estudantes confiam nos docentes				
	Marque a alternativa 'poucas vezes' neste item				
19.	<u>Os docentes gritam com os estudantes</u>				
20.	<u>Os docentes zoam os estudantes, fazendo-os passar vergonha</u>				
21.	Os estudantes com deficiência encontram o apoio que necessitam por parte dos docentes				

c) Relação entre adultos

Indique a frequência em que as situações abaixo acontecem em sua escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
22. Existe uma cultura escolar de colaboração que se caracteriza por apoio mútuo				
23. <u>Existe um clima de competição entre os docentes</u>				
24. Eu sinto que posso contar com a ajuda dos demais integrantes da equipe gestora quando preciso				

25. Eu sinto que posso contar com apoio e ajuda dos docentes quando preciso				
26. Sinto-me tratado de maneira respeitosa pelos demais integrantes da equipe gestora				
27. Sinto-me tratado de maneira respeitosa pelos funcionários				
28. Sinto-me tratado de maneira respeitosa pelos docentes				
29. <u>A relação com alguns docentes dificulta meu trabalho</u>				
30. Quando um integrante da equipe gestora traz alguma proposta inovadora sente resistência dos docentes				
31. Quando um docente traz alguma proposta inovadora sente resistência de integrantes da equipe gestora				
32. A equipe gestora é atuante no trabalho com a inclusão dos estudantes com deficiência				
33. Eu me sinto bem quando estou nesta escola				
34. A equipe gestora orienta e acompanha os docentes com relação à melhoria da qualidade da convivência em sala de aula				

Dimensão: Regras, Resolução de Conflitos e Sanções

a) Regras

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
35. As regras são justas e valem para todos (estudantes, docentes, funcionários, equipe gestora)				
36. Em geral, os adultos cumprem as regras da escola				

37. Os estudantes conhecem e compreendem as regras				
38. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola				
39. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da SALA DE AULA/TURMA				
40. Os estudantes ou os estudantes representantes participam da elaboração e das mudanças de regras da ESCOLA				
41. <u>As regras são criadas apenas pela equipe gestora da escola</u>				
42. <u>Há regras desnecessárias ou que não compreendo a importância de existirem</u>				
43. <u>Há diferenças entre as regras que os docentes consideram importantes de serem seguidas em suas aulas</u>				

b) Resolução de conflitos

A mediação é quando um adulto atua na resolução dos conflitos por meio de conversas, ajudando os envolvidos a escutarem um ao outro e a buscarem por si mesmos soluções colaborativas e respeitosas para o problema. Considerando a explicação sobre mediação, assinale:	Sim	Não
44. <u>Nessa escola há um local reservado para mediar conflitos que acontecem entre as pessoas</u>		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Caso haja o trabalho com a mediação de conflitos, indique a frequência em que a situação abaixo ocorre:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
45. <u>A escola incentiva as pessoas a buscar auxílio da mediação para resolver seus conflitos</u>				

46. Os adultos que atuam nessa área tiveram formação em mediação de conflitos				
---	--	--	--	--

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
47. <u>Há situações de conflitos entre os estudantes e os docentes</u>				
48. <u>Há situações de conflitos entre os estudantes</u>				
49. <u>Há situações de conflitos entre os docentes</u>				
50. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os conflitos nesta escola				
51. Os conflitos que ocorrem entre os estudantes nas redes sociais e internet são discutidos e cuidados pelos adultos na escola				
Eu prefiro comer um pedaço de fruta a um pedaço de papel				
52. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos				
53. Quando ocorrem conflitos ENTRE ESTUDANTES , os envolvidos podem contar com OS ADULTOS da escola para ajudar a resolvê-los				
54. Quando ocorrem conflitos ENTRE ESTUDANTES E DOCENTES , os envolvidos podem contar com a EQUIPE GESTORA para ajudar a resolvê-los				
55. Quando ocorrem conflitos ENTRE DOCENTES , eles podem contar com a EQUIPE GESTORA para ajudar a resolvê-los				
56. A equipe gestora escuta respeitosamente todos os envolvidos quando recebe as situações de conflito, antes de tomar as decisões				
57. Existe protocolos (guia ou roteiro) de ações que orientam os docentes sobre possibilidades de intervenção em caso de agressões, bullying ou outros problemas de convivência				

58. Em média, considerando o intervalo de um mês, que percentual de tempo você gasta lidando com indisciplinas nas salas de aula e com conflitos envolvendo os estudantes e entre estudantes e docentes, incluindo orientação, aconselhamento e conversas?

Obs.: Inserir uma barra com intervalos de 10% para andar o cursor

59. Em média, considerando o intervalo de um mês, que percentual de tempo você gasta lidando com conflitos entre os profissionais da escola (docentes, gestores e funcionários), incluindo orientação, aconselhamento e conversas?

Obs.: Inserir uma barra com intervalos de 10% para andar o cursor

c) Sanções

Com que frequência OS DOCENTES tomam as atitudes abaixo quando os estudantes se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
60. <u>Parecem não saber o que fazer</u>				
61. <u>Encaminham direto para a equipe gestora</u>				
62. <u>Informam à família e/ou responsável sobre o ocorrido para que tome providências</u>				
63. <u>Retiram um objeto (celular, fone de ouvido etc.) que pertence ao estudante</u>				
64. <u>Ouvem e incentivam os estudantes a buscarem soluções para o problema</u>				
Marque a alternativa 'poucas vezes' neste item				
65. <u>Colocam os estudantes para fora da sala de aula</u>				
66. <u>Usam punições muito diferentes para resolver os problemas de comportamento</u>				
67. <u>Castigam ou dão bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				

Quando os estudantes se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência algum integrante da EQUIPE GESTORA (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador) toma as atitudes abaixo com os envolvidos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
68. <u>Informa o ocorrido à família e/ou responsável pedindo para que resolvam o problema (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes, portal ou notificações eletrônicas)</u>				
69. <u>Impede que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.)</u>				
70. <u>Não toma providência</u>				
71. <u>Dá advertência oral</u>				
72. <u>Dá advertência por escrito</u>				
73. <u>Ouve os envolvidos e os convida a reparar seus erros</u>				
74. <u>Castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos</u>				
75. <u>Suspende</u>				
76. <u>Ameaça transferir de escola</u>				
77. <u>Ameaça fazer um Boletim de Ocorrência ou chamar a polícia</u>				
78. <u>Ameaça encaminhar o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Assinale a frequência com que OS ADULTOS DA ESCOLA lidam com as situações de cyberbullying, agressões on-line, preconceitos ou discursos de ódio que ocorrem na internet ou nas redes sociais:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
79. <u>Não tomam nenhuma atitude porque nem ficam sabendo</u>				
80. <u>Não tomam nenhuma atitude, mesmo quando ficam sabendo</u>				
81. <u>Promovem reflexões relacionadas ao tema com a classe</u>				
82. <u>Castigam os envolvidos (advertências, suspensão etc.)</u>				
83. <u>Chamam a família e/ou responsável dos envolvidos para que tome providências</u>				

