

COLEÇÃO

Currículo &
Convivência:

2

Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência

ORGANIZADORAS

Luciene Regina Paulino Tognetta
Rita Melissa Lepre

EDITORA
adonis

É
E
Q
O



COLEÇÃO

Currículo & Convivência:

UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS



Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência:

O QUE É?

ORGANIZADORAS

Luciene Regina Paulino Tognetta
Rita Melissa Lepre

AUTORAS

Catarina Carneiro Gonçalves
Danila Di Pietro Zambianco
Darlene Ferraz Knoener
Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro Parente
Fernanda Issa
Luciene Regina Paulino Tognetta
Rita Melissa Lepre
Telma Pileggi Vinha

EDITORA
adonis

Americana/SP - 2022

Copyright © 2022

Editora Adonis

Organizadoras da coleção

Luciene Regina Paulino Tognetta

Rita Melissa Lepre

Projeto Editorial

Magali Berggren Comelato

Projeto Gráfico

Paula Leite

Revisão

Samira Panini

Realização

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

(Gepem) – Unesp/Unicamp

**CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ**

C986

Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência : o que é? / organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Rita Melissa Lepre. - 1. ed. - Americana [SP] : Adonis, 2022.

160 p. ; 16 x 23 cm. (Currículo & convivência : uma proposta curricular para a educação infantil e anos iniciais ; 2)

ISBN 978-65-86844-78-8

1. Educação. 2. Professores - Formação. 3. Prática de ensino. 4. Ambiente escolar. 5. Convivência. I. Tognetta, Luciene Regina Paulino. II. Lepre, Rita Melissa. III. Série.

22-79336

CDD: 370.71

CDU: : 37.02



Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

09/08/2022 12/08/2022

EDITORA
adonis

Todos os direitos reservados à Editora Adonis®

Rua José Bonifácio, 174, Chácara Machadinho

Americana/SP, CEP 13478-040

Tel: (19) 3471.5608

www.editoraadonis.com.br

Este livro faz parte do projeto



Conselho editorial

Cecília Beatriz Moreno - Pontificia Universidad Catolica Argentina, Campus Mendoza

Eliete Aparecida de Godoy - Pontificia Universidade Católica de Campinas

Eloá Losano Abreu - UFPB, Universidade Federal da Paraíba

Fernando César Bezerra de Andrade - UFPB, Universidade Federal da Paraíba

José Maria Avilés Martínez - Universidad de Valladolid, Espanha

Leonardo Lemos de Souza - Unesp/Assis

Luciana Ap. N. da Cruz - Ibilce/Unesp, Campus São José do Rio Preto

Maria Suzana de Stefano Menin - Unesp, Campus Presidente Prudente

Maria Tereza Ceron Trevisan - Unoesc, Campus Joaçaba

Marcos Alexandre de Melo Barros - UFPE, Universidade Federal de Pernambuco

Orly Zucatto Mantovani de Assis - FE/Unicamp

Pablo Castro Carrasco - Universidad de La Serena, Chile

Raul Aragão Martins - Ibilce/Unesp, Campus São José do Rio Preto

Telma Pileggi Vinha - FE/Unicamp

O presente trabalho foi realizado com apoio da PROGRAD/Unesp no Programa Núcleos de Ensino.

Apoio Institucional:



*Das crianças que fomos para as que hoje são crianças
e aquelas que ainda virão, pelo direito de aprenderem a conviver!*

Sumário

Apresentação	11
Capítulo 1 – O que... Queremos dizer com um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência na escola?	19
Capítulo 2 – O que... Nos dizem as orientações governamentais brasileiras sobre a convivência nas escolas?	33
Capítulo 3 – O que... Encontramos na Base Nacional Comum Curricular sobre o tema “convivência”?	51
Capítulo 4 – O que... Deve ser considerado como “temas estruturantes” na construção de um currículo para a convivência escolar?	71
Capítulo 5 – O que é... Uma proposta curricular para a Educação Infantil e Anos Iniciais?	91
Referências	137
As autoras	155

Apresentação

Não se tem dúvida da urgência de que o tema da convivência esteja presente nas leis que organizam a educação em todo mundo, sobretudo, no Brasil onde pouco existem políticas públicas que estabeleçam um trabalho planejado, intencional e institucional para se colocar em prática o que dizem essas leis. O fato é que a apropriação desse trabalho é algo que temos, incessantemente, tentado validar nas escolas brasileiras para vencer as ações justapostas, por vezes amadoras e pouco organizadas que se tem por aqui. Isso porque a organização deste trabalho colocado em prática só é possível quando ele passa, também, a integrar o currículo formal. A convivência é, portanto, uma área, um campo, composto por temas estruturantes que se inter-relacionam e deve ser, intencionalmente planejada e integrada ao currículo escolar.

Nos modelos educacionais tradicionais em que as aprendizagens na escola são divididas em áreas do conhecimento, esse conjunto de conteúdos atitudinais são relegados a objetivos gerais, constituindo-se apenas como apêndice nas avaliações que os organizam. Na prática, formam o que chamamos de currículo oculto e, portanto, não precisam ser planejados e sistematizados.

Contudo, não é novo, mesmo no Brasil, o pressuposto de que há outros conteúdos tão importantes quanto as áreas do conhecimento mais comuns como a matemática, as ciências, a língua portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular reitera que esses conteúdos são essenciais à formação integral de nossas crianças e adolescentes e que devem, portanto, fazer parte do currículo escolar.

Entretanto, como organizar esse novo currículo? Os temas relacionados à convivência, certamente, são muito evidentes quando os pensamos a nível teórico, mas isso não torna fácil a tarefa de transformá-los em ações práticas porque não são um conjunto de conteúdos que podemos apenas separar em “aulas”. Essa é a maior contribuição das teorias construtivistas que pensam a necessidade de que as propostas promotoras da convivência ética perpassem pelo cotidiano das ações de professoras, professores e suas alunas e alunos.

Então, nessa lógica, seriam temas transversais? Em anos atrás os Parâmetros Curriculares Nacionais traziam a transversalidade como uma forma de fazer com que conteúdos de natureza atitudinal estivessem presentes nas propostas realizadas em outras disciplinas do currículo.

Para além de serem transversais, o que mais precisamos entender é que os temas da convivência estão presentes no cotidiano da escola diluídos em cada uma das ações dos profissionais, nos comportamentos entre as alunas e os alunos e em cada forma de tratar ou conduzir uma conversa.

Pensemos, por exemplo, no tema sobre valores morais. Claro que há inúmeras estratégias de atividades que podem ser pensadas para sua aprendizagem em momentos em que nossas aulas são preparadas, intencionalmente, para se trabalhar um conteúdo dessa natureza. Até porque, temos entendido a necessidade da apropriação racional dessas questões de convivência. Mas, estruturar o currículo de convivência bem como seus temas aplicados no cotidiano da escola, é compreender que também trabalhamos o valor do respeito quando ajudamos, por exemplo, duas crianças a resolverem um conflito pedindo que pensem em como podem resolver o problema sem agredir uma a outra ou quando damos-lhes o direito de avaliar o dia e tudo o que nele aconteceu. O mais importante de tudo isso é compreender a intencionalidade do currículo, seja ela dentro de aulas específicas para se trabalhar

essas questões, seja transversalmente, presentes em outras áreas do currículo ou no próprio cotidiano das ações que acontecem na escola.

É por essa razão que um currículo de convivência abarca tantos temas, como os direitos humanos, a diversidade, a não violência, os valores morais e tantos outros.

Assim, foi procurando atender a urgência e o desafio de construir e organizar um currículo com tal temática que submetemos um Projeto ao Programa Núcleos de Ensino da Unesp.

O Programa Núcleos de Ensino é uma ação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Unesp, criado no ano de 1987, com o objetivo de defender e lutar pelo ensino público de qualidade, por meio da produção de conhecimentos científicos, envolvendo graduandos da Universidade, escolas públicas e professores em exercício nas escolas brasileiras de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio). A articulação entre ensino, pesquisa e extensão é a base dos trabalhos desenvolvidos pelos projetos do Núcleo de Ensino que buscam estabelecer parcerias com prefeituras, diretoria de ensino, escolas estaduais e municipais.

No ano de 2021 iniciamos o projeto intitulado “A convivência ética na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Sobre a organização de ações intencionais e sistematizadas no currículo escolar” que tinha como objetivos:

- Analisar documentos norteadores da educação brasileira correlacionando competências, objetivos e habilidades que contemplem as questões de convivência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Sistematizar propostas para um currículo transdisciplinar e também específico com temas relacionados à convivência escolar.
- Organizar e descrever referências de ações a serem desenvolvidas com estudantes em espaços para o trabalho com

a convivência e, especialmente no contexto pandêmico, ações de acolhida, expressão e reconhecimento de sentimentos.

No ano seguinte, em 2022, nossa intenção, para além dessa construção conjunta, era tornar público e disponível não só uma proposta curricular construída, como toda a trajetória de sua elaboração, fundamentação e possibilidades de que as escolas construam a partir dessa proposta seus próprios currículos de forma crítica e possam realizar a inserção do trabalho com a convivência de maneira sistematizada e intencional nas instituições e salas de aula brasileiras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Somos pesquisadoras de duas universidades públicas paulistas – Unesp e Unicamp – e membros de dois grupos de estudos e pesquisas – O Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (GPEDEME) liderado pela Professora Dra. Rita Melissa Lepre da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) liderado pela Dra. Luciene Tognetta da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp de Araraquara e pela professora Dra. Telma Vinha da Faculdade de Educação da Unicamp. Participaram desse Projeto para o Programa Núcleo de Ensino:

Professoras doutoras:

Luciene Regina Paulino Tognetta - FCL/Unesp

Rita Melissa Lepre - FCL-ASSIS/ Unesp

Telma Pileggi Vinha - FE/Unicamp

Catarina Carneiro Gonçalves - CE/UFPE

Alunos de Pós Graduação

Raul Alves de Souza - FCL/Unesp

Sanderli Aparecida Bicudo Bomfim - FCL/Unesp

Darlene Ferraz Knoener - FCL/Unesp

Deise Maciel de Queiroz - FCL/Unesp
Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro Parente - FE/Unicamp
Danila Di Pietro Zambianco - FE/Unicamp
Mário Fioranelli Neto - FCL/Unesp
Fernanda Issa - FCL/Unesp
Talita Bueno Salati Lahr - FCL/Unesp
Natália Cristina Pupin Santos - FCL/Unesp
Lídia Morcelli Duarte - FCL/Unesp
Larissa Di Genova Boni - FCL/Unesp
Tatiane Cristine do Espirito Santo Nakahodo - FC/Bauru/Unesp

Professoras doutoras colaboradoras:

Orly Zucatto Mantovani de Assis - FE/Unicamp
Patrícia Unger Raphael Bataglia - FFC/Unesp
Adriana Regina Braga - EFLC/Unifesp

Demais colaboradores:

Daniel de Stefano Menin - IGC/USP
Vitória Hellen Holanda Oliveira - FCL/Unesp

Consultoras - Professoras/Coordenadoras de escolas de Educação Básica

Jamile Oliveira Santana Souza
Simone Djiovana Guidolin Leonardi
Marcia Cristina de Souza Bueno
Thais Basilio Sulaiman

Bolsistas do Programa

Alessa Egidio da Silva - FC/Bauru/Unesp
Ester Cardoso do Prado - FCL/Araraquara/Unesp
Julia Maximo Pereira - FCL/Araraquara/Unesp
Laura Nunes Viana - FC/Bauru/Unesp

Foi assim que, para atender os objetivos propostos, que este material foi pensado e organizado em forma de uma coleção de três livros. Três obras que se complementam por apresentar o tema da convivência e suas justificativas. Nelas, há uma consigna disparadora – "Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência" e três perguntas que são respondidas, uma em cada um dos livros: Por quê, O quê e Como?

Com o primeiro livro almejamos apresentar os fundamentos teóricos desse currículo e com o terceiro, trazemos contribuições para a prática docente. Reunimos uma série de propostas de atividades para os temas estruturantes desse currículo. Mais sugestões de atividades podem ser encontradas no site www.somoscontraobullying.com.br.

Dadas as explicações de como chegamos até aqui, voltemos à apresentação do segundo livro da coleção Currículo & Convivência – uma proposta curricular para a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Intitulado "Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: O quê?" é neste segundo livro que apresentamos didaticamente toda a trajetória da construção da proposta curricular.

Para isso, com o primeiro capítulo buscamos apresentar as concepções adotadas por nós para a apresentação de uma proposta de currículo para a convivência na escola. No segundo capítulo são apontadas as leis e documentos normativos que atentam para a necessidade do trabalho com a convivência na escola e, ainda que de forma embrionária, apontam a importância de ações sistemáticas para tanto. No Capítulo 3 partilhamos o nosso caminho de análise da BNCC e os achados que contribuíram para a construção da proposta curricular de convivência. O quarto capítulo apresenta os temas estruturantes e faz uma breve explicação sobre cada um deles e sobre os percursos que vivenciamos para a escolha desses temas. No último capítulo, além de trazermos a proposta curricular organizada por grupos, explicitamos algumas

de nossas escolhas na composição dos quadros e propomos uma reflexão sobre a necessidade de apropriação crítica da proposta.

Tudo para poder fazer valer, na prática, o que as leis e documentos oficiais no Brasil preconizam: o direito que nossas crianças têm de aprender a conviver. Eis o desafio para a escrita do livro que agora apresentamos.

Luciene Regina Paulino Tognetta

Primavera de 2022

CAPÍTULO 1

**O que...
Queremos dizer com
um currículo para a
promoção da convivência
ética e prevenção da
violência na escola?**

Não é uma tarefa simples responder a essa importante indagação pela qual iniciamos as discussões neste livro. Mas ela se tornará mais fácil se formos, por partes, compreendendo cada palavra que a compõe. Começemos pela primeira ideia que essa pergunta suscita e que nos parece o elemento chave para entender o que está em jogo.

Convivência

A palavra convivência designa a experiência de viver em companhia de outro ou de outros. Contudo, seu significado abraça também o que decorre desse ato: é na convivência com a outra e/ou o outro que nos constituímos como identidades próprias e ao mesmo tempo, coletivas. É na convivência que incorporamos e ao mesmo tempo, exportamos, os gostos, as culturas, as diferenças, as similitudes e nos tornamos quem somos e quem queremos ser. A convivência é coabitação, é partilha. Uma experiência daqueles que vivem, como uma marca dos que são da mesma espécie. São humanos.

Há um consenso de que quando falamos da convivência na escola nos referimos a mais do que as relações interpessoais presentes em seu cotidiano. Falamos, necessariamente, de um conjunto de significados de esferas afetivas, sociais, morais de como sentem, se comportam, se relacionam, ao mesmo tempo, como observam, percebem essas relações (JARES, 2008; DEL REY; ORTEGA; FERIA, 2009; ANDRADES-MOYA, 2020; ORTEGA-RUIZ et al., 2013).

Para muitos pesquisadores, o conceito do clima escolar é mais presente em suas investigações pois contempla o conjunto de percepções que as pessoas que convivem têm sobre a vida na escola (MORO, 2020; MORO; MORAIS; VINHA; TOGNETTA, 2018; LOUKAS, 2007; COHEN, 2006, 2010). Outras investigações parecem "completar" a ideia de clima escolar como o conjunto de

percepções trazendo o conceito de cultura – as experiências vividas e as crenças de como se dão os processos pelos quais as pessoas aprendem a conviver na escola. A cultura escolar refere-se ao que, coletivamente, vai sendo construído ao longo do tempo, como formas de experiências pelas quais se convive e que, pelo próprio hábito, se tornam a cultura da escola (LÜCK, 2011). Faz sentido a analogia proposta por Lück (2011) de que a cultura seria o que está por baixo da ponta do iceberg – o clima – como sendo este último apenas o que permanece percebido. Os estudos de Colombo (2018), inclusive, apontam para uma relação entre esses dois constructos – clima e cultura. Esta última, por sua característica de estabilidade, pode ser considerada como causa e o clima, por sua vez, sua consequência.

Ainda que não seja uma problemática para as pesquisas e as práticas difundidas na perspectiva de cada um desses conceitos, não se tem uma definição homóloga sobre esse amplo campo de conhecimento que, mais do que nunca, ganha força nos últimos tempos (DEL REY; CASAS; ORTEGA-RUIZ, 2017). O fato é que a partir das muitas investigações sobre essa temática, diante da grandeza dos conceitos e de suas peculiaridades, temos entendido o conceito de convivência como o que uniria os demais constructos, sobretudo, porque atende a uma importante responsabilidade que temos na educação a partir do Relatório Delors (1996): entre as várias frentes de aprendizagens necessárias às nossas pequenas e pequenos humanos (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a habitar) é preciso aprender a conviver.

Quando pensamos em convivência escolar logo nos lembramos do cheiro e do barulho de crianças correndo, lanchando, subindo, descendo, adolescendo. Nada nos parece mais estranho do que pensar uma escola sem aquelas e aqueles para os quais esta instituição existe. É claro que a *licença poética* com a qual iniciamos este capítulo não tem a pretensão de mascarar uma realidade sobre a qual passamos parte da vida de pesquisadores chamando

de “calcanhar de Aquiles” da escola, ou seja, suas maiores dificuldades – os problemas de convivência.

Nossas pesquisas e de outras e outros colegas no Brasil já atestavam há algum tempo que professoras e professores da Educação Básica apontavam os problemas de indisciplina, agressividade, violência como maiores dificuldades de seu cotidiano (TOGNETTA *et al.*, 2010). Certamente, os problemas de convivência sempre foram presentes na escola porque, simplesmente, são problemas humanos. Mas, é comum pensar que, de tempos para cá, tornaram-se evidentes as desobediências a sistemas autocráticos (como aqueles a que muitos de nós fomos submetidos em nossas infâncias nas escolas). A sensatez e a ciência¹ é que nos fazem, então, pensar em suas diferentes formas de manifestação.

Violência

Temos insistido, em nossos estudos realizados no Brasil na compreensão de que tais problemas de convivência não podem ser traduzidos apenas com uma única palavra estampada nos meios de comunicação social – como formas de *violência*. Sim, é verdade que temos a violência como uma de suas manifestações, mas não a única e nem a mais comum. Já sabemos e temos comprovado em diferentes investigações que as dificuldades mais comuns em salas de aula brasileiras são as formas de indisciplina, incivilidade ou as transgressões às regras convencionadas na escola (TOGNETTA; VINHA, 2010; TOGNETTA, 2022). Chegar atrasado depois do recreio, usar um aparelho eletrônico em aula, rabiscar o caderno do colega, estourar uma bolha de chicletes no

1 Dizemos que nos valem da ciência nas humanidades para desmistificar a ideia de que existe ciência apenas em áreas exatas ou biológicas. Em tempos tão controversos é preciso entender que em outras épocas, temas como os problemas de convivência na escola pouco eram estudados. Hoje já sabemos, por exemplo, os malefícios que causam em nossas crianças, os castigos físicos e mesmo os constrangimentos e humilhações que eram (e ainda são) utilizados em escolas para corrigir os comportamentos equivocados de estudantes. Como sabemos? Pelas pesquisas, pela Ciência.

silêncio da sala de aula não são formas de violência. São sim, problemas, como temos defendido, perturbadores (VINHA et al., 2017). Microviolências, como as chamava Debarbieux (2001). Manifestações perturbadoras são conflitos cotidianos que nos trazem uma informação importante: um alerta aos métodos de ensino que estamos utilizando e mesmo às condições de pertencimento que temos dado a nossos alunos e alunas quando não damos a eles a oportunidade de planejar, organizar e ver sentido no conhecimento que nos propomos a construir.