84. <u>Conversam com os envolvidos sobre a situação incentivando a busca de uma resolução entre eles</u>				
85. <u>Ameaçam fazer um Boletim de Ocorrência ou chamar a polícia</u>				
86. <u>Ameaçam encaminhar o problema para o Conselho Tutelar</u>				

Dimensão: Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas

a) Problemas de convivência - Manifestações perturbadoras

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
87. <u>Os estudantes xingam ou ridicularizam alguns docentes na presença deles</u>				
88. <u>Alguns estudantes ameaçam docentes ou demais adultos da escola</u>				
89. <u>Os estudantes entram atrasados nas aulas</u>				
90. <u>Os docentes entram atrasados nas aulas</u>				
91. <u>Os docentes utilizam grande parte do tempo de sua aula lidando com a indisciplina e os conflitos</u>				
92. <u>Os docentes conseguem manter a ordem durante a aula de forma respeitosa</u>				
93. <u>Há diferenças entre o que a equipe gestora e os docentes consideram como um comportamento inadequado por parte dos estudantes</u>				
94. <u>Há diferenças entre o que os docentes consideram como um comportamento inadequado por parte dos estudantes</u>				

b) Problemas de convivência - Manifestações violentas

Indique a frequência desse tipo de acontecimento entre os estudantes da sua ESCOLA:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
95. <u>Agressão física: empurrar propositalmente, socar, puxar os cabelos etc.</u>				
96. <u>Agressão psicológica: xingar, humilhar, ameaçar, chantagear, excluir, rejeitar, espalhar mentiras, discriminar etc.</u>				
97. <u>Vandalismo: estragar ou destruir objetos, paredes, móveis, banheiros da escola etc.</u>				
98. <u>Agressão sexual: assediar, importunar sexualmente, insistir/forçar o contato físico, tocar sem autorização etc.</u>				
99. <u>Furto: pegar sem autorização e não devolver de propósito, roubar objetos das outras pessoas etc.</u>				

Indique o quanto VOCÊ concorda com as seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
100. Os estudantes podem contar com os ADULTOS (docentes, funcionários e equipe gestora da escola) da escola para ajudá-los e protegê-los se sofrerem algum tipo de agressão por parte dos COLEGAS				
101. Os estudantes podem contar com os ADULTOS da escola para ajudá-los e protegê-los se sofrerem algum tipo de agressão por parte de ALGUM DOCENTE				
Marque a alternativa 'concordo muito' neste item				

Marque o quanto essas situações aconteceram:	Nunca	Raramente	Algumas Vezes	Muitas Vezes
102. <u>Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola</u>				
103. <u>Alguns estudantes vendem drogas/álcool na escola</u>				
104. <u>Alguns estudantes consomem álcool ou drogas dentro da escola</u>				
105. <u>Alguns estudantes vêm embriagados ou drogados para a escola</u>				
106. <u>Eu fui agredido fisicamente por um estudante</u>				

c) Intimidação, bullying e agressões on-line

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com VOCÊ:	Nunca	Uma única vez	Uma ou mais vezes por semana	Todos os dias da semana
107. <u>Algun estudante da escola usou a internet, redes sociais, aplicativos para me insultar, ridicularizar, ofender, ameaçar ou expor</u>				
108. <u>Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola</u>				
109. <u>Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola</u>				
110. <u>Eu vi alguns estudantes usando a internet, redes sociais, aplicativos para insultar, ridicularizar, ofender, ameaçar, expor ou excluir outras pessoas da escola</u>				

d) Discriminação e preconceito

Marque a frequência com que ocorreram em sua escola as seguintes situações de preconceito ou discriminação por:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
111. <u>Racismo (ser negro)</u>				
112. <u>Machismo e masculinidade tóxica</u>				
113. <u>Tipo físico (ser gordo, magro, alto, baixo etc.)</u>				
114. <u>Orientação sexual ou identidade de gênero – LGBTQ+ (homofobia/transfobia)</u>				
115. <u>Classe social (tem maior ou menor renda, local onde mora etc.)</u>				
116. <u>Crença religiosa (espírita, evangélico, católico, umbanda etc.)</u>				
117. <u>Pessoas de outras culturas, regiões ou países (ser imigrantes, refugiados etc.)</u>				
118. <u>Pessoas com deficiências (físicas e/ou intelectuais)</u>				
119. <u>Pessoa estudiosa (“nerd”)</u>				
120. <u>Adolescentes que vivem em instituições de acolhimento (abrigos, casa lar etc.)</u>				
121. <u>Adolescentes que cometeram ato infracional e estão cumprindo medida socioeducativa (liberdade assistida, semiliberdade etc.)</u>				

Em casos de manifestações de preconceito e discriminação indique a frequência de quem praticou tais atos:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
122. <u>Estudantes</u>				
123. <u>Docentes</u>				
124. <u>Integrantes da equipe gestora</u>				
125. <u>Funcionários</u>				

Dimensão: Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento

- a) Convivência, habilidades socioemocionais e valores morais como proposta curricular

Sobre o trabalho com valores, assinale:	Sim	Não
126. Essa escola selecionou alguns valores que devem guiar as ações de todos		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Indique o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
127. Os valores escolhidos pela escola são conhecidos por todos os estudantes				
128. Os estudantes participaram da escolha dos valores que devem orientar as ações de todos na escola				
129. Os docentes participaram da escolha dos valores que devem orientar as ações da escola				
130. Os funcionários participaram da escolha dos valores que devem orientar as ações da escola				
131. Os adultos (docentes, funcionários e equipe gestora da escola) procuram agir de acordo com os valores escolhidos pela escola				
132. Há oportunidades para que docentes discutam e reflitam sobre quais valores estão presentes nas decisões que tomam no cotidiano da escola				
133. Os valores são refletidos pelos estudantes quando discutem os problemas de convivência ou os conflitos				

Assinale a alternativa que corresponde ao trabalho de sua escola quanto:	Não há reuniões	Semanal / Quinzenal	Mensal	Semestral
134. A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas pela equipe docente				

Assinale a frequência com que as atividades para a melhoria da qualidade da convivência acontecem em sua escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
135. Os profissionais participam de momentos de formação externos à escola				
136. Os profissionais se reúnem (todos juntos) para estudar e rever as ações que acontecem no cotidiano				

Indique o quanto VOCÊ concorda com as afirmações abaixo: As propostas realizadas na escola...	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
137. São úteis para enfrentar as situações de conflito buscando soluções justas para todos os envolvidos				
138. São úteis para melhorar as relações entre as pessoas				
139. Ajudam estudantes a lidar com seus sentimentos e a expressá-los de forma respeitosa				
140. Ajudam estudantes a compreender os sentimentos e a perspectiva dos outros				
141. Contribuem para o autoconhecimento e reflexão dos estudantes sobre suas ações				
142. Contribuem para identificação e compreensão de problemas da sociedade atual				