Entretanto, claro, há sim as formas de violência. Há as violências duras – com uso da força física, armas brancas ou de fogo, uso de drogas – que certamente, castigam alunas e alunos e seus docentes, gestores e funcionárias e funcionários pelo medo, preocupação, indignação, sofrimento e dor. Evidenciam que é um problema complexo e como tal, não se muda de um dia para outro e nem mesmo com a força de um só agente. Quantas vezes profissionais da educação nos questionam sobre como vão resolver esse tipo de problema sozinhos em suas escolas? Não vão, é a resposta. Porque problemas complexos exigem respostas complexas e, em muitas vezes, coletivas.

Da mesma forma, no mesmo conjunto das violências, encontram-se os problemas de bullying, um tipo peculiar de intimidação sistemática que acomete meninas e meninos desde os mais pequeninos. Suas características particulares, como ser um problema entre pares, haver a intenção de ferir, repetir-se por diversas vezes com um único alvo que não consegue se proteger e se defender, na frente de um público que assiste, o torna um dos mais graves problemas de convivência em escolas do mundo todo (TOGNETTA; VINHA, 2010). Não é de difícil conclusão pensar que os massacres que infelizmente, assolam cada vez mais as escolas brasileiras, estão quase sempre relacionados à experiência traumática de se ver com pouco valor diante de um grupo social ao qual se quer fazer parte (TOGNETTA, FODRA, BONI, 2020).

Um sofrimento escondido cuja literatura também tem nos mostrando que não procuram ajuda entre os adultos, mas entre os próprios pares (LAHR; TOGNETTA, 2021; UNESCO, 2020).

No grande tema das violências encontram-se também aquelas, na maioria das vezes, também escondidas – as violências autoprovocadas – cuja manifestação em forma de sofrimentos emocionais, como as automutilações, os pensamentos suicidas, as crises de ansiedade se mostram presentes cada vez mais cedo entre nossos alunos e alunas (TOGNETTA, 2022). O agravante de serem escondidas aos olhos das autoridades é que quando são conhecidas, já estão a ponto de explodir ou o fato já é consumado. Eis porque quando pensamos o tema da convivência falamos, insistentemente, em prevenção da violência. E prevenir, não é tão fácil assim como parece ser ...

E por quê: convivência e violência “escolar”?

Interessantemente, há algo que nos chamou bastante a atenção durante a pandemia de COVID-19 que consternou a todos nós: vivemos, no Brasil, ao menos, um aumento de situações de violência doméstica, feminicídios e outros sofrimentos impostos a crianças e adolescentes elevando os casos noticiados. Esses dados apresentados relativos a tais problemas nos chegaram em formas de denúncias aos órgãos de segurança (BRASIL, 2021). Contudo, interessantemente, aos organismos de proteção e cuidado responsáveis pelos encaminhamentos e tratamentos, tais denúncias não chegaram. Por exemplo, em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul as denúncias acerca de violência contra crianças e adolescentes diminuíram em 53,3% aos Conselhos Tutelares, Serviços de Acolhimento, Apoio Psicológico, Assistência Social (PLATT, GUEDERT, COELHO, 2021) e no estado gaúcho, em 54% (LEVANDOWSKI et al., 2021). Parece contraditório observar que embora afirmemos que os números

da violência e agressão aumentaram, o número de atendimentos prestados pela Rede de Proteção caiu drasticamente. Quem é o elo entre Conselhos Tutelares, Assistência social, Promotoria Pública à procura para atendimento? A escola. É ela quem fornece a informação e o suporte que viabiliza o acesso a esses serviços (LHAR; TOGNETTA, 2021; LHAR, 2022).

Tudo isso para dizer que não é eficaz pensar o valor da escola apenas a partir da tarefa de fazer meninas e meninos conhecerem os conteúdos historicamente construídos pela humanidade. A escola é o local de acolhida. É quem, na maioria das vezes, para muitos, conseguirá diagnosticar os sinais de violência a que são acometidos meninas e meninos.²

Falta-nos dizer ainda que é a escola o lugar por excelência da convivência quando pensamos que é neste lócus que crianças e adolescentes mais passam seu tempo de aprendizagem com relações que, diferentemente das que estabelecem com suas famílias, são públicas e diversas. Isso porque não aprendemos a ser melhores quando não somos diversos. Eis porque um currículo em que se pensa a convivência considera as diferenças identitárias, étnicas, religiosas, culturais. É exatamente porque somos humanos que formamos nossos “candidatos à humanidade” com temas que falem sobre identidade de gênero, sobre a proteção e o cuidado com a sua sexualidade, sobre a importância do respeito às culturas originárias desse país. Essa dimensão formativa é urgente, sobretudo quando coadunamos com a ciência que nos mostra esse caminho, depois de tantos marcos civilizatórios conquistados pela humanidade a duras penas que nos mostraram que somos iguais, apesar das diferenças. É dessa igualdade dos que são “diferentes” que abordaremos em um currículo para a convivência.

2 Essa também é uma importante explicação para conter a marcha do *homescholling* principalmente em países como o Brasil, cujas formas de proteção e cuidado com crianças e adolescentes são precárias ou inexistentes nas famílias.

Currículo

Faz algum tempo que sabemos que entre as muitas variáveis que podem interferir no desempenho acadêmico de nossas alunas e alunos nas escolas, o que mais o determina, é o fato de “sentir-se bem na escola”. Cuidado e acolhida num ambiente que educa são assim, elementos chaves para que a escola possa cumprir seu papel de educar (CASASSUS, 2008).

A primeira resposta, então, quando pensamos em um currículo para a convivência escolar vem da necessidade de que entendamos do assunto abordado. Quem de nós teve, por acaso, em sua formação profissional, essa temática em seus cursos de graduação? Poucos de nós, diríamos, como bem observou Knoener (2019) em uma pesquisa feita com futuros professores que se sentiam despreparados para sua atuação frente aos problemas de convivência. Certamente não se pode esquecer que esse tema da convivência é ainda uma lacuna nos próprios currículos na graduação para a formação de professores. Como intervir nos comportamentos inadequados de nossas alunas e alunos, como organizar as regras em nossas escolas, são exemplos das lacunas deixadas na formação docente em nosso país. O que pensar, assim, de temáticas ainda mais atuais como as que temos vivido – como os problemas de convivência virtual, como o *cyberbullying*, as *fakes news* (BOZZA, 2021). São temas novos e que nos mostram a necessidade de transformações contínuas também na formação de profissionais da educação. Isso posto, é ingênuo, então, pensar que somente a graduação seja suficiente para que se construam saberes que permitam às professoras e professores conhecer e saber intervir em problemas eminentemente atuais. Para que a escola cumpra de fato seu papel de cuidado, proteção e bem-estar, e para que neste espaço se possa aprender a resolver conflitos de maneira equilibrada e respeitosa, é necessária uma formação contínua, pois o objeto com os quais trabalhamos se modifica.

Isso explica, em parte, a necessidade de um currículo para a convivência: são muitos assuntos que se interpenetram em um grande tema como a convivência e sem a organização, a sequência, a continuidade e a sistematização do trabalho, não conseguimos colocar em prática algo tão complexo. Se o fazemos com a matemática, porque há nela elementos importantes e chaves para o desenvolvimento dessa importante área do conhecimento pelos alunos, fazemos também, com o tema da convivência. Por sua vez, um currículo para a convivência também se destina à superação de improvisações, como lembraria Uruñuela (2017). Infelizmente, temos constatado um certo amadorismo ainda presente nas formas pelas quais muitos profissionais de ensino lidam com os conflitos entre os alunos e como educam moralmente.³

Falta-nos ainda uma palavra: da *impermanência* do currículo. Quando falamos em convivência na educação é preciso lembrar da sua fluidez. Ela é feita de humanos que vivem em sociedade e as sociedades estão em constante mudança. O fato é que não é possível estabelecer um currículo “para sempre” ao pensar na convivência por duas razões. A primeira é em razão do que significa um currículo, como abordado neste livro. Longe de ser uma somatória de conteúdos desenhados para o trabalho em sala de aula, um currículo é, nesse caso, o que a própria origem etimológica da palavra sugere: do latim *currere*, significa caminho, rota a se seguir. É, por certo, a personificação do que chamamos de um trabalho intencional, sistemático, planejado para a convivência. A segunda razão de sua condição de fluidez é que sempre haverá a necessidade de redesenho e mudanças durante a trajetória de sua implementação e por aqueles que o fazem chegar no cotidiano da escola. Ora, não vai longe o tempo em que não existiam celulares ou esses não estavam nas mãos de nossas crianças e adolescentes. Naquele momento, não havia, portanto, uma necessidade de pen-

3 Infelizmente, temos constatado um certo amadorismo ainda presente nas formas pelas quais muitos profissionais de ensino lidam com os conflitos entre estudantes e como educam moralmente.

sar sobre o seu uso na sala de aula. Eis um bom exemplo de um processo interminável de transformações que vivemos e quiçá, sejam elas possibilidades de avanços para a humanidade (PELLIZZONI, 2001). Não é aleatória, então, a explicação de que antes mesmo que se avance e que se termine um processo de implantação de uma proposta curricular, esta já precisará de reformas (REIMERS, 2020). Foi assim exatamente com as orientações da BNCC (BRASIL, 2018) anteriores à pandemia. Quem de nós imaginava a necessidade e urgência de novos métodos educacionais que se utilizassem de ensino remoto? Quem de nós imaginava que teríamos uma explosão de casos de sofrimento emocional entre nossas crianças? Eis o caminho que se impõe entre novos e velhos desafios.

Finalmente, a promoção da convivência

Falamos lá no início deste capítulo em uma *licença poética* ao nos referirmos à convivência na escola como algo bom e prazeroso. Não era apenas poesia que queríamos externar. Era sim a necessidade de compreender que investir na convivência é criar na escola um *espírito do bem*.⁴

Investir na convivência é criar espaços e contingências em que seja possível e contínuo aos que convivem, falar sobre o que sentem, tomar decisões, fazer escolhas, discutir sobre os valores morais que lhes faltam, evidenciar aqueles que têm construídos coletivamente (JARES, 2008; TOGNETTA, 2009; URUÑELA, 2013; VINHA et al., 2017). De que nos adianta criar slogans e discursos bonitos dizendo que adotamos o “acolhimento, o cuidado” se não damos às e aos nossos alunos, espaços e oportunidades

4 Não é de nossa autoria essa expressão. Tomamos emprestada a tão grata expressão de uma aluna que falava sobre o que muda em uma escola quando se implementa ações de acolhida, de ajuda, como a que em sua instituição fora realizado. Ela se referia ao que muda na escola quando se tem uma “Equipe de Ajuda” – uma forma de protagonismo juvenil implantada na Espanha e no Brasil (LAPA, 2019).

para fazê-lo? De que nos adianta pensar em regimentos escolares que pensam em sanções para os comportamentos inadequados quando, por exemplo, em um massacre, não temos como sancionar quem matou e nem mesmo ajudar quem morreu? Mais do que intervir é preciso criar uma postura proativa cujo foco seja o trabalho de prevenção (ASCORRA; MORALES, 2019). Só assim, como lembraria Uruñuela (2017) passando de abordagens reativas para propostas proativas poderemos desenvolver “as competências necessárias para uma conversão pacífica,⁵ longe de todos os tipos de violência” (p. 11).

Finalmente, é de Fierro-Evans e Carbajal-Padilla (2019) a ideia original de reunir diferentes explicações para se referir ao tema da promoção da convivência na escola. São, portanto, essas definições que explicam nosso propósito de um currículo sobre a convivência. *Convivência* em substituição aos regimentos – aqueles que apresentam a regulação da disciplina de forma punitiva; *Convivência* como oportunidade de se construir relacionamentos democráticos na escola; *Convivência* como antídoto à violência; *Convivência* como prognóstico da melhoria das relações interpessoais – pelo desenvolvimento da empatia, de habilidades socioemocionais; *Convivência* como formação para a cidadania – pelo diálogo e pluralidade de ideias; *Convivência* como educação para a paz; *Convivência* como educação para garantia dos direitos humanos; *Convivência* como desenvolvimento moral e formação em valores.

A *boniteza* (para lembrar Paulo Freire) de todas essas ideias é a clareza de que o mais importante quando se pensa um currículo para a convivência não são os resultados que se terão nas avalia-

5 Um cuidado excepcional aqui ao termo "pacífico". Não utilizamos essa qualidade para a convivência considerando torná-la sinônimo de subserviência e tolerância ao que, do ponto de vista moral, seria intolerável. Uma convivência pacífica refere-se à capacidade de estabelecer interações humanas baseadas na valorização a si e ao outro, no respeito, na justiça, na compaixão. Na convivência pacífica, é condição que os conflitos sejam resolvidos da forma mais evoluída da qual somente o ser humano é capaz - pelo diálogo.

ções internacionais. São, sim, as pessoas, nesse caso, brasileiras e brasileirinhos que se transformarão, continuamente, para que sua coexistência tenha uma qualidade da qual não abrimos mão: que seja *ética*. Essa era a palavra que nos faltava e pela qual, resistimos!

CAPÍTULO 2

O que... Nos dizem as orientações governamentais brasileiras sobre a convivência nas escolas?

Moral e direito

As relações entre os campos da moral e do direito não são poucas e nem superficiais, resguardando íntimas relações de causa e efeito, cujo principal balizador para ambos seja, talvez, a orientação pela justiça (KELSEN, 1998). Isso porque esses campos representam os costumes eleitos pela humanidade, considerando aqueles defendidos como fundamentais para o respeito necessário à convivência social. Desse modo, são prescritivos e mostram o caminho a seguir, o como agir, o imperativo do dever, em geral: em busca do bom, do belo e do correto. Contudo, existem importantes diferenciações entre eles.

Enquanto na perspectiva psicológica da moral interessa as intenções, no direito pesam as consequências, as regulações de caráter controlador e disciplinador. Há uma discussão entre os estudos da moral que observam a presença das leis como certa fragilidade humana, a qual a necessidade delas se dá por sermos incapazes de nos orientar por nossos valores internos; assim, precisamos de uma autoridade externa que nos diga como agir, o que fazer e o que não fazer que funcionaria como uma espécie de "superego" característico da sociedade (FREUD, 2011). E, esse ponto marca outra importante diferença entre moral e direito: na perspectiva piagetiana do desenvolvimento moral (PIAGET, 1994, 1973) a orientação por fazer o certo é internalizada; já no direito é algo que vem de fora, com sanções previamente estipuladas na maioria dos casos, instituindo a coerção involuntária. Essa discussão, em especial, Piaget travou com os escritos de Durkheim ao se referir à possibilidade de uma evolução no desenvolvimento moral da

humanidade, a ponto de chegar na autonomia (PIAGET, 1973). Na moral, são sentimentos do próprio sujeito, como a vergonha e a culpa, que pesam sobre atos considerados não corretos, ao passo que na justiça esses balizadores são regulações externas ao sujeito, sendo predeterminadas e que devem ser inquestionáveis.

Isso posto, é preciso lembrar que nem todas as normas e leis pautadas no direito são morais, embora ambas pretendam regular a convivência pelo princípio da justiça. Historicamente são muitos os exemplos de que mesmo sendo legal não necessariamente se trata de um ato moral, por exemplo, a escravidão no Brasil que foi durante muito tempo um ato legal e incentivado pelo Estado. Também podemos destacar a pena aplicada em casos de infidelidade ou, mesmo, a ideia de que um casamento poderia ser anulado caso a mulher não fosse virgem, pelo Código Civil de 1916 (BRASIL, 1916), ou a mulher “honesta” ou “desonesta”, em sintonia com os costumes da época, que entendiam como honesta a mulher recatada e do lar, subserviente ao marido, como nos mostra o Código Penal de 1940 (BRASIL, 1940), que somente foi atualizado em 2005, derrubando alguns dos princípios legais nada morais que sustentavam as referidas leis.

Contudo, no caso brasileiro, a Constituição da República Federativa do Brasil apresenta um importante momento em que o direito reconhece a moralidade de forma mais íntima, de modo que no artigo 37 da Carta Magna está expressa a necessidade do princípio da moralidade, entre outros princípios como basilares à legislação nacional. Sendo assim, não podemos negar as inter-relações entre moral e direito, compreendendo que, no campo jurídico, se centra uma forma de poder heterônomo para garantia de direitos fundamentais que deveriam resguardar a dignidade humana de todos e todas.

Por tal espectro, adentramos na compreensão de que atos legais ou prescritivos incidem na garantia da dignidade humana em contexto com a educação. Pretendemos, por tal premissa, buscar

neste texto ressaltar as intenções legais de garantia e promoção de uma convivência ética nas escolas brasileiras, reconhecendo que apenas através da promoção sadia das relações interpessoais é possível favorecer o desenvolvimento moral de crianças e adolescentes, assegurando condições para que possam conquistar a autonomia. Nesse sentido, as leis não garantem o desenvolvimento moral, mas reconhecemos que tê-las possibilita a busca pela efetivação dos direitos individuais e coletivos que se pautam na dignidade, ou, em outras palavras, a garantia de sua importância e valor.

Assim, delimitamos como questão central para este estudo: qual a perspectiva adotada pelos documentos oficiais para brasileiras e brasileiros a respeito da dimensão da convivência na escola? Fazemos tal questão por considerarmos, assim como defende Piaget (1994), que a convivência de forma cooperativa e democrática é uma condição para que crianças e jovens possam se desenvolver moralmente, construindo personalidades éticas.

Para tanto, realizamos um estudo do tipo análise documental, inventariando os documentos brasileiros que tratam da educação a partir da Constituição Federal de 1998. Metodologicamente adotamos uma análise de conteúdo (BARDIN, 1970) dos documentos oficiais, realizando uma reflexão qualitativa em torno da dimensão relacional presente nos documentos analisados e o papel atribuído pelos textos ao papel da escola.

Trajetória brasileira governamental nas orientações educacionais para fomento da convivência ética: reflexões a partir da Constituição Federal

Elencamos neste capítulo alguns marcos governamentais, por meio de leis ou outros documentos normativos, que preconizam a formação do caráter humano em prol de uma convivência ética

e democrática. Partimos da Constituição Brasileira, promulgada em 1988 (BRASIL, 1988), documento norteador da premissa da construção político-democrática de nosso país, após mais de duas décadas de ditadura militar que sombrearam o país desde 1964. Fazemos esse marco temporal por acreditarmos que uma convivência ética, a partir dos valores morais necessários a tal forma de relação, só pode ser construída a partir de valores democráticos.

Para assegurar a dimensão democrática a Constituição Federal dialoga com um movimento que ocorre em outros lugares do mundo em defesa de princípios de igualdade e justiça, sendo convergente com outros documentos mundiais, tal como a Declaração Universal de Direitos Humanos, a qual o Brasil é signatário (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948):

Artigo 1 - Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

Percebemos tal princípio influenciando a política brasileira quando adentramos a Carta Magna para compreendermos a relação existente entre Ética e Educação e identificamos em seu artigo 205, a seguinte referência:

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

Ao analisarmos o extrato citado, identificamos uma perspectiva ética para a realidade educacional brasileira, reconhecendo que a Constituição Brasileira evidencia valores pelos quais deve se pautar a educação nacional, destacando o pleno desenvolvimento da pessoa humana (o que inclui seu desenvolvimento mo-

ral) e, ainda, a formação para cidadania, conceito que engloba, necessariamente, a inspiração para dimensão relacional inspirada pela justiça e pelo respeito à dignidade de outrem.

Não à toa, ressaltamos no artigo 205 da Constituição esses dois aspectos. O primeiro, e principal ao argumento deste capítulo, se situa no fato de que a educação não circunscreve apenas a instrução, mas se volta ao desenvolvimento pleno da pessoa, sendo considerado o direito à educação como fundamental e subjetivo. Compreendemos, ainda, que inserido no desenvolvimento pleno, a perspectiva ética se revela pela necessidade de uma educação integral, que convoca as dimensões, não apenas intelectual, mas também afetiva, moral, relacional, das expressões artísticas e às ligadas ao meio ambiente para constituição subjetiva das pessoas.

Podemos dizer, então, que já na Lei Maior do Estado brasileiro há a convicção de que o papel legal e ético da escola não se limita à transmissão de tradicionais conteúdos conceituais curriculares, sobretudo quando identificamos que no art. 214, cuja redação trata do Plano Nacional de Educação, uma defesa clara de que a educação escolar deve favorecer a promoção humanística do Brasil.

Embora reconheçamos e concordemos com o que está posto na Constituição Brasileira: “educação, direito de todos e dever do Estado e da família” e compreendamos, ainda, que uma formação humanística não se dá, exclusivamente, através da escola, nos debruçamos sobre o papel das instituições formais de Educação Básica por considerarmos que elas possuem um diferencial em relação a qualquer outra instituição em relação a sua potencialidade para o desenvolvimento moral.

Fazemos tal defesa ancorada no argumento de que a escola é, por excelência, um espaço privilegiado de convivência com a diferença, condição necessária para que crianças e adolescentes possam se descentrar de si e, com isso, avançar em suas perspectivas éticas, coordenando pontos de vista, reconhecendo e acolhendo as

diferenças. Além disso, por ter a função de educar, sempre, para coletividade, as escolas precisam se configurar a partir de valores republicanos, capazes de garantir a dignidade de todos, condição indispensável para que a sociedade possa se organizar de forma mais justa e igualitária. Com isso, é indiscutível que a formação humanística, defendida na Constituição Brasileira, pode ocorrer em variados espaços, mas é na escola que ela deve, obrigatoriamente, ser pensada, discutida e planejada.

Tal premissa se torna ainda mais evidente quando pensamos junto com La Taille, Souza e Viziole (2004, p. 101) que “ética e moral falam de ideais de comportamento, de modelos de caráter que, por definição, sempre estão acima das reais possibilidades de cada um”. Ou seja, a formação ética precisa ocorrer, sobretudo, na escola por ser essa instituição uma das poucas capazes de levar crianças e jovens para além das possibilidades individuais, favorecendo a expansão de si para dimensões sociais mais amplas do que as que experimentam em suas relações familiares ou núcleos sociais mais restritos, como as igrejas ou clubes.

É nessa esteira que defendemos que a Educação, para ocorrer numa perspectiva ética, deve ser um direito assegurado, conforme defende o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990) quando destaca no art. 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”.

Justo por isso, partimos da Constituição e do ECA em direção à Lei maior que orienta os meios e fins educacionais brasileiros, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996a), quando, em seu art. 1º localiza o entendimento de educação e sua estreita relação com a formação ética:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos mo-

vimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Novamente, a partir do artigo citado, temos dentro das premissas escolares a explícita atribuição do dever para a formação humana em aspectos que transcendem à propedêutica. O que declara uma educação que busca ser e conviver e fazer, além de saber (DELORS *et al.*, 1996). Tal perspectiva, de uma visão complexa e completa da oferta educativa pelas instituições de ensino, acompanha uma tendência mundial de compreensão do papel da escola como algo além da memorização de conteúdos, mas sendo uma formação crítica que problematiza a realidade e se propõe transformá-la.

Dessa compreensão, um ano após a promulgação da LDB, há a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1996b), que pretenderam fazer circular ideias de qualidade para o ensino fundamental nos componentes curriculares tradicionais e também em temas ditos como transversais. Os PCNs foram amplamente discutidos e, em sua feitura, tomaram como inspiração a reforma curricular espanhola que defendia como imperativa a necessidade de que as escolas enfrentassem a tarefa de educar eticamente crianças e adolescentes (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLE, 2004).

Por isso, esse documento foi organizado em dez volumes (para as séries iniciais do Ensino Fundamental), entre os quais um deles esteve dedicado à discussão dos Temas Transversais e da Ética. Encontram-se nos PCNs explícita vinculação à construção do caráter: “cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos” (BRASIL, 1996b, p. 51), partindo, portanto, de princípios assegurados pela Constituição Nacional: perspectiva democrática, direitos fundamentais e hierarquização moral.

Ainda de acordo com tais parâmetros, é destacado que a escola participa da formação moral de suas/seus alunas/os, posto que

nela valores e regras são experienciadas pelas crianças e pelas/os adolescentes nas relações que constroem com seus pares, com as/os professoras/es, com os objetos de aprendizagem, com a organização institucional e assim por diante. Justo por isso, os PCNs defendem que cabe à escola fazer dessa dimensão relacional objeto de reflexão intermitente na escola, incluindo o tema da Ética entre as preocupações oficiais da educação.

A abordagem didático-pedagógica que esse documento defende é a de que o caminho para formação ética deve ser pela via da transversalidade, ou seja, articulada aos componentes tradicionais do currículo, fazendo uso de reflexões formais, evidenciando às/aos estudantes que tais aprendizagens estão relacionadas à vida cotidiana e são fundamentais ao exercício da cidadania. É por essa razão que os PCNs (BRASIL, 1996b) defendem que a qualidade das relações da escola precisa ser democrática, posto que deve estar próxima de uma convivência respeitosa, pautada nos conteúdos eleitos como centrais para formação ética: justiça, respeito mútuo, solidariedade e diálogo.

É também nesse caminho que trafegam os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1999), assegurando, de forma explícita, recomendações em torno da dimensão ética. O RCNEI destaca que as experiências infantis na escola devem contribuir para o exercício da cidadania, estando embasadas nos seguintes princípios:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação

e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (BRASIL, 1999, p. 13).

Os princípios eleitos por esses referenciais como centrais à primeira infância evocam a dimensão relacional como sendo central às experiências infantis. Assim, quando reflete sobre a convivência, o RCNEI destaca a riqueza das interações para o desenvolvimento, enfatizando que “as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, ideias e soluções são elementos indispensáveis” (BRASIL, 1999, p. 31).

Desse modo, o referido documento nos leva a compreender que a convivência com outras crianças é fundamental, posto que através das trocas relacionais é possível que elas construam habilidades importantes para as interações, tais como, o senso de pertencimento, a capacidade de compartilhar, cooperar e experimentar a empatia. Além disso, são essas experiências que irão ajudar meninas/os, ainda bastante egocêntricos, a experimentar pela primeira vez a sensibilidade em relação aos estados afetivos alheios, podendo se deslocar de si, condição necessária às relações pautadas na ética.

A dimensão relacional é, também, bastante discutida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 17), destacando que cabe às escolas a construção de “novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. Isso porque seria função da primeira etapa da Educação Básica possibilitar às crianças a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos

demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal. Justo por isso, as DCNEIs trazem um capítulo dedicado à reflexão em torno da Proposta Pedagógica, incluindo a diversidade como aspecto central às reflexões na Educação Infantil. Para tanto, invoca elementos centrais à convivência ética, ressaltando o respeito à dignidade, à defesa da educação não violenta e, ainda, à diversidade como valor.

A partir destes nortes as DCNEIs (BRASIL, 2010) destacam que as crianças devem experimentar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26). Com isso, reconhece-se a ênfase dada por esse documento à dimensão relacional na escola, no sentido de oportunizar condições de construções de convivências ancoradas em valores morais às crianças.

Em 2013 são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEBs) (BRASIL, 2013, p. 20), reforçando a dimensão relacional da escola ao afirmar que essa instituição “precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência”. É nesse sentido que tal referencial defende para toda Educação Básica a necessidade de que a educação escolar esteja fundamentada na ética, elegendo como valores centrais a liberdade, a justiça social, a pluralidade, a solidariedade. Isso porque, ainda de acordo com tal marco legal, é preciso que as escolas se impliquem em pessoas comprometidas com a transformação social.

Com isso a DCNEBs (BRASIL, 2013, p. 41) destacam que as práticas formais de educação devem assegurar a “formação ética, a autonomia intelectual, o pensamento crítico que construa sujeitos de direitos” destacando que isso deve ocorrer desde o ingresso do estudante no mundo escolar. Justo por isso, esse documento destaca que os conhecimentos escolares devem assegurar, tam-

bém, a dimensão ética da formação dos educandos, ratificando que a dimensão da convivência deve ser objeto de investimentos das escolas brasileiras, a fim de que aprendizagens para não violência e construção de uma cultura de paz possam ser experimentadas em relações ocorridas entre pares nas escolas.

Na mesma década das DCNEBs uma série de leis foram publicadas no Brasil, buscando assegurar que as escolas se tornassem palco de convivências mais éticas e respeitadas. Muitas dessas leis passaram a tratar de um problema de relacionamento muito presente nas escolas, o bullying, sobretudo a partir de um episódio de massacre ocorrido no Rio de Janeiro no ano de 2011. Nessa lamentável violência, um jovem brasileiro adentrou à escola na qual estudara, atirando contra educadores e estudantes, culminando com 13 mortos e 22 feridos (TOGNETTA; FODRA; BONI, 2020).

Assim, dos vinte e sete estados brasileiros, encontramos legislações antibullying em 18 deles. Em sua maioria, retratam a obrigatoriedade das escolas tratarem o problema de violência e, ainda, registrarem e documentarem os episódios de violência sistemática, problematizando, de forma tímida, a dimensão ética das escolas (GONÇALVES, 2017).

Alguns anos após, em 2015, encontramos em âmbito nacional, uma regulamentação na abordagem ao bullying, instituindo um programa de combate à intimidação sistemática que propõe em seu art 4º, inciso IX a necessidade de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunas/os, professoras/es e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (BRASIL, 2015b).

Contrária à muitas leis estaduais, a normativa federal evidencia que se deve evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que

promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil. Com isso, a lei orienta a escola a compreender seu papel transformador dos comportamentos inadequados do aluno, qualquer que tenha sido seu papel na intimidação.

É nessa esteira que três anos depois é promulgada a Lei nº 13.663 (BRASIL, 2018), modificando o art. 12 da LDB, inserindo entre as incumbências das instituições de ensino a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática nas escolas e, ainda, o imperativo de estabelecer ações destinadas à promoção de cultura de paz nas escolas.

Sim, observamos pelos marcos legais aqui apresentados que já é indiscutível o papel da escola na formação ética de estudantes, assegurando formas de convivência amparadas em princípios democráticos de justiça e generosidade. Entretanto, excetuando os PCNs, encontramos um silenciamento nos documentos legais no que tange aos caminhos para melhoria da dimensão relacional na escola, sobretudo no que concerne à formação das/os professoras/es, peça-chave para que qualquer trabalho de Educação Moral possa ser pensado pelas instituições educativas.

É preciso, portanto, que a questão da normatividade, tão presente nas leis, ceda espaço para dimensão formativa, central às discussões em torno da educação, favorecendo que as escolas possam se configurar como potentes laboratórios sociais nos quais a formação ética possa ser realizada.

Os documentos oficiais aqui relacionados não esgotam as orientações legais que tocam o dever da escola para educar moralmente. Outros de âmbito geral, tais como, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2007), igualmente inspirado por valores que assegurem uma república democrática; e, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que incide sobre o desenvolvimento pleno ser direito de aprendizagem da/o educanda/o, assumindo uma proposta de educação

integral. As discussões acerca das contribuições da BNCC serão aprofundadas em outro capítulo deste livro.

Existem normativas específicas que instauram o dever de ação da escola e procuram reduzir o impacto de violências que pertencem às questões relacionadas à intolerância com a diversidade étnico-racial (BRASIL, 2003, 2008), gênero (BRASIL, 2006), pessoa com deficiência (BRASIL, 2015a) e ainda à violência autoprovocada (BRASIL, 2019).

Certas de que não esgotamos e aprofundamos as discussões envolvendo escola, moralidade e normativas legais, aceitamos por ora que já expressamos nosso principal argumento: há importantes inter-relações entre legislação educacional e dever das instituições em intencionalmente promover o desenvolvimento moral. Nos encaminhamos, desse modo, para algumas considerações finais.

As escolas, a formação ética e a utopia necessária para o investimento na convivência escolar: reflexões finais a partir das legislações

Estudos já bastante antigos nos mostram que a dimensão moral dos sujeitos ocorre a partir de experiências que são vivenciadas pelos sujeitos em suas trajetórias pessoais e sociais (PIAGET, 1994; DE VRIES; ZAN, 1998). Justo por isso, Piaget destacou que a autonomia somente é possível de ser conquistada no seio da cooperação. É dessa reflexão que defendemos a necessidade de se pensar o papel da escola na formação moral de crianças e jovens, e, também, na melhoria da qualidade da convivência escolar, com sorte de que essa experiência supere os muros das instituições educacionais (TOGNETTA, 2020).

Isso porque os problemas relacionais que se encontram na convivência da escola reproduzem um modelo de sociedade

organizada sobre valores de dominação (o que configura a antítese dos valores democráticos defendidos desde nossa Carta Magna e os demais documentos aqui apresentados) e, por isso, sua erradicação deve ser considerada uma tarefa coletiva e sistemática, necessária para que a escola seja, de fato, um lugar no qual se constrói a sociedade que desejamos, baseada no respeito mútuo, na justiça e nos valores morais necessários para uma convivência ética.

Para isso, torna-se necessário que os espaços educativos assumam a função de construir um ambiente de socialização no qual aconteça o desenvolvimento de uma cultura da equidade que permita uma relação mais assertiva com as diferenças, a fim de que o outro seja tratado e reconhecido como outro e não como estranho. É por isso que as escolas precisam assegurar trocas relacionais nas quais crianças e adolescentes possam construir objetivos partilhados, mecanismos de autopreservação, estruturas de proteção recíproca, experimentando a possibilidade do diálogo e do respeito mútuo, tal como nos chamou atenção os PCNs (BRASIL, 1996b) há mais de duas décadas.

Infelizmente a análise documental aqui realizada aponta que, embora tenhamos tido avanços na percepção de que as escolas se constituam em espaços cuja responsabilidade da formação ética é inquestionável, urge compreendermos que esse papel da escola não será assegurado como que em um passe de mágica ou por uma pura determinação oficial. É preciso que se pense na formação das/os professoras/es, nos currículos educacionais, nas políticas de forma mais ampla e, ainda, em estudos que se debruçam sobre as metodologias eficazes em relação ao desenvolvimento moral. Isso porque já há evidências teóricas (GONÇALVES; ANDRADE, 2020; KNOENER, 2019; PIAGET, 1994; DE VRIES; ZAN, 1998; TOGNETTA, 2009a, 2009b; VINHA, 2000) de que a dimensão ética, assim como outras variáveis do desenvolvimento humano, não será aprendida por imposição legal, mas, sim, por

uma construção progressiva de saberes que assegurem às escolas a possibilidade de cooperação necessárias ao desenvolvimento moral, reconhecendo que crianças e adolescentes apenas podem conquistar personalidades éticas nas relações sociais.

Para isso, é importante que os ambientes escolares se ressignifiquem, de modo que educadoras/es reconheçam, em crianças e em adolescentes, a possibilidade de serem socialmente responsáveis e, ainda, eticamente melhores para si e para os outros, usufruindo de convivências democráticas nas quais a justiça e o respeito sejam valores.

Por isso, é urgente compreender o papel da educação escolar diante da melhoria da convivência escolar, percorrendo caminhos nos quais as práticas sejam mais adequadas (em termos de uma educação moral), o que só é possível quando há assunção coletiva de profissionais da educação ao engajamento, de forma consciente e motivada afetivamente, no enfrentamento do problema. Ou seja, é preciso pensar para além de assegurar, através das leis, a escola como um espaço de formação ética. Urge construirmos, cotidianamente, essa escola ética que queremos, almejamos e defendemos.

CAPÍTULO 3

O que... Encontramos na Base Nacional Comum Curricular sobre o tema “convivência”?

Neste capítulo, partilhamos os nossos achados a partir da análise da Base Comum Curricular Nacional (BNCC) que contribuíram para a construção da proposta curricular de convivência. Num primeiro momento, fizemos uma reflexão sobre o contexto da BNCC. Em seguida, explicitamos o caminho que trilhamos e, por fim, os resultados encontrados que colaboraram para a construção da proposta.

Contexto acerca de uma Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) brasileira se apresenta como um documento normativo que instrumentaliza outros aportes legais da educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 1996). Um dos propósitos da BNCC é assegurar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o documento “está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).

Para muitos pesquisadores, a BNCC veio contribuir com a estrutura do trabalho da escola, procurando marcar aquilo que não se pode abrir mão para o desenvolvimento pleno da criança e do jovem. Contudo, não é homogênea a percepção de suas contribuições. Tratar sobre currículo a partir da Base Nacional Comum Curricular é, sem dúvida, adentrar em terreno polêmico que resguarda acirradas críticas à construção de uma proposta pedagógica federalista em larga escala (CURY; REIS; ZANARDI, 2021; CÁSSIO, 2019; FREITAS, 2018).