Marque a frequência com que foi desenvolvido UM TRABALHO CONTÍNUO E SISTEMATIZADO, relacionado à/ao: <i>Obs. Mais do que apenas uma ou duas aulas/palestras ou um projeto pontual.</i>	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
143. Valores/virtudes necessários para uma convivência democrática, justa, solidária e respeitosa na sociedade				
144. Legislação que trata dos direitos e deveres (Estatuto da Criança e do Adolescente, Direitos Humanos, Constituição etc.)				
145. Os movimentos e lutas que ocorreram na história e que resultaram nos direitos conquistados				
146. Cuidado e prevenção ao uso de álcool e drogas				
Marque a alternativa ‘poucas vezes’ neste item				
147. Educação sexual (sexualidade e cuidado, prevenção às doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce, abusos sexuais etc.)				
148. Prevenção ao suicídio e valorização da vida				
149. Conscientização e prevenção a diversos tipos de violências, em especial, o bullying (intimidação ou agressões repetidas entre colegas)				
150. Convivência on-line e reflexões sobre as interações na internet e nas redes sociais				
151. Discursos de ódio e outras formas de preconceito inclusive aquelas disfarçadas de humor como alguns <i>memes</i> , figurinhas e vídeos ofensivos				
152. <i>Fake News</i> e outros processos de manipulação on-line				
153. Formas de navegação segura na internet (com quem interagir, os riscos on-line, como denunciar conteúdos violentos e perfis suspeitos nas redes)				

Marque a frequência com que a escola desenvolve UM TRABALHO CONTÍNUO E CONSISTENTE para prevenir e enfrentar o preconceito relacionado à/ao:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
154. Racismo				
155. Machismo e masculinidade tóxica				
156. Tipo físico (ser gordo, magro, alto, baixo etc.)				
157. Orientação sexual ou identidade de gênero – LGBT+ (homofobia, transfobia etc.)				
158. Classe social (tem maior ou menor renda, local onde mora etc.)				
159. Diversidade de crenças religiosas (espírita, evangélico, católico, umbanda etc.)				
160. Pessoas de outras culturas, regiões ou países (ser imigrantes, refugiados etc.)				
161. Pessoas com deficiências (físicas e/ou intelectuais)				

b) Professor tutor, de referência ou diretor de turma

Assinale a ocorrência do seguinte item abaixo. Nesta ESCOLA...	Sim	Não
162. Há docentes responsáveis por determinada turma ou grupo, como por exemplo, professor tutor, professor de referência ou diretor de turma?		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Este professor tutor, de referência ou diretor de turma:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre

163. Acompanha os estudantes individualmente ou em pequenos grupos procurando escutá-los e atendê-los em suas necessidades				
164. Atende as famílias e/ou responsáveis dos estudantes				
165. Contribui para o diálogo entre sua turma e os demais segmentos da comunidade escolar (outras salas, demais docentes, equipe gestora etc.)				
166. Ministra aulas sobre formação cidadã (valores, dilemas, autoconhecimento, projeto de vida e desenvolvimento de competências socioemocionais etc.)				
167. Orienta na organização e planejamento dos estudos e atividade				
168. Auxilia na superação das dificuldades de relacionamentos e conflitos				
169. Apoiar as ações pedagógicas aos alunos com dificuldades				

Dimensão: Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens e Espaços coletivos de participação na escola

a) Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens

Assinale com que frequência ocorre a seguinte situação, considerando:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
170. Esta escola cuida para que os espaços de convivência (pátio, refeitório etc.) sejam organizados e acolhedores				

Marque com que frequência a situação abaixo ocorre em sua escola:	Nunca/raramente	Por volta de uma vez a cada dois meses	Pelo menos uma vez por mês	Em geral, duas vezes por mês
171. Há momentos e espaços destinados para discutir as regras e questões da convivência da sala de aula com os estudantes, tais como as assembleias ou rodas de diálogo				

Assinale quais grupos formados por estudantes atuam continuamente na sua escola: Obs.: às vezes há o grupo em sua escola com nome diferente, por isso é importante ler a explicação e ver se há esse tipo de grupo em sua escola	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
172. Equipe de Ajuda: grupo de estudantes que atua em conflitos e problemas vividos pelos colegas e também na melhoria da convivência escolar, sendo acompanhado por um profissional da escola				
173. Grêmios Estudantis: organização de estudantes que tem por finalidade representar os interesses educacionais, sociais, cívicas, esportivas e culturais dos próprios estudantes, assim como promover o diálogo entre todos, no ambiente escolar				
174. Outros				

Obs.: Se o respondente assinalar “outros” abrir espaço para escrever “quais”.

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “concordo pouco; concordo; concordo muito” abrir o bloco de itens a seguir:

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **Equipe de Ajuda**:

Considerando que há Equipe de Ajuda em sua escola, assinale o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
175. Os estudantes que integram a Equipe de Ajuda são escolhidos pelos colegas				
176. Sei quem são alguns dos estudantes que fazem parte da Equipe de Ajuda				
177. Conheço o trabalho que é desenvolvido pelos estudantes da Equipe de Ajuda				
178. Acredito que os estudantes da Equipe de Ajuda são preparados e dispostos para auxiliar quando os demais colegas necessitam				
179. Os membros da Equipe de Ajuda promovem ações que melhoram a convivência na escola				

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **Grêmio Estudantil**:

Considerando que há Grêmio Estudantil na sua escola, assinale o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
180. É composto por estudantes eleitos pelos colegas				
181. Sei quem são os estudantes que fazem parte do Grêmio Estudantil				
182. Promove atividades recreativas, esportivas, culturais e cívicas				
183. Realiza um trabalho de melhoria da qualidade das relações da escola				
184. Apoia os estudantes em processos de aprendizagem				
185. Atua e promove movimentos sociais (antirracista, feminista etc.)				

b) Espaços institucionais coletivos de participação na escola

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem, considerando o decorrer de UM ANO:	Nunca	Uma vez no ano	Uma vez por semestre	Pelo menos uma vez por bimestre
186. Há momentos e espaços destinados para a discussão das regras e de questões relacionadas à convivência da ESCOLA com participação DE ESTUDANTES, DOCENTES E EQUIPE GESTORA (diretor, vice-diretor, coordenador e/ou orientador)				
187. Há momentos e espaços destinados para a discussão das regras e de questões relacionadas à convivência da ESCOLA entre DOCENTES E EQUIPE GESTORA (assembleia docente, rodas de diálogo etc.)				