As críticas, em geral, sobressaltam alguns pontos fundamentais. Dentre eles, a hegemonização do currículo escolar, a partir de uma universalização que naturalmente excluiria a diversidade e desigualdade evidente do Brasil. As pesquisadoras Lopes e Macedo (2011) advertem ser essa unidade um modo de controle social que reforça o próximo ponto: as forças poderosas de organizações privadas que indicariam conteúdos e processos que interessem a manutenção, permanência, de classes econômicas já privilegiadas, utilizando inclusive a educação pública como formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

O último ponto, que ressaltamos nesse momento (tendo a consciência de que não se findam as críticas nos pontos ora destacados), se trata do reforço do argumento anterior pelo uso dos termos *habilidades e competências* na educação. Nesse caso, a crítica se centra na ideia de ser essa terminologia, importada do mundo empresarial, e, por isso, sua vivência significa, ao fim e ao cabo, gerar lucro capital pela atribuição à responsabilidade exclusiva do sujeito sobre seu “sucesso”, sendo entendido sucesso como melhor renda financeira. Por essa perspectiva, há uma contínua tendência em privatizar a educação, tornando-a instrumento das demandas do mercado financeiro (SANTOMÉ, 2013; SACRISTÁN *et al.*, 2011).

Todas essas críticas versam para uma proposta democrática, que considera valores éticos fundamentais para a garantia da dignidade humana, proposta que temos convicção de ser função da escola. Contudo, compreendemos que se a BNCC pode servir a interesses de alguns grupos já privilegiados, tal argumento não se sustenta. É possível pautar-se na Base para a promoção de uma educação integral que construa consciência e atitude cidadã e atue na redução das desigualdades sociais. Assim, para que essa abertura seja orientada à educação integral, é preciso considerar propósitos e cuidados específicos, os quais discorreremos neste capítulo.

Esta coleção de livros propõe que seja pensado e apresentada uma proposta que articule a construção da convivência humana. Não uma convivência qualquer, pois não nos interessa uma convivência “apenas” positiva ou pacífica, se essa passividade significa obediência cega, ou mesmo aceitação das muitas representações que a desigualdade pode imprimir na sociedade. Reivindicamos, e propomos, um currículo que proporcione a construção de sujeitos autônomos, nas palavras de Piaget (1948, 1972/2011), sendo sujeitos capazes de construir o autorrespeito, o sentimento de obrigatoriedade em agir de acordo com valores morais, ou seja, a condição de bem-estar e respeito a si articulada e coordenada com o respeito às demais pessoas, alguém que cria as próprias regras sem deixar de considerar a reciprocidade e cooperação; ou, nas palavras de Freire (2020), desejamos que a educação seja o caminho para que os sujeitos se tornem emancipados, empoderados, tomando posse do real, pela consciência de que o processo de libertação se constrói pelo diálogo entre o sujeito e o mundo.

Essa perspectiva interacionista do sujeito como o mundo, pautada em estudos de Piaget e Freire posiciona a proposta que fazemos de um currículo para convivência.

Com isso, dizemos que não compreendemos nem a BNCC e nem a proposta curricular para a convivência como uma sendo proposta neutra e desvinculada de valores que a sustentam (CURY; REIS; ZANARDI, 2021). Pelo contrário, valores, como: democracia, respeito, diversidade, inclusão, solidariedade e justiça equitativa pautam nossa perspectiva curricular.

No primeiro livro desta coleção, o capítulo “*Por que... Desenvolver competências sociomoraís-emocionais é urgente?*”, as autoras Tognetta e Zambianco indicam que é possível o trabalho pedagógico ser feito pela premissa de competências e habilidades como sendo essas oportunidades para a garantia da dignidade humana. Isso, pois o argumento é que uma das correntes que analisa o crescimento das competências na educação, busca reivindicar

o trabalho com o conhecimento para além da instrução, aulas exclusivamente expositivas e acumulação de informações a serem cobradas em uma prova escrita. O desenvolvimento social proclama que a educação deve instruir o sujeito não apenas a saber, mas a saber fazer, conviver e ser (DELORS *et al.*, 1996). Desse modo se espera que a escola alie o saber à ação refletida.

O conceito de competência é polissêmico e pode servir a muitos significados (SACRISTÁN, 2011), o que evidencia a importância de se localizar explicitamente nas propostas pedagógicas a partir de qual conceito se refere.

Concordamos com o Macedo (2002) que situa a competência a partir de três características que lhe são constitutivas: “tomada de decisão, mobilização de recursos e saber agir, enquanto construção, coordenação e articulação de esquemas de pensamento” (MACEDO, 2002, p. 122). A tomada de decisão para ele parte de uma avaliação, portanto um conflito, visto que oposições, ambivalência e dúvidas permeiam nossas escolhas. Para se escolher é preciso mobilizar recursos cognitivos e afetivos, e a essa mobilização esquemas de pensamento orientam a ação do sujeito, deste modo, sua atitude é consciente e específica para a tomada de decisão daquele momento. Essa concepção de competência se distancia a largo da ideia de que se trata de um comportamento programado, reproduzido a partir de uma prescrição, sem qualquer questionamento do sujeito.

Assim, compreendemos que é possível o trabalho com competências na escola, a partir de fundamentação teórica que tenha como meta a garantia de uma sociedade justa e democrática, tal como os princípios construtivistas atuam. Nesse sentido, ainda tendo como apoio a epistemologia genética, que sustenta que o desenvolvimento humano se dá com base na interação do sujeito com o mundo, ou seja, é necessária uma ação e a compreensão desta ação, o trabalho com competências igualmente pretende desenvolver uma ação consciente, pautada em conhecimentos do sujeito.

A Base Nacional Comum Curricular referenda o trabalho com as competências como sendo direito de aprendizagem e desenvolvimento, indicando dez macrocompetências que devem estar presentes em todos os segmentos e disciplinas. O texto das dez competências caminha para o conceito de educação integral, que entende que o desenvolvimento intelectual, não é dissociado do afetivo, moral, artístico e ligado ao meio-ambiente (BRASIL, 2018, p. 9).

Cada uma dessas competências abrem inúmeras possibilidades de relação com os conteúdos indicados na base curricular, porém, essa relação não é explicitada, tampouco detalhada, como os demais campos de descritores que compõem grande parte do documento.

Ainda retomando uma crítica importante feita à BNCC, está no fato dela apagar-se de uma discussão real de temas considerados polêmicos, tais como: diversidade religiosa e de gênero, a consciência e a intencional redução das desigualdades sociais. A ausência desses temas nos anos da educação básica prescrita na BNCC deve ser motivo de mobilização crítica de qualquer educadora ou educador que se pretende contribuir para a formação de uma sociedade justa e inclusiva. Compreendemos não ser possível construir tal horizonte se não for por meio de valores que assegurem a dignidade humana. Portanto, vemos uma grande lacuna na proposta da Base em não adentrar em tais pontos, nas controvérsias próprias das relações humanas e tão necessárias reflexões para que possamos todas e todos habitar o mundo.

O autoconhecimento que favorece o autorrespeito, que, por sua vez, contribuiu para o respeito a outras pessoas, possibilitando que se façam escolhas cooperativas, nem sempre estão explícitos na BNCC, negando-lhes, nas palavras de Arroyo (2013), o direito de “saber-se” de dessas crianças. Sendo assim, neste capítulo será apresentada uma leitura crítica da BNCC com foco para uma convivência ética, a partir da seleção de alguns descritores

convergentes com nossa proposição. Buscamos contribuir com um currículo que promova o “saber-se”.

Faz-se necessário destacar que o produto final dessa análise está na oferta de oportunidades para se desenvolver intencionalmente a convivência na escola, conforme será visto em outros capítulos desta coleção. E, ainda, por meio da visualização prática de algumas atividades, no Livro 3, que podem ser inspiração para os segmentos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Estamos cientes de que a apresentação de propostas pode ser interpretada como prescrição que aliena a crítica docente (ARROYO, 2013), porém, afirmamos que as ações sugestivas nesta coleção não se pretendem a este fim, e sim, a tornar visível como é possível trabalhar valores na escola a partir de um campo científico de saber: a psicologia do desenvolvimento moral.

Esse cuidado se faz necessário, pois não raro temos evidências de que o trabalho com valores na escola tende a ser transmissivo, doutrinário, fruto do senso comum ou do repertório pessoal docente (MENIN, 2002). Também pelo fato do arcabouço ético e moral adotarem significados não pactuados por nós, quando, por exemplo, em nome da moral se discrimina, julga e sentencia pessoas. Nosso referencial moral, suscita um complexo desenvolvimento, pautado em oportunidades de construção ativa de valores que miram no estabelecimento de personalidades autônomas, em contexto com as dimensões intelectual, afetiva e moral.

Caminhos trilhados para investigação sobre o campo da convivência na BNCC para a construção de uma proposta curricular

Com o intuito de responder a uma demanda de pedidos de apoio de algumas instituições para realização do trabalho com a convivência, especialmente considerando os desafios provenientes

tes da pandemia, pesquisadoras do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação (GPEDEME) se reuniram para estudar e assim sistematizar as ações para atenderem a tais demandas. Contudo, nossos objetivos não pararam por aí.

Ao longo dos encontros refletimos sobre a necessidade de propormos um currículo para a convivência de forma organizada, sistematizada, que auxiliasse no planejamento institucional e docente, não apenas em tempos de pandemia, mas sobretudo a tornar um trabalho que muitas vezes ocorre de maneira oculta e irrefletida, em uma proposta visível e concreta. Partindo disso, iniciamos um profundo estudo em grupo que pautou a elaboração dessa proposta curricular. Analisamos leis, documentos norteadores nacionais, referenciais teóricos e questionários sobre clima e convivência escolar e delineamos alguns temas estruturantes¹ para a proposta que estava sendo desenhada.

Considerando que a BNCC é o documento normativo mais atual que orienta a organização curricular nacional, fizemos uma análise deste documento, buscando correlações e contribuições para uma proposta curricular de Convivência Ética. Essa busca se deu principalmente pela análise da Competências gerais; dos objetivos propostos nos campos de Experiência da Etapa da Educação Infantil; e das habilidades propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tais reflexões foram norteadas pelos “princípios éticos, políticos e estéticos” estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e pela BNCC que reitera os propósitos da educação no país, visando uma “formação humana integral” que favoreça a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.

¹ No Capítulo 4 deste livro é possível conhecer melhor sobre os temas estruturantes e seu processo de escolha.

A fim de tornar visível o percurso que realizamos, explicitamos, a priori, como se deu a investigação sobre a presença dos temas relacionados à convivência na BNCC, discutindo os achados e de que maneira eles colaboram com a proposta elaborada e, também, quais carências apresentam quanto ao tema.

A BNCC (2018) ressalta que “a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva” (p. 14). Portanto, o documento destaca a necessidade de que as escolas proporcionem às e aos estudantes espaços e ações que viabilizem o conhecimento e a valorização de si e do outro, para que juntas e juntos vivenciem uma convivência ética fundada numa moral bem desenvolvida.

Para iniciar a busca na Base de pontos que se relacionassem com a convivência, foi feita uma análise das competências gerais cujo desenvolvimento deve ser assegurado às e aos estudantes ao longo da Educação Básica. Ao analisá-las, é possível elencar vários valores e/ou aprendizados relacionados à convivência ética, como apresentamos em destaque a seguir:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma **sociedade justa, democrática e inclusiva**.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a **análise crítica**, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. **Valorizar e fruir** as diversas **manifestações artísticas** e

culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para **se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos** em diferentes contextos e **produzir sentidos** que levem ao **entendimento mútuo**.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de **forma crítica**, significativa, **reflexiva e ética** nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e **autoria na vida pessoal e coletiva**.
6. Valorizar a **diversidade de saberes e vivências culturais** e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da **cidadania** e ao seu projeto de vida, com **liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade**.
7. **Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental** e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com **posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta**.
8. **Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana** e reconhecendo **suas emoções e as dos outros**, com **autocrítica e capacidade para lidar com elas**.

9. 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.
10. **Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em **princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários** (BRASIL, 2018, p. 9 – grifos nossos).

Pelo destaque dos termos citados é possível visualizar a relação das propostas das competências com as premissas de uma convivência ética. Tais termos subsidiaram valores e aprendizagens inseridas nos temas estruturantes da proposta curricular para a convivência que propomos nesta coleção.

Após esse primeiro levantamento de pontos de contato entre a convivência e as competências gerais, foram feitos estudos específicos para os segmentos da Educação Infantil, bem como, anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na Educação Infantil, verificamos tanto os direitos de aprendizagem quanto todos os objetivos dos cinco campos de experiência propostos para as crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses até 3 anos e 11 meses) e as pequenas (4 anos até 5 anos e 11 meses)² e assim estabelecemos uma relação entre os objetivos apresentados e os temas estruturantes elencados, a priori.

A partir dessa análise foi possível identificar que a BNCC apresenta considerações de notável importância sobre a convivência na Educação Infantil, ao mencionar o papel deste segmento dentro da Educação Básica, por ser o início e o fundamento do

2 A justificativa sobre o porquê dos objetivos da nossa proposta serem desse grupo de idades se encontra no Capítulo 5 deste livro.

processo educacional, sendo para muitas crianças o início da socialização com seus pares. Ademais retoma a concepção que vem sendo consolidada nas últimas décadas de que é a partir da Educação Infantil que a escola acolhe “as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade” e articula com suas propostas pedagógicas, objetivando “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades” das crianças, “diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação”.

Com relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, apresentados no documento, dos seis mencionados, dois se destacam por sua íntima relação com os temas da convivência na escola (BRASIL, 2018, p. 38):

- **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Por conseguinte, a Base propõe uma organização dos saberes e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos durante a Educação Infantil em campos de experiências (BRASIL, 2018, p. 38-41). A ênfase nas questões de convivência fica evidente, especialmente no campo “O EU, O OUTRO E O NÓS” quando

o documento considera que “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar (...) ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais (...) constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio” (BRASIL, 2018, p. 38).

Em síntese, as aprendizagens relacionadas a esse campo pautam na necessidade de respeitar e expressar sentimentos e emoções; atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros, bem como conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

No entanto, embora o campo de experiência “O EU, O OUTRO E O NÓS”, apresente mais intensamente objetivos relacionados à convivência, outros campos de experiência também incluem objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que corroboram para a formação de sujeitos éticos. Encontramos, por exemplo, relação no campo de experiência “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO”, que possui como uma das suas sínteses de aprendizagem o: “Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão”. Para além, também foi possível estabelecer relação em dois outros campos de experiência: “CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS” e “ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES”.³

Reforçamos que muitos foram os achados no que se refere às possíveis relações com a convivência para a etapa da Educação Infantil. O texto da Base traz semelhanças com a proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em termos de ambos serem estruturados tendo como

3 Todos os objetivos da Educação Infantil encontrados que se relacionam com os temas estruturantes da Convivência ética são apresentados nos Quadros 1 e 2 da proposta curricular, no Capítulo 5.

eixos norteadores a interação e a brincadeira, no entanto, no que diz respeito a conteúdos esses referenciais (BRASIL, 2010) tem maior amplitude e aprofundamento. Citamos, por exemplo, que dentro do tema da diversidade as DCNEI fazem uma menção mais explícita à necessidade do trabalho com a cultura e história afro-brasileira e indígena, prerrogativa contida no artigo 26-A da LDB (BRASIL, 1996), visando um movimento de fortalecimento dessas culturas e enfrentamento dos preconceitos e desigualdades existentes no país.

Na Base não há menção desse trabalho de forma específica na Educação Infantil, sendo abordada a diversidade de maneira mais genérica com ênfase no reconhecimento da existência das diferenças e respeito às características dos outros, o que representa um retrocesso para o enfrentamento da desigualdade e preconceito racial no país (DIAS; REIS; DAMIÃO, 2022).

Salientamos, que a passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental necessita uma atenção muito especial, visto que há mudanças que serão introduzidas neste segmento. Nesse sentido, é preciso garantir que haja integração e continuidade dos processos de aprendizagem, considerando as especificidades de cada etapa. Isso posto, para que as alunas e alunos possam superar os desafios dessa transição há que se considerar um equilíbrio entre tais mudanças, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, evitando, portanto, que o trabalho pedagógico se fragmente.

Como visto anteriormente, a BNCC apresenta a síntese das aprendizagens que são esperadas em cada campo de experiência, que deve ser entendida como um elemento balizador e indicativo de objetivos que serão contemplados na Educação Infantil e que precisam ser ampliados nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Considerando a importância dessa integração, partimos para análise das habilidades propostas nas diferentes áreas para as crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A busca nessa

etapa foi feita por descritores escolhidos a partir dos temas estruturantes levantados inicialmente, foram eles: “emoções; emoção; sentimento(s); conflito(s); resolução; diversidade; diferente-diferença; ponto de vista; colabora; convive; regras; ambiente”. A busca foi feita tanto nos anos específicos quanto nos agrupamentos propostos pela BNCC. Ressaltamos que mesmo com descritores específicos encontrávamos algumas habilidades que não tinham relação direta com a convivência, por exemplo, “diferentes tipos de texto”, essas não eram coletadas para uso posterior em nossa proposta. Em seguida, após essa primeira busca, realizamos uma profunda análise das habilidades encontradas em cada área do conhecimento e como cada uma delas poderia contribuir com a construção do currículo de convivência que estava sendo construído. No Capítulo 5 apresentamos detalhadamente os quadros com todos os temas estruturantes e habilidades correlacionadas.

Em nossa análise percebemos que as propostas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em suas diferentes áreas do conhecimento incluem o desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania que promove a qualidade da convivência. O texto para esse grupo em sua parte introdutória ressalta oportunidades de aprendizado e vivências que estimulem o “pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação” possibilitando aos estudantes a ampliação de “sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2018, p. 56).

No entanto, apesar da busca pela formação do sujeito integral em seus textos introdutórios, a Base apresenta um rol pequeno de habilidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental que se relacionem à esta formação de fato integral, de forma direta, principalmente considerando o disposto nas competências gerais

7, 8, 9 e 10 antes listadas. No que diz respeito à convivência, encontramos habilidades que podem apresentar relação com o desenvolvimento do sujeito, não diretamente, mas correlacionados às outras áreas de conhecimento, como artes, educação física, história, ciências, geografia e, especialmente no ensino religioso.

Vale ressaltar ainda que até na área do Ensino Religioso o trabalho mais voltado para o “conhecer a si e respeitar o outro” é proposto apenas para o 1º e 2º anos, sendo a partir do 3º ano dada uma ênfase nas características antropológicas das diferentes religiões.

Esse achado nos possibilita reflexões importantes uma vez que atrelar o trabalho com autoconhecimento, valores e relações que permeiam a convivência da escola, de forma mais intensa ao Ensino Religioso reduz as muitas trajetórias de construção da identidade à fé espiritual. Gostaríamos de refletir, em primeiro lugar, que esse trabalho precisa acontecer de maneira interdisciplinar em todas as outras áreas. Em segundo lugar, apesar da proposta da Base ser menos ligada a uma religião específica e mais ligada aos aspectos antropológicos das religiões, ainda há grandes chances de acontecer de forma não laica, justamente por esse campo acabar por ser ensinado sem a formação teórica necessária (MENIN, 2002) e acabarem sendo transmitidos valores religiosos pessoais das e dos educadores. Desse modo, o trabalho com ensino religioso, ao invés de oportunizar o respeito à diversidade, ao autoconhecimento, pode promover a manutenção da heteronomia e não a promoção da autonomia moral, da emancipação pessoal, fundamentais para que a convivência ética ocorra efetivamente, como discutimos no primeiro livro desta coleção.