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “uma vez ao ano; uma vez por semestre; pelo menos uma vez por bimestre” abrir o bloco de itens a seguir:

Considerando que esses encontros em que se discutem regras e questões de convivência estão acontecendo na escola, assinale:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
188. A frequência é suficiente				
189. O tempo é suficiente				
190. O tempo é bem aproveitado com discussões e encaminhamentos dos temas da pauta				
191. Os temas das pautas são propostos pelos docentes e também pela equipe gestora				
192. Há retorno para os participantes dos encaminhamentos propostos				
193. Os temas apresentados na pauta são importantes para melhorar a qualidade da convivência e lidar com os problemas da escola				

194. A condução é respeitosa e permite a participação de todos				
---	--	--	--	--

Com relação aos diferentes espaços de participação, promovidos pela EQUIPE GESTORA (Conselho Escolar e outros), marque o quanto você concorda:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
195. Os estudantes participam da tomada de decisão, seleção e planejamento das ações que serão desenvolvidas				
Marque a alternativa ‘concordo muito’ neste item				
196. Os docentes participam da tomada de decisão, seleção e planejamento das ações que serão desenvolvidas				
197. Os funcionários participam da tomada de decisão, seleção e planejamento das ações que serão desenvolvidas				

Assinale a ocorrência dos seguintes itens abaixo. Esta ESCOLA...	Sim	Não
198. Possui uma equipe/comissão de convivência (grupo de pessoas que planeja e cuida para que a convivência seja boa)		
199. Possui um plano ou programa institucional para melhoria da qualidade da convivência		

Obs.: Se o respondente assinalar “sim” abrir o bloco de itens a seguir:

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **equipe de convivência**:

Caso a escola tenha uma equipe/comissão de convivência:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
---	-----------------	-------------------	----------	-------------------

200. A equipe/comissão de convivência tem a participação de representantes da equipe gestora, estudantes, docentes, funcionários e famílias e/ou responsáveis				
201. A equipe/comissão de convivência atua contribuindo com ações que visam melhorar o diálogo, a participação e a qualidade das relações na escola				

Obs.: Bloco de itens que abrirá para **plano de convivência**:

Caso a escola tenha um plano de convivência:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
202. A elaboração do programa ou plano de convivência escolar teve a participação de representantes de estudantes, docentes, funcionários e famílias e/ou responsáveis				
203. O programa ou plano de convivência foi elaborado a partir de um diagnóstico sistematizado da realidade escolar (avaliação, questionários etc.) que envolveu os diferentes grupos (docentes, estudantes etc.)				
204. O programa ou plano de convivência é revisto periodicamente com a participação de representantes de todos os segmentos				
205. Há coerência entre o que é proposto no programa ou plano de convivência e o que é praticado na escola				

Dimensão: Família, escola e comunidade (território)

a) Família e/ou responsáveis, escola e comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
206. As famílias e/ou responsáveis vão às reuniões convocadas pela escola				
207. As famílias e/ou responsáveis participam das atividades e eventos organizados pela escola				
208. Há oportunidade para as famílias e/ou responsáveis participarem das decisões tomadas pela escola				
209. A escola promove encontros formativos/reflexivos com as famílias e/ou responsáveis				
Eu sou bom em matemática				
210. Os docentes demonstram habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
211. A equipe gestora demonstra habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
212. Os funcionários demonstram habilidade e respeito no atendimento às famílias e/ou responsáveis				
213. Na escola há espaços para que famílias e/ou responsáveis, docentes e equipe gestora compartilhem ideias sobre como melhorar a convivência				
214. As famílias e/ou responsáveis estão satisfeitas com a escola				
215. As informações da escola - feitas verbalmente e/ou por escrito - são claras e alcançam as famílias e/ou responsáveis				
216. As famílias e/ou responsáveis compreendem e atendem às comunicações realizadas pela escola				

217. As famílias e/ou responsáveis participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, Associação de Pais e Mestres, Comissões etc.)				
218. A equipe gestora promove um clima de confiança e apoio entre escola e as famílias e/ou responsáveis				
219. A escola realiza propostas de atividades não obrigatórias aos estudantes (oficinas, cursos e esportes) fora do horário de aula				

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
220. <u>A escola deve focar no ensino dos conhecimentos/conteúdos, cabendo principalmente à família e/ou responsáveis ensinar os valores morais e a convivência respeitosa</u>				
221. As famílias e/ou responsáveis conhecem como a escola atua para promover a qualidade da convivência				
222. A equipe gestora e/ou docentes conhecem pessoalmente as famílias e/ou responsáveis dos estudantes				
Marque a alternativa 'concordo muito' neste item				

Marque a frequência em que as afirmações abaixo acontecem na escola:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
223. Estou satisfeito com a relação e apoio recebido com os Mantenedores da escola, a Secretaria da Educação, Redes				

de Apoio, Superintendência ou Diretoria de Ensino				
224. As informações de diferentes tipos são socializadas pela equipe gestora e circulam de forma rápida entre todos os segmentos (estudantes, docentes e funcionários)				

b) Atuação na Comunidade

Marque a frequência em que as afirmações abaixo acontecem na escola, considerando O PERÍODO DE UM ANO:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
225. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade/entorno ou bairro (campanhas, ações sociais, reivindicações e/ou outras ações)				
226. Os estudantes são envolvidos em projetos que contemplam alguma necessidade e atuação na comunidade/entorno ou bairro				

Obs.: Se o respondente assinalar as opções: “poucas vezes; muitas vezes; sempre” abrir o bloco de itens a seguir:

Sobre o trabalho com a comunidade/bairro, assinale com que frequência acontecem:	Nunca	Poucas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
227. Os projetos que envolvem atuação na comunidade/entorno ou bairro contemplam conteúdos do currículo escolar				
228. Esses projetos são desenvolvidos de modo interdisciplinar, com o envolvimento de um ou mais docentes da escola				

229. A escola tem parcerias com entidades sociais (instituições de acolhimento a crianças ou idosos, outros centros comunitários, escolas ou organizações etc.) para a realização desses projetos				
---	--	--	--	--

CONTEXTO E PERFIL**Seção - Conhecendo você**

230. Marque em que turno você trabalha nesta escola:

- (A) Manhã
- (B) Tarde
- (C) Noite
- (D) Integral

231. Sua escola é:

- (A) Municipal
- (B) Estadual
- (C) Particular
- (D) Federal
- (E) Outro tipo

232. Sua(s) área(s) de graduação:

- (A) Artes
- (B) Biologia
- (C) Educação Física
- (D) Filosofia
- (E) Física
- (F) Geografia
- (G) História
- (H) Letras
- (I) Matemática
- (J) Música
- (K) Pedagogia
- (L) Química
- (M) Sociologia
- (N) Teologia
- (O) Outros. Qual(is)? _____

233. Sua última titulação:

- (A) Ensino Médio
- (B) Graduação
- (C) Especialização / Pós-graduação Lato Sensu
- (D) Mestrado
- (E) Doutorado
- (F) Outros: _____

234. Seu cargo/função nesta escola:

- (A) Diretor

- (B) Vice-diretor (ou assistente de direção)
- (C) Coordenador pedagógico
- (D) Orientador
- (E) Nenhuma das alternativas anteriores

235. Você é gestor:

- (A) 6º ano do Ensino Fundamental
- (B) 7º ano do Ensino Fundamental
- (C) 8º ano do Ensino Fundamental
- (D) 9º ano do Ensino Fundamental
- (E) 1ª série do Ensino Médio
- (F) 2ª série do Ensino Médio
- (G) 3ª série do Ensino Médio
- (H) Educação de Jovens e Adultos

Obs.: Se o respondente assinalar “1º, 2º ou 3º ano do ensino médio” abrir o bloco de itens a seguir:

236. O ensino médio é:

- (A) Ensino Regular
- (B) Ensino Técnico

237. Sua idade:

- (A) Menos de 25 anos
- (B) Entre 26 e 35 anos
- (C) Entre 36 e 45 anos
- (D) Entre 46 e 55 anos
- (E) Entre 56 e 65 anos
- (F) Mais de 66 anos

238. Há quanto tempo trabalha na função nesta escola?

- (A) 1 ano ou menos
- (B) 2-3 anos
- (C) 4-6 anos
- (D) 7-15 anos
- (E) 16-25 anos
- (F) 26-35 anos
- (G) 36-45 anos
- (H) Mais de 45 anos

239. Trabalha na equipe gestora dessa escola há:

- (A) 1 ano ou menos

- (B) 2-3 anos
- (C) 4-6 anos
- (D) 7-15 anos
- (E) 16-25 anos
- (F) 26-35 anos
- (G) 36-45 anos
- (H) Mais de 45 anos

240. Quanto tempo de experiência como gestor/gestora pedagógico ou administrativo você tem?

- (A) 1 ano ou menos
- (B) 2-3 anos
- (C) 4-6 anos
- (D) 7-15 anos
- (E) 16-25 anos
- (F) 26-35 anos
- (G) 36-45 anos
- (H) Mais de 45 anos

241. Você trabalha em quantas escolas?

- (A) 1
- (B) 2
- (C) 3 ou mais

242. Qual a sua carga horária?

- (A) Até 20 horas semanais
- (B) Entre 20 horas e 40 horas semanais
- (C) Mais de 40 horas semanais

243. Qual seu sexo? (como na certidão de nascimento)

- (A) Masculino
- (B) Feminino
- (C) Prefiro não responder

244. Qual é a sua identidade de gênero atual?

- (A) Masculino
- (B) Feminino
- (C) Outros
- (D) Não sei responder
- (E) Prefiro não responder

245. Qual sua orientação afetiva/sexual?

- (A) Heterossexual (sinto atração por pessoas do gênero oposto)
- (B) Homossexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero)
- (C) Bissexual (sinto atração por pessoas do mesmo gênero e também do gênero oposto)
- (D) Não sei responder

- (E) Prefiro não responder
(F) Outro não relacionado acima

246. Como você se considera?

- (A) Branco(a)
(B) Pardo(a)
(C) Preto(a)
(D) Amarelo(a) – Oriental
(E) Indígena
(F) Não sei

247. Assinale se você possui alguma(s) da(s) deficiência(s) abaixo:

- (A) Física
(B) Cegueira ou baixa visão
(C) Auditiva
(D) Intelectual
(E) Mista
(F) Não apresento qualquer tipo de deficiência

248. Qual a sua religião?

- (A) Católica
(B) Evangélica e/ou Protestante
(C) Umbanda e/ou Candomblé
(D) Espírita
(E) Outra
(F) Não tenho religião

Marque com um “X” quais e quantos dos tópicos abaixo existem em sua casa? ¹⁸	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
249. Banheiros					
250. Trabalhador doméstico mensalista					
251. Automóveis					
252. Microcomputador (notebook, desktop)					
253. Lava louça					
254. Geladeira					
255. Freezer (aparelho independente da geladeira ou duplex)					

¹⁸ Os itens de classificação econômica, foram compostos de acordo com o que propõe a Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP, 2019).

256. Lava roupa					
257. DVD					
258. Micro-ondas					
259. Motocicleta					
260. Secadora de roupa					

261. Assinale uma ou mais alternativas que correspondem a sua formação continuada após a graduação.

- (A) Não fiz mais cursos
- (B) Fiz cursos sobre Conteúdos e/ou Metodologia de Ensino (Matemática, Alfabetização, Ciências etc.)
- (C) Fiz cursos sobre o trabalho com Atitudes e Valores na escola
- (D) Outro

262. Durante o exercício da sua profissão, você já atuou como:

- (A) Diretor e/ou Coordenador pedagógico
- (B) Orientador Educacional
- (C) Docente tutor e/ou Mediador de conflitos
- (D) Nunca atuei nessas funções

APÊNDICE D: ITENS DE RELAÇÃO E INVERTIDOS

Itens de relação a partir do questionário para estudantes.

DIMENSÕES	Itens para estudantes	Itens de relação: docentes	Itens de relação: equipe gestora	Direção do item
1. Relações interpessoais na escola	1		3	
1. Relações interpessoais na escola	2	3		
1. Relações interpessoais na escola	3			
1. Relações interpessoais na escola	4			
1. Relações interpessoais na escola	5	6	6	
1. Relações interpessoais na escola	6	7	7	
1. Relações interpessoais na escola	7	8	8	
1. Relações interpessoais na escola	8	9	9	
1. Relações interpessoais na escola	9	10	10	
1. Relações interpessoais na escola	10	11	11	
1. Relações interpessoais na escola	11	12	12	
1. Relações interpessoais na escola	12	13	13	
1. Relações interpessoais na escola	13	14		
1. Relações interpessoais na escola	14	15	14	
1. Relações interpessoais na escola	15	16	15	
1. Relações interpessoais na escola	16	17	16	
1. Relações interpessoais na escola	17	18	17	
1. Relações interpessoais na escola	18	19	18	
1. Relações interpessoais na escola	19	20		
1. Relações interpessoais na escola	20	21		invertido
1. Relações interpessoais na escola	21	22	19	invertido
1. Relações interpessoais na escola	22	23		invertido
1. Relações interpessoais na escola	23	24	20	invertido
1. Relações interpessoais na escola	24	25		invertido
1. Relações interpessoais na escola	25			invertido
1. Relações interpessoais na escola	26	26		invertido
1. Relações interpessoais na escola	27	27		invertido
1. Relações interpessoais na escola	28	28		
1. Relações interpessoais na escola	29	29	21	
1. Relações interpessoais na escola	30	30		
1. Relações interpessoais na escola	31			
1. Relações interpessoais na escola	32			
1. Relações interpessoais na escola	33			
1. Relações interpessoais na escola	34			
1. Relações interpessoais na escola	35			
1. Relações interpessoais na escola	36			
1. Relações interpessoais na escola	37			invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	38	44	35	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	39	45	36	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	40	46	37	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	41	47	38	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	42	48	39	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	43	49	40	