Por fim, ressaltamos ainda que, segundo a LDB 9.394/1996 o ensino religioso é de matrícula facultativa, assim, a possibilidades de desenvolver habilidades voltadas à convivência por tal campo do conhecimento podem sequer chegar à maioria das crianças. Por isso reiteramos aqui a nossa indicação de que além do

trabalho interdisciplinar, na via institucional e na via relacional cotidiana haja um tempo específico, organizado na rotina do ensino fundamental para o trabalho com a convivência ética de forma curricular, não sendo atrelado à área de ensino religioso.

Então, após estudos de documentos norteadores da educação no Brasil, é possível perceber que há um movimento positivo no país para compreender a escola como um espaço educacional, que visa não apenas os conteúdos “tradicionais de ensino”, mas também a formação moral do sujeito. Sob essa perspectiva, é essencial que os sistemas de ensino particulares e públicos participem ativamente do movimento de organização e construção de programas de convivência ética na escola.

Contudo, como mencionado anteriormente, ainda temos muito o que caminhar, visto que é evidente que há um olhar mais cuidadoso nos documentos curriculares para a formação integral do sujeito ao longo da educação infantil, todavia este se enfraquece com a chegada do Ensino Fundamental, salientando o quanto este trabalho precisa ser contemplado ao longo de toda a escolaridade.

Isso posto, considerando os achados e as lacunas percebidas tanto para a Educação Infantil como para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que diz respeito às especificidades do trabalho com a convivência, como também uma área do conhecimento a ser planejada intencionalmente pela escola e para cada turma, foi necessário que alguns objetivos fossem ampliados, complementando o que estes documentos já ofereciam. Classificamos esses objetivos como “Objetivos intencionais da convivência (complementares à BNCC)”, que serão apresentados, também, nos quadros da proposta curricular no Capítulo 5.

Assim, para concretizar a implementação dessas práticas na escola as propostas de um trabalho intencional sobre a convivência ética precisam incluir uma sistematização de ações que permitam às crianças o conhecimento de si e do outro, a criação de espaços e oportunidades que favoreçam a resolução de conflitos

de forma a conquistar progressivamente ações mais assertivas e que oportunizem seu desenvolvimento da autoconfiança e do reconhecimento do valor de si.

Foi então que considerando todo o percurso explicitado, a literatura mencionada e as pesquisas anteriores feita pelo grupo, construímos uma proposta curricular organizada em quadros e como indicamos será apresentada no Capítulo 5. Saliemos que os quadros estão dispostos por segmento (Educação infantil e Fundamental 1) e cada segmento dividido por faixa etária (0 a 3 anos e 11 meses; 4 e 5 anos e 11 meses; 1º ao 3º do Ensino Fundamental e 4º e 5º ano do Ensino Fundamental). Tal divisão foi organizada considerando as especificidades das faixas etárias, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e afetivo. Portanto, tanto os temas estruturantes quanto os objetivos são ampliados.

Nesse sentido, nossos esforços visam um olhar mais específico e sólido para o trabalho com a convivência nas instituições escolares, não apenas para cumprir as leis que asseguram isso como um direito da criança, mas por acreditarmos veementemente no poder que as instituições possuem a fim de contribuir com a construção da autonomia moral das nossas crianças e nos nossos jovens, e sobretudo, para que as escolas sejam lugares de proteção, oferecendo relações pautadas nos valores inegociáveis às relações humanas, como o respeito, a justiça e a generosidade!

CAPÍTULO 4

**O que...
Deve ser considerado
como “temas
estruturantes” na
construção de um
currículo para a
convivência escolar?**

Quando pensamos em um currículo que contemple a temática da convivência ética na escola, é importante e necessária a escolha de temas estruturantes e valores que sirvam de norte para o planejamento intencional de experiências, vivências, atividades e propostas para a sala de aula ou para a escola de maneira geral.

A escolha do termo “tema” ao invés de “conteúdos” se deu por considerarmos que o primeiro é mais abrangente e que quando tratamos de convivência é difícil separar conteúdos, de procedimentos e atitudes, por exemplo. O termo “tema”, portanto, abarca todas essas dimensões. Consideramos como “estruturantes” pois se constituem como eixos norteadores e fortalecedores das ações de prevenção das violências e de fomento e de promoção da convivência de forma ética no contexto escolar.

No entanto, definir temas e valores para compor uma proposta curricular que visa à promoção intencional de uma convivência ética¹ não é uma tarefa simples, pois escolher pressupõe eleger, dar importância, colocar luz em algumas temáticas. Cientes de que quando tratamos de um tema complexo como a convivência escolar não conseguiremos abarcar tudo que dela faz parte, buscamos contemplar de forma ampla questões essenciais ao desenvolvimento da moralidade autônoma, à construção de um ambiente sociomoral cooperativo e ao enfrentamento de desigualdades e violências.

1 No Livro 1 desta coleção temos um capítulo dedicado à definição e conceituação da convivência ética. Indicamos a leitura para melhor compreensão do conceito.

Ressaltamos que estamos falando de um processo que carrega consigo as concepções, premissas, experiências, fundamentações teóricas e resultados das pesquisas de cada pessoa, no caso desta coleção, do grupo de pesquisadoras e pesquisadores que se debruçou por dois anos de maneira intensa tendo como um dos objetivos sistematizar propostas para um currículo transdisciplinar e também específico com temas relacionados à convivência escolar. Além disso, lembramos que qualquer escolha não pode ser deslocada do tempo e nem do contexto histórico e político em que acontece.

Considerando essas premissas, no primeiro tópico deste capítulo fazemos uma explanação sobre os percursos que vivenciamos para a escolha dos temas, trazendo as fontes que nos embasaram nesse processo. Em seguida, apresentamos os temas estruturantes e os valores escolhidos para compor a proposta curricular da convivência e fazemos uma breve explicação sobre cada um deles. Por fim, o capítulo se encerra com uma reflexão sobre a importância de pensarmos os temas propostos para além do currículo.

Percurso e fontes norteadoras da escolha de temas estruturantes para convivência

O primeiro aspecto para o qual chamamos atenção em nosso percurso é o contexto vivenciado ao longo da pesquisa e produção dos materiais. As propostas desta coleção foram construídas em meio à uma pandemia que promoveu o fechamento das escolas no Brasil, sendo que, para algumas crianças com a possibilidade de continuar estudando por meio do ensino remoto, mas para outras houve a descontinuidade e até ruptura do contato com escola, deixando ainda mais evidente a desigualdade educacional em nosso país.

Recentemente, vivenciamos o retorno ao ensino presencial, que vem sendo marcado pelo aumento no número de casos de violência e relatos de docentes de várias partes do Brasil sobre as dificuldades de convivência entre crianças e jovens de forma mais acentuada, além do grande número de questões envolvendo o sofrimento emocional (BONI, 2022; LAHR, 2022; LAHR; TOGNETTA, 2021; TOGNETTA, 2022). Todos esses aspectos afetam o bem-estar, o clima escolar e, conseqüentemente, a convivência de todos neste ambiente, refletindo a necessidade de atentarmos para esse contexto ao escolher os temas estruturantes do currículo.

Reconhecida a importância do contexto e tempo vividos, destacamos que, como em todo processo de escolha em grupo que de fato representa o seu coletivo, o percurso para definição dos temas estruturantes ocorreu em meio ao debate, a exposição de ideias, concepções e experiências diversas, argumentação com base em evidências científicas e saberes da prática, para enfim chegarmos ao consenso sobre os temas elencados.

Dentro desse processo vivo e pulsante, foi se constituindo fortemente um entendimento sobre a necessidade de uma proposta curricular que contemplasse a criança como sujeito integral, que sente, que pode se desenvolver moralmente e regular suas ações, que se relaciona com outras pessoas, que vive dilemas com valores diversos em jogo e, também, conflitos de poder e de opiniões. Além disso, se relaciona com o ambiente e o mundo em sua volta, está suscetível a envolver-se em problemas de convivência na presencialidade ou na virtualidade, estando imersa em uma dimensão social marcada pela desigualdade, tendo vivenciado um tempo de distanciamento físico do espaço escolar e seguir recebendo os impactos da pandemia.

Ressaltamos, também, que além desse olhar para as e os sujeitos em sua integralidade, na escolha dos temas estruturantes buscamos contemplar as regulamentações e normativas curriculares que se relacionam de alguma forma com a convivência

escolar.² Os temas escolhidos ampliaram aspectos pincelados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que se referem ao desenvolvimento socioemocional, bem como, ao relacionamento interpessoal, valores e respeito às diferenças.

A proposta de ampliar se fez necessária após uma análise do texto da BNCC, feita pelo grupo, em que concluímos que os objetivos descritos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental Anos Iniciais, não davam conta da complexidade do trabalho com a convivência ética nas escolas.

Como explicitado no capítulo anterior, apesar de alguns avanços com a inclusão dessa temática nas competências gerais, nomeadamente nas competências 6, 8, 9 e 10, podemos observar uma presença mais sistematizada de objetivos que se interligam com essas quatro competências na Educação Infantil, havendo um enxugamento e por vezes até o desaparecimento da discussão quando se trata das habilidades do Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais, ficando por vezes restrita à área da Religião ou Educação Física. A redução torna-se ainda mais nítida nas propostas para o Ensino Médio, nas quais quase não são encontrados objetivos que se relacionem diretamente com as competências citadas.

Também subsidiaram a escolha dos temas e valores, as investigações e experiências formativas anteriores das pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) em escolas públicas e particulares em várias cidades do Brasil (VINHA, 2000, 2003; TOGNETTA, 2009a, 2009b; TOGNETTA *et al.*, 2017; TOGNETTA; MENIN, 2017; CAMPOS, 2020; VIVALDI, 2020; BOZZA, 2021; SANTOS, 2021; BONI, 2022; LAHR, 2022; TOGNETTA, 2022). Essas investigações apontam para temas que vão além de conteúdos pois quando cuidados também na via curricular, colaboram, para o fo-

² As leis e normativas curriculares estão descritas nos Capítulos 2 e 3 deste livro. Recomendamos a leitura para melhor compreensão.

mento da convivência ética e para o processo de prevenção de problemas de convivência, principalmente violentos, à medida que repertoriam e possibilitam reflexões prévias com as crianças que as ajudam a lidar melhor com emoções, sentimentos e situações dilemáticas ou conflituosas quando elas acontecem.

Além de considerarmos as leis, a BNCC e as pesquisas já realizadas na temática, buscamos também contemplar temas que estão presentes em instrumentos que avaliam o clima escolar³ e que foram construídos para a realidade brasileira.

De acordo com Vinha, Morais e Moro (2017) o clima escolar é composto por um “conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto” a partir de diferentes fatores inter-relacionados, sendo os principais, as “normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa” (p. 8).

Os questionários inicialmente pensados para instituições dos Anos Finais do Ensino Fundamental foram adaptados por Parente, Bataglia e Castellini (2021) para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental permitindo a avaliação de seis dimensões do clima escolar:

1. As relações com o ensino e com a aprendizagem.
2. As relações sociais e os conflitos na escola.
3. As regras, as sanções e a segurança na escola.
4. As situações de intimidação entre alunos.
5. A família, a escola e a comunidade.
6. A infraestrutura e a rede física da escola.

Analisamos então os itens de cada uma dessas dimensões dos questionários destinados a estudantes dos Anos Iniciais do Ensino

³ Falamos um pouco mais sobre o clima escolar no Volume 1 desta coleção, no Capítulo 1 intitulado “Por que escolher Piaget para fundamentar o tema da convivência ética na escola?”.

Fundamental, capturando os temas que subsidiaram a construção do instrumento, portanto eram importantes para um clima escolar positivo.

Esse movimento de análise de itens também foi feito junto ao instrumento “Avaliando a minha convivência com o outro” (TOGNETTA, 2015, p. 81-93), organizado para auxiliar no trabalho de enfrentamento e prevenção ao bullying e promoção da convivência ética, voltado para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O questionário possui 33 itens, divididos em três dimensões:

1. Eu e minhas aulas.
2. Eu e minha turma.
3. Eu e meus colegas.

Uma vez que esses instrumentos foram construídos a partir de extensas investigações sobre a convivência na escola e problemas que afetam sua qualidade, a análise dos itens constitui-se num movimento importante, pois apontou para a necessidade de que temáticas, como sentimentos, valores, regras, sanções, conflitos, bullying e participação democrática, fossem consideradas como fundamentais ao pensarmos em um currículo para a convivência escolar.

Após a análise das normativas da BNCC, dos estudos, pesquisas e dos instrumentos já citados, foram eleitos então 12 grandes temas estruturantes do currículo para a convivência ética na escola, bem como levantados os valores sociomoraes que podem ser construídos quando trabalhamos com essas temáticas. No Quadro 1 a seguir apresentamos quais são esses temas e valores para o trabalho desde os bebês da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental:

Quadro 1 – Temas estruturantes e valores para a construção de um currículo de convivência escolar da Educação Infantil (EI) e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF)

Temas estruturantes	Valores morais em construção⁴	Ciclos sugeridos
Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto	Respeito, generosidade, empatia e cuidado	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Sofrimento emocional	Cuidado	EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Valores morais	Justiça, generosidade, amizade, lealdade, confiança, respeito, convivência democrática e cooperação	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Regras e combinados	Justiça e respeito	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Diversidade (raça, etnia, gênero, classe social, cultura, religião não normativa, pessoas com deficiência e diferenças individuais) ⁵	Respeito, justiça e equidade ⁶	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Linguagem construtiva	Respeito e convivência democrática	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos

4 Em função da faixa etária e do desenvolvimento cognitivo e afetivo característicos desses grupos, esclarecemos que neste momento estamos tratando de oportunizar o contato e para os maiores a reflexão inicial para futura adesão desses valores como centrais na personalidade.

5 Por exemplo, tempo de aprendizagem, características físicas, emocionais e cognitivas.

6 A “equidade” é uma forma mais evoluída de pensar a justiça, por isso a medida que a faixa etária dos grupos aumenta indicamos a necessidade de avanço dessa ideia e trocamos o termo “justiça” por “equidade”, ainda que saibamos que, do ponto de vista moral, a “justiça por equidade” será conquistada apenas no início da adolescência.

4 O QUE... DEVE SER CONSIDERADO COMO “TEMAS ESTRUTURANTES” NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A CONVIVÊNCIA ESCOLAR?

Os conflitos nas relações	Equidade, respeito, justiça e honestidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Participação democrática		
Participação democrática (avaliação do dia e decisões coletivas)	Convivência democrática, respeito, justiça e equidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos
Participação democrática (avaliação do dia, decisões coletivas e assembleias)		AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Problemas de convivência		
Problemas de convivência (presencial e virtual)	Respeito, justiça, empatia e polidez	EI: 4 e 5 anos
Os problemas que afetam a convivência presencial	Convivência democrática, respeito, equidade, empatia, justiça e polidez	AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Os problemas que afetam a convivência on-line	Empatia virtual, respeito, generosidade	AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Protagonismo	Confiança, empatia, respeito e generosidade	AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Habitar o mundo: Cuidado com o espaço físico, com o meio e relações com e na comunidade.	Respeito, cidadania e sustentabilidade	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos
Demandas do grupo	Valores correlacionados	EI: 0 a 3 anos EI: 4 e 5 anos AIEF: 1º ao 3º ano AIEF: 4º e 5º anos

Fonte: Pesquisadoras e Pesquisadores do Projeto de Ensino.

Ao analisar o Quadro 1 é possível perceber que há temas que não são propostos para o grupo de crianças bem pequenas e pequenas da Educação Infantil, como sofrimento emocional, ou ainda temas unidos no ciclo de 4 e 5 anos da Educação Infantil, mas que são propostos separadamente (visando estudo mais aprofundado) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como é o caso dos problemas de convivência presenciais e virtuais. Há também, aqueles que aparecem apenas no Ensino Fundamental, como o do protagonismo. A seguir, justificamos o porquê dessas escolhas ao discorrermos, brevemente,⁷ sobre cada um dos temas.

Uma breve explicação sobre os temas estruturantes

Ao iniciarmos esta seção, ressaltamos que a separação de fenômenos da convivência aqui propostos em temas estruturantes, visa apenas contemplar fins didáticos de ensino, aprendizagem, discussão e reflexão. Isso porque reconhecemos a complexidade e indivisibilidade dos diferentes aspectos que compõem a convivência, o que faz com que os temas sejam fortemente integrados, e alguns valores, objetivos e propostas relacionados a cada um deles, permeiem mais de uma temática.

O primeiro tema estruturante descrito no Quadro 1 é o “Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto” que diz respeito, de maneira geral, ao reconhecimento, nomeação e expressão de suas próprias emoções e sentimentos, bem como, ao desenvolvimento da regulação das ações. O tema abarca também a percepção dos sentimentos de outra pessoa, seja ela outra criança, ou um adulto. É inquestionável que as interações entre crianças e entre crianças e adultos são promotoras das mais diversas emoções e sentimentos. Compreendemos, portanto, que todos os sentimentos são válidos, podem e devem ser

7 Ressaltamos que no Livro 3, em que apresentamos as propostas de atividade para cada tema, há também uma discussão teórica mais ampla e fundamentada sobre cada um deles.

considerados. Desse modo, o que propomos é o desenvolvimento da autorregulação, que diz respeito à ação quando nos deparamos com os sentimentos, ou seja, ao que fazemos quando sentimos.

O trabalho com essa temática é referendado na BNCC e pelos estudos de Tognetta (2009a; 2009b), sendo importante que ele esteja presente no planejamento de experiências e propostas da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. É importante que crianças pequenas possam aprender a reconhecer e nomear o que estão sentindo, sendo levadas a perceber progressivamente, à medida que crescem, que esse movimento de autoconhecimento pode lhe ajudar a se autorregular em termos de ação. O reconhecimento de suas próprias emoções e sentimentos é necessário para a percepção do sentimento em outras pessoas.

O tema seguinte diz respeito às questões mais específicas de “Sofrimento emocional”. Apesar de bastante conectado com a primeira temática, destacamos essa temática como estruturante por considerarmos que este é um aspecto que merece atenção no planejamento docente, especialmente no contexto de retorno presencial devido à pandemia em que as aulas presenciais foram suspensas por um longo tempo. Ressaltamos que, mesmo superada, a pandemia vivenciada em todo o mundo deixará marcas importantes em nossas gerações, o que justifica a presença dessa temática como relevante na educação de nossas crianças. É preciso ter um olhar atento para indícios de sofrimento ocasionado pela pouca convivência com os pares, violência doméstica etc. É necessário reiterar que o papel da escola é de prevenção e se for caso, de um acolhimento inicial, sendo importante reconhecer as situações que precisam ser encaminhadas para o apoio de outros serviços da rede de proteção, por exemplo, da área da psicologia (LAHR, 2022).