2. Regras, resolução de conflitos e sanções	44	51	42	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	45	52	43	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	46	53	44	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	47	54	45	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	48	56	47	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	49	57	48	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	50	59	50	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	51	60	51	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	52	61	52	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	53	62	53	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	54	63	54	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	55	65	56	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	56	67	60	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	57	68		invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	58	69	61	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	59	70	62	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	60	71	63	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	61	72	64	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	62	73	65	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	63	74	66	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	64	75		invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	65	76		invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	66	77	67	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	67			invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	68			invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	69	78		invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	70	79	68	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	71	80	69	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	72	81	70	invertido

2. Regras, resolução de conflitos e sanções	73	82	71	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	74	83	72	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	75	84	73	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	76	85	74	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	77	86		invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	78	87	75	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	79	88	76	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	80	89	77	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	81	90	78	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	82	91	79	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	83	92	80	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	84	93	81	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	85	94	82	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	86	95	83	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	87	96	84	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	88	97	85	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	89	98	86	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	90	99		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	91	100		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	92	101		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	93	102	87	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	94	103	88	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	95	104		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	96	105		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	97	106	89	invertido

3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	98	107	90	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	99	108	91	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	100	109	92	
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	101			invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	102	112	95	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	103	113	96	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	104	114	97	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	105	115	98	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	106	116	99	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	107	117	100	
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	108	118	101	
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	109			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	110	119	102	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	111	120	103	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	112	121	104	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	113	122	105	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	114			invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	115			invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	116			invertido

3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	117			invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	118			invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	119			invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	120			invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	121	125	108	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	122	126	109	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	123	127	110	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	124			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	125			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	126			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	127			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	128			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	129			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	130			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	131			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	132	128	111	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	133	129	112	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	134	130	113	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	135	131	114	invertido

3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	136	132	115	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	137	133	116	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	138	134	117	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	139	135	118	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	140	136	119	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	141	137	120	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	142	138	121	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	143	139	122	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	144	140	123	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	145	141	124	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	146	142	125	invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	147			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	148			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	149			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	150			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	151			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	152			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	153			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	154			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	155			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	156			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	157			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	158			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	159			invertido

4. Conduta e risco e sofrimento emocional	160			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	161			invertido
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	162			
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	163			
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	164			
4. Conduta e risco e sofrimento emocional	165			invertido
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	166	143	126	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	167	144	127	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	168	145	128	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	169	148	131	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	170	150	133	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	171	154	137	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	172	155	138	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	173	156	139	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	174	157	140	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	175	158	141	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	176	159	142	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	177	160	143	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	178	161	144	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	179	162	145	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	180	163	146	

5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	181	164	147	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	182	165	148	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	183	166	149	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	184	167	150	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	185	168	151	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	186	169	152	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	187	170	153	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	188	171	154	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	189	172	155	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	190	173	156	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	191	174	157	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	192	175	158	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	193	176	159	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	194	177	160	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	195	178	161	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	196	179	162	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	197	180	163	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	198	181	164	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	199	182	165	

5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	200	183	166	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	201	184	167	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	202	185	168	
5. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	203	186	169	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	204	187	170	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	205			
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	206			
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	207	188	171	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	208			
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	209			
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	210			
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	211	189		
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	212			
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	213	190		
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	214			
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	215	191	172	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	216	192	173	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	217	193	174	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	218	194	175	

6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	219	195	176	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	220	196	177	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	221	197	178	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	222	198	179	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	223	199	180	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	224	200	181	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	225	201	182	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	226	202	183	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	227	203	184	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	228	204	185	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	229	205	186	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	230	217	195	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	231	220	198	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	232	221	199	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	233	222	200	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	234	223	201	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	235	224	202	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	236	225	203	
6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	237	226	204	

6. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	238	227	205	
7. Família, escola e comunidade (território)	239	228	206	
7. Família, escola e comunidade (território)	240	229	207	
7. Família, escola e comunidade (território)	241	230	208	
7. Família, escola e comunidade (território)	242	231	209	
7. Família, escola e comunidade (território)	243	232	210	
7. Família, escola e comunidade (território)	244	233	211	
7. Família, escola e comunidade (território)	245	234	212	
7. Família, escola e comunidade (território)	246	235	213	
7. Família, escola e comunidade (território)	247	236	214	
7. Família, escola e comunidade (território)	248	237	215	
7. Família, escola e comunidade (território)	249	238	216	
7. Família, escola e comunidade (território)	250	240	218	
7. Família, escola e comunidade (território)	251	241	219	
7. Família, escola e comunidade (território)	252	242	220	
7. Família, escola e comunidade (território)	253	243	221	
7. Família, escola e comunidade (território)	254	244	222	
7. Família, escola e comunidade (território)	255	245	224	
7. Família, escola e comunidade (território)	256	246	225	
7. Família, escola e comunidade (território)	257	247	226	
7. Família, escola e comunidade (território)	258	248	227	
7. Família, escola e comunidade (território)	259	249	228	
7. Família, escola e comunidade (território)	260	250	229	
Espaço para pedido de ajuda	261			

Fonte: Autoria própria, 2021.

Itens de relação a partir do questionário para docentes

Dimensões	Itens para docentes	Itens de relação: equipe gestora	Direção do item
1. Relações interpessoais na escola	1	2	
1. Relações interpessoais na escola	2		
1. Relações interpessoais na escola	3		
1. Relações interpessoais na escola	4		
1. Relações interpessoais na escola	5		
1. Relações interpessoais na escola	6		
1. Relações interpessoais na escola	7		
1. Relações interpessoais na escola	8		
1. Relações interpessoais na escola	9		
1. Relações interpessoais na escola	10		
1. Relações interpessoais na escola	11		
1. Relações interpessoais na escola	12		
1. Relações interpessoais na escola	13		
1. Relações interpessoais na escola	14		
1. Relações interpessoais na escola	15		
1. Relações interpessoais na escola	16		
1. Relações interpessoais na escola	17		
1. Relações interpessoais na escola	18		
1. Relações interpessoais na escola	19		
1. Relações interpessoais na escola	20		
1. Relações interpessoais na escola	21		
1. Relações interpessoais na escola	22		
1. Relações interpessoais na escola	23		
1. Relações interpessoais na escola	24		
1. Relações interpessoais na escola	25		
1. Relações interpessoais na escola	26		
1. Relações interpessoais na escola	27		