O trabalho de forma mais intencional com esse tema é proposto a partir do ciclo de 4 e 5 anos, pois apesar de entendermos que o sofrimento emocional pode acontecer com os bebês, temos

para este ciclo, como prevenção, as propostas do tema sobre “Conhecimento de si”, anteriormente apresentado. A partir dos 4 e 5 anos, quando as crianças já conseguem verbalizar melhor como se sentem, é possível trabalhar com jogos e literaturas mais direcionadas à prevenção e detecção desse sofrimento.

O tema que segue se refere aos “Valores morais” e visa ao trabalho com a promoção de relações mais respeitosas, democráticas, honestas, justas e solidárias. Para isso, é importante que as crianças possam reconhecer quando um valor moral está presente em uma ação, aprendendo também a nomeá-los. O trabalho curricular com essa temática permite ainda que as crianças ao entrarem em contato com situações hipotéticas e reais em que esses valores estão em jogo, possam desenvolver um sentimento de bem-estar quando optam por agir de acordo aos valores morais (TOGNETTA; MENIN, 2017).

A temática das “Regras e combinados”, por sua vez, se faz presente na proposta curricular de convivência por considerarmos que todas as relações coletivas são permeadas por esses acordos e a forma como eles são construídos, revisados e cotidianamente acionados, influencia na promoção do desenvolvimento moral das crianças e no clima escolar.

Dentro da instituição escolar ou nas turmas, as regras e combinados acabam, muitas vezes, sendo impostos de forma autoritária, fortalecendo posturas heterônomas de obediência cega e gerando pouco sentimento de legitimação e apropriação. Por outro lado, quando oferecemos oportunidades para que as regras e combinados sejam criados/discutidos junto com as crianças, considerando as necessidades reais das relações de cada turma e escola, promovemos uma maior legitimação por cada uma das pessoas que ali convivem. Além disso, a criação e discussão coletiva de regras e combinados, especialmente tendo como base os princípios morais, é promotora da autonomia moral das crianças, uma vez que as faz compreender o princípio por trás da regra, e

portanto respeitá-lo, não exigindo mera obediência cega e respeito à ordem da autoridade, apenas pelo poder hierárquico que possui (PIAGET, 1932/1994; VINHA *et al.*, 2007). Dessa maneira, ao propormos o tema das regras e dos combinados na via curricular, estamos sugerindo que haja espaços e tempos planejados por cada docente, na rotina das turmas, para que sejam discutidos, refletidos, construídos coletivamente e também revistos quando necessário.

Em seguida, elegemos o tema da “Diversidade (deficiências, raça, gênero, níveis sociais, culturais, religiosas e diferenças individuais)”⁸ como um dos que são estruturantes de um currículo para convivência. Consideramos essa uma temática urgente e necessária, uma vez que vivemos em um país em que a diversidade é muitas vezes transformada em desigualdade. É importante que o trabalho curricular seja feito tanto visando a compreensão das relações de desigualdade já existentes para o enfrentamento dos diversos tipos de preconceito e mudança dessa situação, na busca por mais equidade nas relações; quanto visando a promoção, respeito e valorização da diversidade, seja ela racial, cultural, de gênero, de tempos de aprendizagem etc. Lembramos, por fim, que este trabalho está alinhado à competência geral de número seis da BNCC (BRASIL, 2018) que indica a necessidade de valorização da “diversidade de saberes e vivências culturais”. De forma mais específica, com relação a questões étnico-raciais indicamos também o alinhamento com o artigo 26-A da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) ao propor que “nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena”.

Reforçamos que apesar de importante e necessária, apenas a inclusão do tema da diversidade dentro de uma proposta curricular para a convivência ética não é suficiente para a promoção

⁸ Por exemplo, tempo de aprendizagem, características físicas, emocionais e cognitivas.

de mudanças efetivas no que diz respeito ao enfrentamento das desigualdades estruturais em nossa sociedade, que são, muitas vezes, reproduzidas na escola. Portanto, é preciso que a instituição amplie seus estudos e formações, em especial sobre esse tema, para promover uma Educação antirracista, anticapacitista e não sexista cotidianamente, revendo seus mecanismos institucionais de atuação, suas formas de relação e também as especificidades curriculares em outras áreas do conhecimento.

Partimos agora para conhecer outro tema estruturante, o da “Linguagem construtiva”. Essa é uma temática que permeia de forma intensa as vias das relações do cotidiano e institucional; trazê-la para a dimensão curricular denota a importância de que docentes, também, planejem e atuem intencionalmente em momentos nos quais as crianças desde pequenas possam conhecer e debater sobre as diversas formas de comunicar o que sentem ou que veem, bem como, a importância de escutar (WREGE *et al.*, 2014; VINHA, 2000). Reforçamos que o processo de aprendizagem de uma comunicação construtiva e escuta ativa se dá pelo exercício, pela vivência, mas também pode acontecer, por exemplo, na discussão de situações hipotéticas (com personagens fictícios ou de desenhos animados) em que o objetivo é colocar em evidência a forma como a comunicação acontece e descobrirem juntos como usar uma linguagem que constrói pontes.

Em uma sociedade em que a comunicação é, muitas vezes, promotora de violências e opressões, urge que as crianças conheçam e aprendam, desde muito pequenas, formas mais construtivas de se comunicar.

A temática dos “Conflitos nas relações” diz respeito às situações diversas que ocorrem no cotidiano escolar em que a divergência de ideias, propostas, quereres, opiniões geram sentimentos difíceis de lidar. Desde muito pequenas as crianças vivenciam situações assim, sendo natural das relações a existência dos conflitos. Partindo dessa premissa o trabalho com os conflitos na escola

é necessário, principalmente, porque eles podem ser oportunos para o desenvolvimento moral e da autorregulação das crianças. Nesse sentido, a ação docente pode ocorrer tanto quando o conflito acontece ou seja, com ações de intervenção pós-ventivas entre as crianças envolvidas; quanto de forma prévia ao seu acontecimento, com ações preventivas, possibilitando a ampliação de repertório de formas de agir e reagir nas situações conflituosas que a criança irá vivenciar (TOGNETTA; VINHA, 2011).

Além dos conflitos entre pares, outro tema estruturante, o qual o planejamento docente precisa considerar diz respeito aos demais “Problemas de convivência” cotidianos de cada turma, desde as situações perturbadoras até as manifestações violentas (VINHA *et al.*, 2017). Em nossa proposta, para as crianças da Educação Infantil acima de 4 anos, agregamos em um só tema os objetivos que contemplam a discussão sobre os problemas presenciais e também sobre os problemas virtuais, que envolvem questões iniciais de manuseio, exposição do que é privado (considerando principalmente a pandemia, em que houve um maior acesso do meio virtual pelas crianças pequenas), respeitando os cuidados com o tempo de uso de tela. Já para as crianças do Ensino Fundamental separamos os problemas presenciais e os virtuais como duas temáticas diferentes, uma vez que essas crianças têm ainda mais contato e já desenvolvem relações no meio virtual de forma mais acentuada. Ambos os trabalhos perpassam pela importância da discussão e busca coletiva por encontrar soluções que sejam respeitadas e priorizem o bem comum, trazendo para conhecimento e discussão os problemas mais presentes em cada um dos contextos (presencial ou virtual) (BOZZA, 2021).

A temática da “Participação democrática” é tida como estruturante pois é no exercício da democracia que ela própria se fortalece, por isso é imprescindível a organização intencional de tempos, espaços e propostas que fomentem a participação das crianças nas pequenas decisões do cotidiano e que possibilitem progres-

sivamente que elas façam escolhas que extrapolam inclusive as suas salas de aula e dizem respeito à organização da vida escolar (TOGNETTA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007; VINHA *et al.*, 2017). Para as crianças pequenas o momento da avaliação do dia, ou de tomadas de decisão coletiva, podem ser formas cotidianas e embrionárias de participação visando a percepção do coletivo. Já para as crianças maiores esse processo pode se dar, por exemplo, com a participação e organização de assembleias, sejam elas de classe, nível ou instituição.

O “Protagonismo” da criança no cuidado, acolhimento e atenção aos seus pares é outro tema estruturante de uma proposta curricular que visa à promoção da convivência ética, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim como a participação, ele pressupõe a compreensão da criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento e engajado com o apoio de seus pares. Por isso, os objetivos relacionados ao protagonismo estão ligados à atuação com o outro, servindo de base para atuação futura em propostas por exemplo, as Equipes de Ajuda, cyber mentoria, tutoria entre pares, entre outras que fazem parte dos chamados Sistema de Apoios entre Iguais (SAI’s) (COWIE, 2011; AVILÉS MARTÍNEZ, 2018; TOGNETTA, 2020).

Ressaltamos que o protagonismo é um tema sugerido apenas a partir dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental por entendermos que as crianças já teriam condições cognitivas de atuar junto às suas e seus colegas, por exemplo, em um Grupo de Apoio entre Pares (GAP)⁹ ou Clubinhos,¹⁰ ainda que de forma supervisionada.

É importante alertar que quando falamos em Grupos de Apoio entre Pares, não estamos recomendando a formação de Equipes de Ajuda¹¹ (EA) (TOGNETTA, 2020) com crianças dos Anos

9 Essa é uma proposta inspirada nas Equipes de Ajuda que está sendo desenvolvida de forma inicial e pioneira no Brasil por uma escola de Salvador/ Bahia.

10 Apresentamos mais detalhes no Volume 3 desta coleção.

11 Um tipo de Sistema de Apoio entre Iguais (SAI) presente em escolas da Espanha e do Brasil que é implementado a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Para conhecer mais visite: www.somoscontraobullying.com.br.

Iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que algumas características do seu desenvolvimento moral das crianças dessa faixa etária podem interferir no critério da confiabilidade, por exemplo na decisão sobre o que contar ou não para outras pessoas, considerando que na moral heterônoma ainda há uma forte tendência de obediência à autoridade. Além disso, as EA se deparam algumas vezes com questões de sofrimento emocional e risco de vida, as quais são previamente orientadas a encaminhar diretamente para os adultos. Esses aspectos são mais difíceis para as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental perceberem, dimensionarem e encaminharem para pessoas adultas.

Vale lembrar ainda que apesar do tema “Protagonismo” ser voltado para as crianças do Fundamental, os valores que envolvem a atuação como protagonistas podem e devem começar a ser desenvolvidos nas crianças desde muito pequenas. Esse fomento pode acontecer por meio do trabalho com os demais temas já discutidos até aqui, que também incentivam o cuidado e olhar para o outro.

Por fim, trazemos o tema estruturante “Habitar o mundo: Cuidado com o espaço físico, com o meio e relações com e na comunidade”. Essa é uma temática que amplia e extrapola as relações interpessoais dentro da escola, trazendo a necessidade de ações planejadas que contemplem o olhar para as relações de cada criança e do coletivo de turmas e escolas com o meio, com a comunidade e com o planeta em que vivemos. Esse tema se conecta com a formação cidadã que permeia o conhecimento, compromisso e respeito com o meio ambiental e social do qual fazemos parte (BRAGA, 2010a; 2010b)

Enfim, ressaltamos mais uma vez que os temas estruturantes propostos são articulados e complementares, pois o fenômeno da convivência é complexo e indissociável. A separação se dá apenas para conseguirmos ver os campos que o compõem e pensar em ações que contemplem cada um deles em suas especificida-

des, mas recomendamos que o planejamento intencional considere essa integralidade e complementaridade entre as temáticas.

Outro ponto importante é que apesar de indicarmos essas temáticas estruturantes, não temos a intenção de esgotar e determinar que as discussões ou inserção no planejamento aconteçam na ordem descrita, nem limitar o trabalho da convivência apenas a esses temas. Dessa forma, cada instituição, ou ainda, cada turma, deve, ao olhar para os temas elencados para construir sua própria proposta, fazer um movimento crítico, perceber quais deles demandam maior atenção, ênfase e acrescentar outros, que porventura não estejam presentes, mas que se alinhem à proposta pedagógica e política da escola e sejam, ao mesmo tempo, promotores de uma convivência ética. Por isso, deixamos de forma intencional na última linha do nosso quadro o “Demandas do Grupo” como uma temática estruturante, lembrando que as necessidades do contexto devem sempre fazer parte do planejamento docente e da proposta curricular de uma instituição.

O trabalho com os temas para além do currículo

Antes de finalizar este capítulo é importante frisarmos que os temas apresentados não devem ser limitados a um trabalho curricular. Para isso nos remetemos à discussão de Silva (1999) quando afirma que os aspectos das relações sociais cotidianas entre estudantes, ou entre essas(es) e docentes, docentes e equipes gestoras ou de funcionárias(os) constituem, muitas vezes, o “currículo oculto” de escolas, o qual, em alguns casos pode estar a serviço de uma estrutura social desigual, que demarca através dos conteúdos e forma dessas relações, regras e organização do espaço, a manutenção de um *status quo* de determinado grupo social perante outros constantemente minorizados. Pensar intencionalmente os temas e valores que irão nortear um currículo para convivência ética é também desocultar esse currículo.

Considerando este aspecto e toda a discussão feita sobre os temas estruturantes fica evidente que o trabalho curricular precisa estar integrado com outras dimensões das relações cotidianas e da instituição. Sobre esse aspecto Martínez *et al.* (2003) indica que são três as dimensões do trabalho com a convivência ética, que devem ocorrer de maneira integrada: a das relações interpessoais, a das tarefas curriculares e a da cultura escolar com o espaço comunitário.

Dessa forma os temas e valores antes descritos devem servir como um norte para basear as propostas curriculares de instituições que se preocupam com a qualidade da convivência. Criar propostas e atividades com esses temas possibilita a promoção do debate, e apresentação e ampliação de repertórios de saberes sobre eles. Além disso, as temáticas, quando aliadas ao trabalho intencional de construção de valores também podem movimentar o “querer agir moralmente” (LA TAILLE, 2006) de cada criança, ou seja, a dimensão afetiva da ação.

Assim, o trabalho na via curricular aqui proposto, pode garantir que haja intencionalidade no planejamento docente, mas ele deve acontecer de forma integrada com o cuidado cotidiano acerca da qualidade das relações, bem como, com o alinhamento e proposição institucional de espaços, tempos, revisão de projeto político, regimento da escola de maneira a contemplar o trabalho com a convivência ética como uma proposta institucional; e com o fomento da relação de parceria com a comunidade e atuação cidadã no meio.

Por ser a convivência uma questão complexa, o trabalho com os temas na via curricular está para além de uma ideia formal de conteúdos e deve também considerar as dinâmicas cotidianas dessa complexidade, para que o fomento e a promoção da convivência ética seja, de fato, valor para todas e todos da escola.

CAPÍTULO 5

O que é... Uma proposta curricular para a Educação Infantil e Anos Iniciais?

A resposta à pergunta que intitula este capítulo não é única, pois sabemos que uma proposta curricular no campo da convivência pode ser construída de muitas maneiras. Aqui trazemos uma delas, fruto de reflexão, análise e investigações desenvolvidas por pesquisadoras e pesquisadores em parceria com dezenas de escolas públicas e privadas do Brasil.

Como resultado desse processo chegamos a temas estruturantes, valores e objetivos que consideramos essenciais ao currículo norteador de um trabalho que visa a convivência ética na escola. Mas antes de apresentá-los avançaremos um pouco mais na descrição das escolhas que fizemos, por exemplo: o porquê das divisões por faixa etária e qual a implicação disso ao elencar objetivos. Acreditamos que ao explicitar nosso percurso e as reflexões teóricas e metodológicas contribuimos para que educadoras e educadores tenham à sua disposição um repertório para ampliar também suas próprias investigações em educação.

Em seguida, apresentaremos um currículo de referência para a construção de um trabalho sistemático e intencional visando ao desenvolvimento da autonomia moral das crianças e a adesão aos valores sociomoraes. Essa proposta está organizada em quadros que trazem os temas estruturantes, competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) que estão sendo contempladas,¹ objetivos/habilidades da BNCC, objetivos complementares da convivência e valores sociomoraes que podem ser vivenciados para cada grupo etário com base nesse currículo. Por fim, trazemos uma discussão que não pode faltar antes e durante a prática da proposta curricular aqui apresentada, reiterando a necessidade de que seu uso aconteça de forma crítica e reflexiva, integrando-a às necessidades de cada instituição, bem

1 Conforme detalhado no Capítulo 3.

como, às outras propostas da escola, rede e território, para que ela seja de fato apropriada e faça sentido para as pessoas que compõem a comunidade escolar.

Iniciamos esclarecendo que a divisão por faixa etária da matriz curricular e também das propostas apresentadas no Livro 3 foi organizada pensando nos seguintes grupos: Educação Infantil - 0 a 3 anos; Educação Infantil - 4 e 5 anos; 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental; 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A seguir, faremos breves considerações que justificam essas divisões.

Considerações sobre a divisão de grupos adotada para a Educação Infantil

Em resposta aos movimentos sociais em defesa dos direitos das crianças, a Constituição Federal de 1988 instituiu "como direito do cidadão e dever do Estado a educação das crianças de 0 a 6 anos" que até então era "concebida, muitas vezes, como amparo e assistência". Nesse sentido, a Educação Infantil passou a ser a "primeira etapa da Educação Básica" tendo como objetivo exercer duas funções: cuidar e educar (MATHIAS; PAULA, 2009, p. 13 e 14).

A partir disso, profissionais e intuições que estudam e atendem essa faixa etária passaram a "reelaborar as concepções de criança, de educação e de serviços prestados" (MATHIAS; PAULA, 2009, p. 13). Para tanto, "a pedagogia vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados de desenvolvimento e aprendizagem", uma vez que, a Educação Infantil inaugura a educação formal de pequenas humanas e humanos (MATHIAS; PAULA, 2009, p. 16).

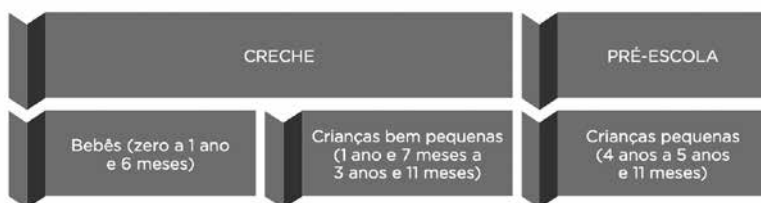
A definição do período de zero a 6 anos como pertencente a um mesmo bloco dentro da Educação Básica não é aleatória. Diversas investigações corroboram para a compreensão de que esses

primeiros anos de vida são elementares para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. Se considerarmos, por exemplo, os estudos piagetianos (PIAGET, 1967), vemos que esse intervalo inclui cerca de quatro de um total de seis "estágios ou períodos do desenvolvimento",² que marcam o aparecimento de estruturas sucessivamente construídas através das quais as crianças se adaptam e conhecem o mundo.