1. Relações interpessoais na escola	28		
1. Relações interpessoais na escola	29		
1. Relações interpessoais na escola	30		
1. Relações interpessoais na escola	31	22	
1. Relações interpessoais na escola	32	23	Invertido
1. Relações interpessoais na escola	33		
1. Relações interpessoais na escola	34	25	
1. Relações interpessoais na escola	35		
1. Relações interpessoais na escola	36		
1. Relações interpessoais na escola	37		
1. Relações interpessoais na escola	38		
1. Relações interpessoais na escola	39	30	invertido
1. Relações interpessoais na escola	40	31	invertido
1. Relações interpessoais na escola	41	32	
1. Relações interpessoais na escola	42	33	
1. Relações interpessoais na escola	43	34	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	44		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	45		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	46		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	47		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	48		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	49		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	50	41	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	51		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	52		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	53		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	54		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	55	46	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	56		

2. Regras, resolução de conflitos e sanções	57		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	58	49	invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	59		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	60		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	61		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	62		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	63		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	64	55	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	65		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	66	57	
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	67		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	68		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	69		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	70		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	71		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	72		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	73		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	74		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	75		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	76		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	77		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	78		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	79		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	80		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	81		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	82		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	83		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	84		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	85		

2. Regras, resolução de conflitos e sanções	86		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	87		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	88		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	89		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	90		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	91		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	92		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	93		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	94		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	95		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	96		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	97		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	98		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	99		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	100		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	101		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	102		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	103		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	104		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	105		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	106		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	107		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	108		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	109		

3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	110	93	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	111	94	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	112		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	113		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	114		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	115		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	116		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	117		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	118		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	119		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	120		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	121		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	122		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	123	106	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	124	107	invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	125		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	126		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	127		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	128		

3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	129		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	130		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	131		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	132		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	133		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	134		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	135		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	136		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	137		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	138		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	139		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	140		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	141		
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	142		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	143		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	144		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	145		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	146	129	
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	147	130	

4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	148		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	149	132	
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	150		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	151	134	
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	152	135	
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	153	136	
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	154		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	155		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	156		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	157		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	158		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	159		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	160		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	161		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	162		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	163		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	164		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	165		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	166		

4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	167		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	168		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	169		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	170		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	171		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	172		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	173		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	174		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	175		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	176		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	177		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	178		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	179		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	180		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	181		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	182		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	183		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	184		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	185		

4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	186		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	187		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	188		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	189		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	190		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	191		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	192		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	193		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	194		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	195		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	196		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	197		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	198		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	199		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	200		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	201		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	202		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	203		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	204		

5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	205		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	206	187	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	207	188	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	208	189	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	209	190	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	210	191	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	211	192	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	212	193	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	213	194	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	214		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	215		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	216		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	217		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	218	196	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	219	197	
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	220		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	221		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	222		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	223		

5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	224		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	225		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	226		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	227		
6. Família, escola e comunidade (território)	228		
6. Família, escola e comunidade (território)	229		
6. Família, escola e comunidade (território)	230		
6. Família, escola e comunidade (território)	231		
6. Família, escola e comunidade (território)	232		
6. Família, escola e comunidade (território)	233		
6. Família, escola e comunidade (território)	234		
6. Família, escola e comunidade (território)	235		
6. Família, escola e comunidade (território)	236		
6. Família, escola e comunidade (território)	237		
6. Família, escola e comunidade (território)	238		
6. Família, escola e comunidade (território)	239	217	
6. Família, escola e comunidade (território)	240		
6. Família, escola e comunidade (território)	241		
6. Família, escola e comunidade (território)	242		
6. Família, escola e comunidade (território)	243		
6. Família, escola e comunidade (território)	244		
6. Família, escola e comunidade (território)	245		
6. Família, escola e comunidade (território)	246		
6. Família, escola e comunidade (território)	247		
6. Família, escola e comunidade (território)	248		
6. Família, escola e comunidade (território)	249		
6. Família, escola e comunidade (território)	250		

Fonte: Autoria própria, 2021.

Itens de relação a partir do questionário para equipe gestora

Dimensões	Itens para equipe gestora	Itens de relação: docentes	Itens de relação: estudantes	Direção do item
1. Relações interpessoais na escola	1			
1. Relações interpessoais na escola	2	1		
1. Relações interpessoais na escola	3		1	
1. Relações interpessoais na escola	4			
1. Relações interpessoais na escola	5			
1. Relações interpessoais na escola	6			
1. Relações interpessoais na escola	7			
1. Relações interpessoais na escola	8			
1. Relações interpessoais na escola	9			
1. Relações interpessoais na escola	10			
1. Relações interpessoais na escola	11			
1. Relações interpessoais na escola	12			
1. Relações interpessoais na escola	13			
1. Relações interpessoais na escola	14			
1. Relações interpessoais na escola	15			
1. Relações interpessoais na escola	16			
1. Relações interpessoais na escola	17			
1. Relações interpessoais na escola	18			
1. Relações interpessoais na escola	19			
1. Relações interpessoais na escola	20			
1. Relações interpessoais na escola	21			
1. Relações interpessoais na escola	22	31		
1. Relações interpessoais na escola	23	32		invertido
1. Relações interpessoais na escola	24			
1. Relações interpessoais na escola	25	34		
1. Relações interpessoais na escola	26			
1. Relações interpessoais na escola	27			

1. Relações interpessoais na escola	28			
1. Relações interpessoais na escola	29			
1. Relações interpessoais na escola	30	39		invertido
1. Relações interpessoais na escola	31	40		invertido
1. Relações interpessoais na escola	32	41		
1. Relações interpessoais na escola	33	42		
1. Relações interpessoais na escola	34	43		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	35			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	36			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	37			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	38			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	39			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	40			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	41	50		invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	42			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	43			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	44			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	45			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	46	55		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	47			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	48			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	49	58		invertido
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	50			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	51			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	52			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	53			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	54			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	55	64		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	56			

2. Regras, resolução de conflitos e sanções	57	66		
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	58			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	59			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	60			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	61			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	62			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	63			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	64			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	65			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	66			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	67			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	68			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	69			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	70			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	71			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	72			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	73			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	74			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	75			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	76			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	77			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	78			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	79			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	80			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	81			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	82			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	83			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	84			
2. Regras, resolução de conflitos e sanções	85			

2. Regras, resolução de conflitos e sanções	86			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	87			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	88			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	89			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	90			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	91			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	92			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	93	110		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	94	111		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	95			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	96			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	97			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	98			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	99			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	100			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	101			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	102			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	103			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	104			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	105			

3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	106	123		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	107	124		invertido
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	108			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	109			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	110			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	111			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	112			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	113			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	114			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	115			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	116			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	117			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	118			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	119			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	120			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	121			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	122			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	123			
3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	124			

3. Problemas de convivência: manifestações perturbadoras e manifestações violentas	125			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	126			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	127			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	128			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	129	146		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	130	147		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	131			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	132	149		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	133			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	134	151		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	135	152		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	136	153		
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	137			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	138			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	139			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	140			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	141			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	142			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	143			

4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	144			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	145			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	146			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	147			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	148			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	149			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	150			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	151			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	152			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	153			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	154			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	155			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	156			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	157			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	158			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	159			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	160			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	161			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	162			

4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	163			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	164			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	165			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	166			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	167			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	168			
4. Convivência, competências socioemocionais e valores morais como objetos de conhecimento	169			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	170			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	171			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	172			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	173			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	174			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	175			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	176			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	177			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	178			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	179			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	180			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	181			

5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	182			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	183			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	184			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	185			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	186			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	187	206		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	188	207		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	189	208		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	190	209		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	191	210		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	192	211		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	193	212		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	194	213		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	195			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	196	218		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	197	219		
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	198			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	199			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	200			

5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	201			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	202			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	203			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	204			
5. Espaços de convivência, participação e protagonismo dos jovens	205			
6. Família, escola e comunidade (território)	206			
6. Família, escola e comunidade (território)	207			
6. Família, escola e comunidade (território)	208			
6. Família, escola e comunidade (território)	209			
6. Família, escola e comunidade (território)	210			
6. Família, escola e comunidade (território)	211			
6. Família, escola e comunidade (território)	212			
6. Família, escola e comunidade (território)	213			
6. Família, escola e comunidade (território)	214			
6. Família, escola e comunidade (território)	215			
6. Família, escola e comunidade (território)	216			
6. Família, escola e comunidade (território)	217	239		
6. Família, escola e comunidade (território)	218			
6. Família, escola e comunidade (território)	219			
6. Família, escola e comunidade (território)	220			
6. Família, escola e comunidade (território)	221			
6. Família, escola e comunidade (território)	222			
6. Família, escola e comunidade (território)	223			
6. Família, escola e comunidade (território)	224			
6. Família, escola e comunidade (território)	225			
6. Família, escola e comunidade (território)	226			
6. Família, escola e comunidade (território)	227			

6. Família, escola e comunidade (território)	228			
6. Família, escola e comunidade (território)	229			

Fonte: Autoria própria, 2021.

ANEXO A: AUDIT (Teste de Identificação de Distúrbios por Uso de Álcool)

Faça um círculo ou um X na opção correspondente a sua resposta.

Cada dose equivale à:

1 coquetel (batida)

1 garrafa de ICE

1 dose de pinga ou whisky à 40% (36 ml)

1 lata de cerveja (355 ml)

1 taça de vinho (150 ml)

1. Com que frequência você toma bebidas de álcool?

0 – Nunca

3 – Duas a três vezes por semana

1 – Uma vez por mês ou menos

4 – Quatro ou mais vezes por semana

2 – Duas a quatro vezes por mês

2. Nas ocasiões em que bebe, quantas doses você costuma tomar?

0 – Nunca

3 – 7 a 9 doses

1 – 3 ou 4 doses

4 – 10 ou mais doses

2 – 5 ou 6 doses

3. Com que frequência você toma “seis ou mais doses” em uma ocasião?

0 – Nunca

3 – Uma vez por semana

1 – Menos que uma vez ao mês

4 – Todos os dias ou quase todos

2 – Uma vez ao mês

4. Com que frequência, durante o último ano, você achou que não seria capaz de controlar a quantidade de bebida depois de começar?

0 – Nunca

3 – Uma vez por semana

1 – Menos que uma vez ao mês

4 – Todos os dias ou quase todos

2 – Uma vez ao mês

5. Com que frequência, durante o último ano, você não conseguiu cumprir com algum compromisso por causa da bebida?

0 – Nunca

3 – Uma vez por semana

1 – Menos que uma vez ao mês

4 – Todos os dias ou quase todos

2 – Uma vez ao mês

6. Com que frequência, durante o último ano, depois de ter bebido muito, você precisou beber pela manhã para se sentir melhor?

0 – Nunca

3 – Uma vez por semana

1 – Menos que uma vez ao mês

4 – Todos os dias ou quase todos

2 – Uma vez ao mês

7. Com que frequência, durante o último ano, você sentiu culpa ou remorso depois de beber?

0 – Nunca

3 – Uma vez por semana

1 – Menos que uma vez ao mês

4 – Todos os dias ou quase todos

2 – Uma vez ao mês

- 8. Com que frequência, durante o último ano, você não conseguiu se lembrar do que aconteceu na noite anterior por causa da bebida?**
- | | |
|-------------------------------------|---|
| 0 – Nunca | 3 – Uma vez por semana |
| 1 – Menos que uma vez ao mês | 4 – Todos os dias ou quase todos |
| 2 – Uma vez ao mês | |
- 9. Alguma vez na vida você ou alguma outra pessoa já se machucou, se prejudicou por causa de você ter bebido ?**
- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 0 – Não | 4 – Sim, durante o último ano |
| 2 – Sim, mas não no último ano | |
- 10. Alguma vez na vida algum parente, amigo, médico ou outro profissional da saúde já se preocupou com você por causa de bebida ou lhe disse para parar de beber?**
- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| 0 – Não | 4 – Sim, durante o último ano |
| 2 – Sim, mas não no último ano | |

ANEXO B: Avaliação da quantidade e frequência de consumo de álcool – Q_F

INSTRUÇÕES PARA RESPONDER AS QUESTÕES DE NÚMEROS 1 a 4

Nas questões de números 1 a 3 faça um círculo ou um X na opção correspondente a sua resposta e na questão 4 coloque os números de vezes pedido (caso não tenha bebido coloque zero)

1 – Lembre-se da ocasião que **mais** bebeu neste mês. Quanto você bebeu?

(0) 0 doses

(3) 5 a 6 doses

(1) 1 a 2 doses

(4) 7 a 8 doses

(2) 3 a 4 doses

(5) Mais que 8 doses

2 – Com que **frequência** você bebeu bebidas alcoólicas no mês passado?

(0) Não bebi

(4) 3 a 4 vezes por semana

(1) Aproximadamente uma vez por mês

(5) Quase todos os dias

(2) 2 a 3 vezes por mês

(6) Uma vez por dia ou mais

(3) 1 ou 2 vezes por semana

3 – Nos últimos 30 dias quantas doses você bebeu, em **média**, nos **finais de semana**?
[some o que você bebeu nos finais de semana (de 6^a feira a noite ao domingo) e divida por 4]

(0) 0 doses

(3) 5 a 6 doses

(1) 1 a 2 doses

(4) 7 a 8 doses

(2) 3 a 4 doses

(5) Mais que 8 doses

4 – Nos últimos 30 dias quantas vezes você bebeu **5 ou mais doses** em uma única ocasião?