Portanto, a complexidade dos seis primeiros anos da vida humana justificam as divisões e subdivisões que as pesquisas, referenciais teóricos ou documentos normativos fizeram no sentido de um refinamento do que profissionais da educação precisam saber sobre o desenvolvimento da criança nesse período, além do que é necessário para favorecer o desenvolvimento motor, social, intelectual e afetivo que seja condizente com uma "educação integral" (BRASIL, 2013, p. 18).

A BNCC organiza para a Educação Infantil objetivos de aprendizagem e desenvolvimento "em três grupos por faixa etária, que correspondem, aproximadamente, às possibilidades de aprendizagem e às características do desenvolvimento das crianças" conforme apresentado na figura a seguir (BRASIL, 2018, p. 42).

Figura 1 – Referência de grupos dentro da Educação Infantil conforme BNCC



Fonte: BRASIL, 2018, p. 41.

² Abordamos essa questão mais detalhadamente no Volume 1 no Capítulo 3 intitulado: "Por que... Crianças (bem) pequenas têm tantos porquês? Elas já sabem conviver?"

Entretanto, o próprio documento adverte que "esses grupos não podem ser considerados de forma rígida, já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica" (BRASIL, 2018, p. 42). Sendo assim, optamos nesta coleção por considerar duas divisões nas propostas da Educação Infantil: zero a 3 anos e 11 meses e 4 a 5 anos e 11 meses.

Essa escolha também se justifica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que define no art. 30 que "educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade" (BRASIL, 1996, p. 22). Além disso, em diferentes redes de educação – públicas e particulares – as unidades escolares, em geral, são divididas nesses dois grandes grupos com poucas exceções que, ainda assim, seguem critérios semelhantes.

Sendo assim, julgamos que nossa escolha atende de maneira mais ampla professoras e professores que atuam junto a esses dois grandes grupos (zero a 3 anos e 11 meses e 4 e 5 anos e 11 meses) atendidos pela Educação Básica no Brasil.

A partir disso, esclarecemos que escolhemos utilizar em nossa matriz curricular da convivência, para o grupo de 0 a 3 anos e 11 meses, apenas os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC destinados ao subgrupo das crianças "bem pequenas" (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, representados pelo código alfanumérico EI02). Para melhor exemplificar, apresentamos no quadro a seguir um caso do campo de experiências "O eu, o outro e o nós" (BRASIL, 2018, p. 43).

Quadro 2 – Exemplo de objetivos do campo "O eu, o outro e o nós"

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)
(EI01EO01) Perceber que suas ações têm efeitos nas outras crianças e nos adultos.	(EI02EO01) Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 43).

Nesse caso, usamos em nossa proposta curricular, para o grupo de zero a 3 anos e 11 meses, apenas o objetivo "demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos". No entanto, ressaltamos que não estamos afirmando que isso já é esperado dos bebês de zero a 1 ano e 6 meses, mas sim que um trabalho sistemático intencional feito junto a esses pequeninos pode promover que, ao chegarem aos 3 ou 4 quatro anos, já tenham experienciado tais atitudes de cuidado e solidariedade.

Considerações sobre a divisão de grupos adotada para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

A BNCC descreve o intervalo entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental como sendo o período em que a escola precisa "valorizar as situações lúdicas de aprendizagem", destacando a "necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil" prevendo "novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenôme-

nos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos" (BRASIL, 2018, p. 55 e 56). Além disso, o documento indica esse como um período de expansão da "autonomia intelectual", "compreensão de normas e os interesses pela vida social", que lhes possibilite "lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente" (BRASIL, 2018, p. 57).

Destacamos que esse período dos anos iniciais, em que as crianças em geral têm idade entre 6 e 10 ou 11 anos, inclui um importante estágio do desenvolvimento tanto na dimensão cognitiva e afetiva caracterizado pela transição para as operações intelectuais concretas e substituição paulatina do egocentrismo pela capacidade de coordenar diferentes pontos de vista e integrá-los a seus próprios, sem perdê-los de vista, além da presença dos sentimentos morais e sociais de cooperação³ (PIAGET, 1967).

Para essa faixa etária a BNCC apresenta, ao invés de objetivos do desenvolvimento, as habilidades desejadas para crianças do Anos Iniciais do Ensino Fundamental dividindo-as em dois grupos: 1º e 2º ano e 3º ao 5º ano. Em nossa matriz curricular optamos por separar as propostas nos grupos de 1º ao 3º ano e 4º e 5º ano. Essa opção também se justifica nos pressupostos teóricos piagetianos, uma vez que, a idade de 8 anos – em que normalmente as crianças estão cursando o 3º ano do Ensino Fundamental – coincide com um período do desenvolvimento caracterizado por uma transição do estágio da inteligência intuitiva para o período de operações intelectuais concretas incluindo o começo da lógica (PIAGET, 1967). Piaget inclusive indica o período de "5 anos e meio aos 7 ou 8 anos" como uma "fase intermediária" que inclui uma série de estruturas que seguirão pelo próximo período do desenvolvimento (operatório concreto) em "vias de acabamento" (PIAGET, 1983, p. 239).

³ Lembramos que discutiremos mais profundamente sobre estas questões no Capítulo 3 do Livro 1 desta coleção.

Além disso, a própria BNCC diz que os blocos (1º e 2º ano e 3º ao 5º ano) não representam "qualquer tipo de normatização de organização em ciclos" e que, portanto, "os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho de currículos (BRASIL, 2018, p. 84).

Se tomarmos como referência, por exemplo, o 3º relatório do programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2006) veremos diferentes possibilidades de organização de 1º ao 5º ano, inclusive em dois ciclos conforme fizemos em nossa matriz, do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º (p. 7). Além disso, verificamos vários casos em que as Secretarias Municipais organizam o trabalho nesses mesmos dois blocos sendo que essa divisão contempla, por exemplo, as propostas de formação continuada de docentes e outros processos relacionados à implementação de projetos.

Diante dessas considerações esclarecemos que em nossa matriz para os grupos de 1º ao 3º ano e de 4º e 5º, relacionamos as habilidades da BNCC presentes em diferentes áreas do conhecimento propostas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental que se relacionavam com os temas estruturantes da proposta curricular para a convivência. Utilizamos para o grupo de 1º ao 3º tanto as habilidades que encontramos específicas para cada um desses anos (representadas pelos códigos alfanuméricos iniciados por EF01, EF02, EF03), quanto aquelas que englobam "blocos de anos" (como é o caso do bloco do 1º e 2º – EF12 ou do bloco do 1º ao 5º – EF15). Para o segundo grupo da nossa matriz, que compreende as crianças do 4º e 5º anos, seguimos a mesma proposta e relacionamos as habilidades encontradas para cada um deles em específico (códigos alfanuméricos iniciados por EF04 e EF05) e para os blocos de anos que lhes abarcam (3º ao 5º – EF35 e 1º ao 5º – EF15).

Sobre a necessidade de objetivos intencionais da convivência

Além das justificativas sobre as escolhas quanto às faixas etárias do grupos e os objetivos e habilidades da BNCC que utilizamos em nossa proposta curricular que subsidiam o trabalho com a convivência ética, outro ponto relevante e que gostaríamos de chamar atenção diz respeito à inclusão em nossa matriz do que chamamos de “Objetivos intencionais da convivência (complementares à BNCC)”. Justificamos essa inclusão, pois conforme discorremos no Capítulo 3, a BNCC não contempla muitas das questões essenciais à vivência de valores e da prevenção da violência na escola. À medida que analisamos as habilidades propostas para as turmas de maior idade, vemos que há, progressivamente, uma diminuição de ênfase quanto à dimensão das relações ou do autoconhecimento sobre sentimentos e priorização de habilidades voltadas ao desenvolvimento cognitivo específico de cada área. Nesse sentido, a partir dos descritores que escolhemos, foram encontradas na Base poucas habilidades que se relacionam aos temas estruturantes da Convivência definidos em nossa matriz. Por vezes, não há habilidades da BNCC que se refiram a alguns temas.

Ressaltamos ainda que na proposta aqui apresentada os objetivos intencionais da convivência são relacionados a cada um dos temas estruturantes e seguem uma progressão contínua ao longo dos grupos. Ou seja, o mesmo objetivo proposto para as crianças de zero a 3 anos e 11 meses muitas vezes aparece também nos demais grupos de forma ampliada, sendo acrescentadas novas estruturas cognitivas e afetivas possíveis a cada faixa etária. Para melhor compreensão, apresentamos um exemplo no quadro a seguir referente ao tema estruturante "Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto".

Faixa etária	Objetivos intencionais da convivência (complementares à BNCC)
0 a 3 anos e 11 meses	Reconhecer, nomear e expressar as suas próprias emoções: (tristeza, raiva, alegria...), por meio de diferentes linguagens (verbal e não verbal).
4 e 5 anos e 11 meses	Reconhecer as emoções do outro, sendo este seu par ou autoridade.
1º ao 3º ano	Reconhecer, nomear e expressar os seus próprios sentimentos e os dos outros (par e autoridade) por meio de diferentes linguagens (verbal e não verbal).
4º e 5º ano	

Fonte: as autoras

Embora os objetivos sejam semelhantes, é possível verificar que nos dois primeiros grupos a ênfase está no reconhecimento e expressão de "emoções", por serem, do ponto de vista psicológico, primárias e "anteriores" aos sentimentos que são categorias mais evoluídas da afetividade (como arrependimento, culpa, vergonha, honra...) (PIAGET, 1952; LA TAILLE, 2007; TOGNETTA, 2009b). A partir do 1º ano destacamos a evolução destas para os "sentimentos" e no reconhecimento destes não somente entre crianças, mas também os da autoridade. Isso quer dizer que esse objetivo começa a ser desenvolvido com as crianças bem pequenas e continua em processo ao longo dos anos. Assim, não temos a expectativa que ele já deva estar conquistado integralmente, ao final dos primeiros três anos de vida, mas que sejam possibilitadas experiências que permitam essa aprendizagem desde muito pequenos, e ela vá se expandindo ao longo dos anos. Inclusive é reiterado nos quadros da proposta que os objetivos para faixa etária de zero a 3 anos e 11 meses, contemplam um processo inicial que seguirá nos anos subsequentes.

Feitas essas considerações, passaremos a apresentar a proposta curricular de promoção da convivência ética e prevenção da violência, a qual foi organizada em quadros para cada um dos grupos da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Algumas explicações sobre os quadros. De olho no conteúdo de cada coluna...

Temas estruturantes	Competências Gerais da BNCC	Objetivos ou habilidades da BNCC
São aqueles que, de forma integrada, contemplam o campo de construção de uma convivência ética nas escolas. ⁴	Número de 01 a 10 referente às Competências Gerais ⁵ elencadas pela BNCC	Objetivos do desenvolvimento ou habilidades tal qual extraídos da BNCC, de acordo ao grupo etário do quadro. ⁶

4 Discorremos sobre cada um deles no Capítulo 4 deste livro e no Volume 3.

5 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 17 jun. 2022.

6 Em caso de dúvida sobre como ler os códigos alfanuméricos recomendamos a consulta da BNCC. Na página 26 do documento há uma explicação sobre como ler os códigos da Educação Infantil e na página 32, os dos Ensino Fundamental.

<p>Objetivos intencionais da convivência (complementares à BNCC)</p>	<p>Valores morais em construção</p>
<p>Objetivos que ampliam a BNCC e que pretendem ser alcançados, progressivamente, com as crianças por meio de um trabalho integrado pela via curricular, interpessoal e institucional.</p>	<p>Valores sociomorais que podem ser vivenciados e construídos por meio de propostas sistemáticas e intencionais na rotina da sala de aula e da escola</p>

0 a 3 anos - Educação Infantil

Temas estruturantes	Competências Gerais da BNCC	Objetivos da BNCC
Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto	8, 9 e 10	<p>EI02EO02 - Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades.</p> <p>EI022EF01 - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.</p> <p>EI02EO04 - Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.</p> <p>EI02EO01 - Demonstrar atitudes de cuidado e solidariedade na interação com crianças e adultos.</p> <p>EI02CG03 - Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.</p>
Valores morais	7, 9 e 10	EI02EO06 - Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.
Regras e combinados	6 e 7	EI02EO06 - Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.

7 Em função da faixa etária e do desenvolvimento cognitivo e afetivo característicos desse grupo, esclarecemos que esses objetivos contemplam um processo inicial que seguirá nos anos subsequentes.

8 Em função da faixa etária e do desenvolvimento cognitivo e afetivo característicos desse grupo, esclarecemos que, nesse momento, estamos tratando de oportunizar a reflexão inicial para futura adesão desses valores como centrais na personalidade.

9 Embora a BNCC faça referências ao "sentimentos" nessa faixa etária, aqui estamos nos referindo às emoções por serem primárias e "anteriores" aos sentimentos.

10 Essas vivências precisam ser oportunizadas e/ou evidenciadas de maneira sistemática e intencional por docentes.

Objetivos intencionais da convivência (complementares à BNCC)⁷	Valores morais em construção⁸
<p>Reconhecer, nomear e expressar as suas próprias emoções:⁹ (tristeza, raiva, alegria...), por meio de diferentes linguagens (verbal e não verbal).</p> <p>Vivenciar diferentes formas de expressão dos sentimentos e emoções (ex.: dança, música etc.)</p> <p>Reconhecer as emoções do outro, sendo este seu par ou autoridade.</p> <p>Vivenciar experiências de ouvir como o outro se sente.</p>	<p>Respeito, generosidade, empatia e cuidado</p>
<p>Vivenciar situações em que os valores morais estejam presentes.¹⁰</p>	<p>Justiça, generosidade, amizade, confiança, respeito, convivência democrática</p>
<p>Reconhecer regras básicas de convívio social.</p> <p>Criar combinados coletivamente.</p>	<p>Justiça e respeito</p>

Diversidade (raça, etnia, gênero, classe social, cultura, religião não normativa, pessoas com deficiência e diferenças individuais) ¹¹	3, 6, 8 e 9	EI02EO05 - Perceber que as pessoas têm características físicas diferentes, respeitando essas diferenças.
Linguagem construtiva	4, 7 e 9	EI022EF01 - Dialogar com crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões. EI02EO04 - Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender.
Os conflitos nas relações	2, 7, 9, 10	EI02EO04 - Comunicar-se com os colegas e os adultos, buscando compreendê-los e fazendo-se compreender. EI02EO07 - Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
Participação democrática (avaliação do dia e decisões coletivas)	1, 4, 7, 10	EI02EO03 - Compartilhar objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. EI02EO07 - Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto.
Habitar o mundo: Cuidado com o espaço físico, com o meio e relações com e na comunidade.	6 - comunidade 7 e 10 - Ambiente e sustentabilidade	EI02EO03 - Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos. EI02ET03 - Compartilhar, com outras crianças, situações de cuidado de plantas e animais nos espaços da instituição e fora dela.
Demandas do grupo		

¹¹ Por exemplo, tempo de aprendizagem, características físicas, emocionais e cognitivas.

<p>Conhecer diferentes culturas, brincadeiras, religiões (do grupo e externas ao grupo), nomeadamente, as africanas, afro-brasileiras e indígenas</p> <p>Vivenciar situações em que as diferenças sejam valorizadas, e os preconceitos de raça, gênero, classe, religião e contra as pessoas com deficiência sejam combatidos.</p>	<p>Respeito e justiça</p>
<p>Vivenciar uma linguagem construtiva, a partir da condução de adultos de referência</p>	<p>Respeito e convivência democrática</p>
<p>Utilizar progressivamente a linguagem verbal e não verbal na resolução dos conflitos (por exemplo, substituindo o choro, a mordida etc.)</p>	<p>Respeito, justiça e honestidade</p>
<p>Tomar pequenas decisões sobre o planejamento da rotina e demais escolhas coletivas.</p> <p>Fazer escolhas individuais que colaborem com a boa convivência.</p>	<p>Convivência democrática, respeito e justiça</p>
<p>Desenvolver atitudes de cuidado consigo e com os outros.</p> <p>Explorar espaços coletivos da comunidade como cidadãos que já são.</p>	<p>Respeito, cidadania e sustentabilidade</p>
<p>Tempo intencional destinado ao trabalho com demandas específicas do grupo.</p>	

4 e 5 anos - Educação Infantil

Temas estruturantes	Competências Gerais da BNCC	Objetivos da BNCC
Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto	8, 9 e 10	<p>EI03EO02 - Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.</p> <p>EI03EO04 - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>EI03CG01 - Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimento, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.</p> <p>EI03EO05 - Demonstrar a valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos com os quais convive).</p> <p>EI03EO01 - Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>EI03CG03 - Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.</p>

12 Em função da faixa etária e do desenvolvimento cognitivo e afetivo característicos desse grupo, esclarecemos que esses objetivos contemplam um processo de ampliação do repertório adquirido de zero a 3 anos, que permanece acontecendo nos anos subsequentes.

13 Em função da faixa etária e do desenvolvimento cognitivo e afetivo característicos desse grupo, esclarecemos que, nesse momento, estamos tratando de oportunizar a reflexão inicial para futura adesão desses valores como centrais na personalidade.

14 Embora a BNCC faça referências ao "sentimentos" nessa faixa etária, aqui estamos nos referindo às emoções por serem primárias e "anteriores" aos sentimentos.

Objetivos intencionais da convivência (complementares à BNCC)¹²	Valores morais em construção¹³
<p>Reconhecer, nomear e expressar as suas próprias emoções:¹⁴ (tristeza, raiva, alegria...), por meio de diferentes linguagens (verbal e não verbal).</p> <p>Vivenciar e compartilhar diferentes formas de expressão dos sentimentos e emoções (ex.: dança, música etc.)</p> <p>Reconhecer as emoções e sentimentos do outro, sendo este seu par ou autoridade.</p> <p>Vivenciar experiências de ouvir como o outro se sente.</p>	<p>Respeito, generosidade, empatia e cuidado</p>

Sofrimento emocional ¹⁵	8	EI03EO04 - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. EI03EO05 - Demonstrar a valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos com os quais convive).
Valores morais	7, 9 e 10	EI03EO03 - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. EI03EO01 - Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.
Regras e combinados	6 e 7	EI03EO03 - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.

15 Este é um aspecto que merece atenção no planejamento docente, especialmente no contexto de pandemia em que as aulas presenciais foram suspensas por um longo tempo. É preciso ter um olhar atento para indícios de sofrimento ocasionado pela pouca convivência com os pares, violência doméstica etc. É importante ressaltar que o papel da escola é de prevenção e acolhimento e os casos mais graves precisam ser encaminhados com o apoio dos demais atores da rede de proteção.

16 Não necessariamente a criança conseguirá utilizar as palavras "corretas". Por exemplo, pode não saber nomear a ansiedade, mas pode conseguir falar sobre as sensações físicas que ela causa.

17 Essas vivências precisam ser oportunizadas e/ou evidenciadas de maneira sistemática e intencional por docentes.

<p>Transformar em palavras o que sentem (ansiedade, tristeza, medo, esperança, preocupações etc.)¹⁶ ou por meio de outras formas de representação (desenhos, expressão facial e corporal etc.)</p>	<p>Cuidado</p>
<p>Vivenciar e reconhecer sentimentos de admiração e orgulho em situações em que os valores morais estejam presentes.¹⁷</p> <p>Refletir sobre situações de ausência de valores morais para que estudantes pensem sobre a indignação e o que fazer.</p> <p>Reconhecer e nomear os valores morais presentes nas situações cotidianas.</p>	<p>Justiça, generosidade, lealdade, confiança, respeito, convivência democrática</p>
<p>Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>Criar e rever e combinados coletivos da turma.</p> <p>Conhecer as regras da escola comuns a outras turmas.</p>	<p>Justiça e respeito</p>

4 e 5 anos - Educação Infantil

(raça, etnia, gênero, classe social, cultura, religião não normativa, pessoas com deficiência e diferenças individuais) ¹⁸	3, 6, 8 e 9	<p>EI03EO01 - Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>EI03EO05 - Demonstrar a valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos com os quais convive).</p> <p>EI03EO06 - Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida.</p>
Linguagem construtiva	4, 7 e 9	<p>EI03EO04 - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.</p> <p>EI03EF01 - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>
Os conflitos nas relações	2, 7, 9, 10	EI03EO07 - Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.
Participação democrática (avaliação do dia e decisões coletivas)	1, 4, 7, 10	<p>EI03EO03 - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>EI03EF01 - Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.</p>

¹⁸ Por exemplo, tempo de aprendizagem, características físicas, emocionais e cognitivas.

<p>Conhecer diferentes culturas, expressões artísticas, brincadeiras, jogos, religiões (do grupo e externas ao grupo), nomeadamente, as africanas afro-brasileiras e indígenas.</p> <p>Vivenciar situações em que as diferenças sejam valorizadas, respeitadas e problematizadas, e os preconceitos de raça, gênero, classe, religião e contra as pessoas com deficiência sejam combatidos.</p> <p>Dialogar sobre situações de preconceito hipotéticas ou vivenciadas.</p>	<p>Respeito e equidade</p>
<p>Vivenciar uma linguagem construtiva, a partir da condução de adultos de referência.</p> <p>Escolher palavras que não machuquem o outro.</p>	<p>Respeito e convivência democrática</p>
<p>Começar a resolver pequenos problemas sem precisar chamar o professor.</p> <p>Utilizar progressivamente o diálogo na resolução dos conflitos (por exemplo, substituindo agressões físicas)</p> <p>Apoiar progressivamente os colegas na resolução de conflitos.</p> <p>Compreender a existência de sanções que reparem os danos causados.</p>	<p>Equidade, respeito, justiça e honestidade</p>
<p>Tomar pequenas decisões sobre o planejamento da rotina e demais resoluções coletivas.</p> <p>Fazer escolhas individuais que colaborem com a boa convivência.</p> <p>Participar de espaços de decisões na escola para além da turma.</p> <p>Fazer escolhas individuais que colaborem com a boa convivência.</p>	<p>Convivência democrática, respeito e equidade</p>

4 e 5 anos - Educação Infantil

Problemas de convivência (presencial e virtual) ¹⁹	4, 5, 7, 8, 9, 10	<p>EI03EO01 - Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir.</p> <p>EI03O03 - Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação.</p> <p>EI03EO07 - Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos.</p>
Habitar o mundo: Cuidado com o espaço físico, com o meio e relações com e na comunidade	6 - comunidade 7 e 10 - Ambiente e sustentabilidade	EI03ET03 - Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação.
Demandas do grupo		

19 Ressaltamos que o diálogo sobre a convivência virtual passa a ser uma demanda cada vez mais necessária, especialmente na vivência da presencialidade remota e após a pandemia. Com isso não incentivamos o uso de telas para crianças pequenas, mas considerando que muitas delas utilizam, é importante pensar em cuidados desse uso.

20 Esses objetivos foram inspirados no TRATADO, DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. 2012, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>.

<p>Vivenciar situações em que a polidez esteja presente - atitudes de tratamento coletivo (obrigada, com licença...)</p> <p>Promover reflexões sobre valores morais que precisam permear as relações, sejam elas presenciais ou virtuais.</p> <p>Dialogar sobre os problemas que podem afetar a convivência da turma (por exemplo, agressões físicas e verbais - entre pares), primeiras manifestações de bullying e manifestações perturbadoras relacionadas aos momentos de aprendizagem.</p> <p>Dialogar sobre as questões de convivência digital (exposição, uso excessivo de telas etc. - cuidado de si)</p>	<p>Respeito, justiça, empatia, polidez</p>
<p>Desenvolver atitudes de cuidado e higiene consigo mesmo, com os materiais, com o espaço e com o meio ambiente</p> <p>Conhecer e valorizar diferentes formas de conhecimentos acumulados e produzidos socialmente, como: crenças locais, remédios caseiros, histórias dos avós, história dos moradores do bairro, locais importantes para a comunidade etc.</p> <p>Conhecer diferentes formas de vida com as quais compartilhamos este planeta.²⁰</p> <p>Explorar espaços coletivos da comunidade como cidadãos que já são.</p>	<p>Respeito, cidadania e sustentabilidade</p>
<p>Tempo intencional destinado ao trabalho com demandas específicas do grupo.</p>	

1º ao 3º do Ensino Fundamental

Temas estruturantes	Competências Gerais da BNCC	Habilidades transversais
Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto	8, 9 e 10	<p>EF01ER01 - Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.</p> <p>EF01ER02 - Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam.</p> <p>EF01ER05 - Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.</p> <p>EF01ER06 - Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.</p>
Sofrimento emocional ²²	8	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Valores morais	7, 9 e 10	<p>EF15AR10 - Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado</p> <p>EF15AR12 - Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.</p> <p>EF15AR24 - Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.</p>

21 Em função da faixa etária e do desenvolvimento cognitivo e afetivo característicos desse grupo, esclarecemos que neste momento estamos tratando de oportunizar a reflexão inicial para futura adesão desses valores como centrais na personalidade.

22 Este é um aspecto que merece atenção no planejamento docente, especialmente no contexto de pandemia em que as aulas presenciais foram suspensas por um longo tempo. É preciso ter um olhar atento para indícios de sofrimento ocasionado pela pouca convivência com os pares, violência doméstica etc. É importante ressaltar que o papel da escola é de prevenção e acolhimento e os casos mais graves precisam ser encaminhados com o apoio dos demais atores da rede de proteção.

Objetivos intencionais da convivência (complementares à BNCC)	Valores morais em construção²¹
<p>Reconhecer, nomear e expressar os seus próprios sentimentos e os dos outros (par e autoridade) por meio de diferentes linguagens (verbal e não verbal).</p> <p>Vivenciar e compartilhar diferentes formas de expressão dos sentimentos e emoções (ex.: dança, música, etc.)</p> <p>Reconhecer situações que geram sentimentos, como: alegria, raiva, tristeza...</p> <p>Vivenciar situações em que sejam fomentados sentimentos morais.</p>	<p>Respeito, generosidade, empatia e cuidado</p>
<p>Dialogar, reconhecer, nomear e expressar sentimentos, como medo, ansiedade e esperança.</p>	<p>Cuidado</p>
<p>Vivenciar e reconhecer sentimentos de admiração e orgulho em situações que os valores morais estejam presentes.</p> <p>Refletir sobre situações de ausência de valores para que estudantes pensem sobre a indignação e o que fazer.</p> <p>Reconhecer e nomear os valores morais presentes e ou ausentes nas situações cotidianas.</p> <p>Vivenciar, refletir e discutir sobre situações de trabalho colaborativo.</p>	<p>Justiça, generosidade, amizade, lealdade, confiança, respeito, convivência democrática e cooperação</p>

Regras e combinados	6 e 7	<p>EF01GE04 - Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).</p> <p>EF12EF06 - Discutir a importância da observação das normas e das regras dos esportes de marca e de precisão para assegurar a integridade própria e a dos demais participantes.</p>
Diversidade (raça, etnia, gênero, classe social, cultura, religião não normativa, pessoas com deficiência e diferenças individuais) ²³	3, 6, 8 e 9	<p>EF12EF01 - Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.</p> <p>EF12EF02 - Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem.</p> <p>EF01CI04 - Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p> <p>EF15LP15 - Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>EF15AR25 - Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>EF02ER02 - Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.</p> <p>EF01ER03 - Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.</p> <p>EF01ER04 - Valorizar a diversidade de formas de vida.</p>

²³ Por exemplo, tempo de aprendizagem, características físicas, emocionais e cognitivas.

<p>Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>Criar e rever combinados coletivos da turma.</p> <p>Construir e rever regras coletivas da turma.</p> <p>Conhecer as regras gerais da escola e participar de maneira colaborativa de sua elaboração.</p> <p>Refletir sobre a reciprocidade das sanções.</p>	<p>Justiça e respeito</p>
<p>Conhecer diferentes culturas, expressões artísticas, brincadeiras, jogos, religiões (do grupo e externas ao grupo), nomeadamente, as africanas, afro-brasileiras e indígenas.</p> <p>Vivenciar situações em que as diferenças sejam respeitadas e problematizadas, e os preconceitos de raça, gênero, classe, religião e contra as pessoas com deficiência sejam combatidos.</p> <p>Dialogar e problematizar situações de preconceito vivenciadas ou percebidas (na vida real ou hipoteticamente).</p>	<p>Respeito e equidade</p>

1º ao 3º do Ensino Fundamental

Linguagem construtiva	4, 7 e 9	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Os conflitos nas relações	2, 7, 9, 10	EF02LP28 - Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes.
Participação democrática (avaliação do dia, decisões coletivas e assembleias)	1, 4, 7, 10	EF02ER01 - Reconhecer os diferentes espaços de convivência.
Os problemas que afetam a convivência presencial	4, 7, 8, 9, 10	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Os problemas que afetam a convivência on-line	2, 4, 5, 9, 10	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.

<p>Vivenciar uma linguagem construtiva (especialmente na condução dos adultos com as crianças). Experimentar a linguagem construtiva na relação com os pares e com os adultos.</p>	<p>Respeito e convivência democrática</p>
<p>Resolver pequenos problemas sem precisar chamar o professor. Utilizar o diálogo na resolução dos conflitos. Apoiar os colegas na resolução de conflitos. Exercitar por meio da análise e reflexões sobre conflitos hipotéticos formas mais elaboradas de resolução.</p>	<p>Equidade, respeito, justiça e honestidade</p>
<p>Tomar decisões com a mediação do adulto sobre o planejamento da rotina e demais resoluções individuais e coletivas. Participar de espaços de decisões na escola para além da turma. Elaborar ações de interação na escola para fortalecimento das relações interpessoais.</p>	<p>Convivência democrática, respeito, equidade</p>
<p>Vivenciar e refletir sobre situações em que um conteúdo moral está em jogo. Dialogar sobre os problemas que podem afetar a convivência da turma (por exemplo, agressões físicas e verbais - entre pares) de bullying e manifestações perturbadoras relacionadas aos momentos de aprendizagem. Conhecer as características dos envolvidos em situações de bullying.</p>	<p>Convivência democrática, respeito, equidade, empatia, justiça, polidez</p>
<p>Dialogar sobre as questões de segurança digital (exposição, uso excessivo de telas etc. - cuidado de si) Refletir sobre o limite da intimidade. Refletir sobre as consequências da exposição de si e do outro no âmbito virtual. Refletir sobre suas atitudes na internet. Desenvolver a empatia virtual.</p>	<p>Empatia virtual, respeito, generosidade</p>

Protagonismo	4, 7, 9, 10	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Habitar o mundo: Cuidado com o espaço físico, com o meio e relações com e na comunidade	6 - comunidade 7 e 10 - Ambiente e sustentabilidade	<p>EF01CI03 - Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p>EF02CI05 - Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.</p> <p>EF02ER01 - Reconhecer os diferentes espaços de convivência.</p> <p>EF02ER02 - Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.</p> <p>EF03GE09 - Investigar os usos dos recursos naturais, com destaque para os usos da água em atividades cotidianas (alimentação, higiene, cultivo de plantas etc.), e discutir os problemas ambientais provocados por esses usos.</p>
Demandas do grupo		

24 Esses objetivos foram inspirados no TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>.

<p>Refletir sobre a importância do cuidado do outro.</p> <p>Criar ações de acolhimento e apoio ao outro.</p>	<p>Confiança, Empatia, respeito, generosidade</p>
<p>Desenvolver atitudes de cuidado e higiene consigo mesmo, com os materiais, com o espaço e com o meio ambiente</p> <p>Conhecer e valorizar diferentes formas de conhecimentos acumulados e produzidos socialmente, como: crenças locais, remédios caseiros, histórias dos avós, história dos moradores do bairro, locais importantes para a comunidade etc.</p> <p>Conhecer diferentes formas de vida com as quais compartilhamos este planeta.²⁴</p> <p>Explorar espaços coletivos da comunidade como cidadãos que já são.</p>	<p>Respeito, cidadania e sustentabilidade</p>
<p>Tempo intencional destinado ao trabalho com demandas específicas do grupo.</p>	

4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Temas estruturantes	Competências Gerais da BNCC	Habilidades transversais
Conhecimento de si e do outro a partir das interações com os pares e com o adulto	8, 9 e 10	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Sofrimento emocional	8	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Valores morais	7, 9 e 10	EF15AR10 - Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. EF15AR12 - Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. EF15AR24 - Caracterizar e experimentar brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais.

25 Em função da faixa etária e do desenvolvimento cognitivo e afetivo característicos desse grupo, esclarecemos que nesse momento estamos tratando de oportunizar a reflexão inicial para futura adesão desses valores como centrais na personalidade.

Objetivos intencionais da convivência (complementares à BNCC)	Valores morais em construção²⁵
<p>Reconhecer, nomear e expressar os seus próprios sentimentos e os dos outros (par e autoridade) por meio de diferentes linguagens (verbal e não verbal).</p> <p>Vivenciar e compartilhar diferentes formas de expressão dos sentimentos e emoções (ex.: dança, música etc.)</p> <p>Reconhecer situações que geram sentimentos, como: entusiasmo, ciúmes, inveja.</p> <p>Vivenciar situações em que sejam fomentados sentimentos morais.</p> <p>Explicitar com clareza ações para lidar com seus sentimentos.</p>	<p>Respeito, generosidade, empatia e cuidado.</p>
<p>Dialogar, reconhecer, nomear e expressar sentimentos, como medo, ansiedade e esperança.</p> <p>Perceber indícios de sofrimento dos colegas.</p> <p>Reconhecer sua capacidade e buscar superar as próprias limitações.</p> <p>Conhecer seus direitos, quem são as pessoas responsáveis por sua garantia e onde buscar informação sobre a rede de proteção.</p>	<p>Cuidado</p>
<p>Reconhecer e nomear os valores morais presentes e ou ausentes nas situações cotidianas.</p> <p>Vivenciar e reconhecer sentimentos de admiração e orgulho em situações que os valores morais estejam presentes.</p> <p>Refletir sobre situações de ausência de valores para que estudantes pensem e sintam indignação e o que fazer.</p> <p>Vivenciar, refletir e discutir sobre situações de trabalho colaborativo.</p>	<p>Justiça, generosidade, amizade, lealdade, confiança, respeito, convivência democrática e cooperação</p>

Regras e combinados	6 e 7	EF35EF12 - Identificar situações de injustiça e preconceito geradas e/ou presentes no contexto das danças e demais práticas corporais e discutir alternativas para superá-las.
Diversidade (raça, etnia, gênero, classe social, cultura, religião não normativa, pessoas com deficiência e diferenças individuais) ²⁶	3, 6, 8 e 9	<p>EF15LP15 - Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural como patrimônio artístico da humanidade.</p> <p>EF15AR25 - Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p> <p>EF35EF01 - Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico cultural.</p> <p>EF35EF0 - Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.</p> <p>EF05HI04 - Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.</p> <p>EF05GE02 - Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.</p>
Linguagem construtiva	4, 7 e 9	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.

²⁶ Por exemplo, tempo de aprendizagem, características físicas, emocionais e cognitivas.

<p>Respeitar regras básicas de convívio social nas interações e brincadeiras.</p> <p>Criar e rever combinados coletivos da turma.</p> <p>Construir e rever regras coletivas da turma.</p> <p>Conhecer as regras gerais da escola e participar de maneira colaborativa de sua elaboração.</p> <p>Refletir sobre a reciprocidade das sanções.</p> <p>Refletir sobre a justiça por meio de situações hipotéticas.</p>	<p>Justiça e respeito</p>
<p>Conhecer diferentes culturas, expressões artísticas, brincadeiras, jogos, religiões (do grupo e externas ao grupo), nomeadamente, as africanas, afro-brasileiras e indígenas.</p> <p>Vivenciar situações em que as diferenças sejam respeitadas e problematizadas, e os preconceitos de raça, gênero, classe, religião e contra as pessoas com deficiência sejam combatidos.</p> <p>Dialogar sobre brincadeiras que envolvem as concepções de gênero.</p> <p>Dialogar e problematizar situações de preconceito vivenciadas ou percebidas (na vida real ou hipoteticamente).</p> <p>Desenvolver atitudes respeitadas com as diversas manifestações culturais, políticas e religiosas.</p> <p>Manifestar opiniões sobre assuntos diferentes em meios variados, respeitando as diversidades.</p>	<p>Respeito e equidade</p>
<p>Vivenciar uma linguagem construtiva (especialmente na condução dos adultos com as crianças).</p> <p>Experimentar a linguagem construtiva na relação com os pares.</p> <p>Experimentar a escuta ativa na relação com seus pares.</p>	<p>Respeito e convivência democrática</p>

4º e 5º ano do Ensino Fundamental

Os conflitos nas relações	2, 7, 9, 10	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Participação democrática (avaliação do dia, decisões coletivas e assembleias)	1, 4, 7, 10	EF35LP15 - Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
Os problemas que afetam a convivência presencial	4, 7, 8, 9, 10	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Os problemas que afetam a convivência on-line	2, 4, 5, 9, 10	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.
Protagonismo (anos iniciais)	4, 7, 9, 10	Não encontramos habilidades na BNCC relacionadas ao tema para esse grupo, considerando os descritores pesquisados.

<p>Resolver pequenos problemas sem precisar chamar o professor.</p> <p>Utilizar o diálogo na resolução dos conflitos.</p> <p>Apoiar os colegas na resolução de conflitos.</p> <p>Exercitar por meio da análise e reflexões sobre conflitos hipotéticos formas mais elaboradas de resolução.</p> <p>Conseguir controlar suas reações em situações de conflitos.</p> <p>Propor resoluções mais assertivas em situações de conflitos, por meio de negociações que envolvam a coordenação de perspectivas.</p> <p>Compreender os sentimentos, necessidades e valores das pessoas envolvidas em situações de conflitos.</p>	<p>Equidade, respeito, justiça e honestidade</p>
<p>Tomar decisões com a mediação do adulto sobre o planejamento da rotina e demais resoluções individuais e coletivas.</p> <p>Participar de espaços de decisões na escola para além da turma.</p> <p>Elaborar ações de interação na escola para fortalecimento das relações interpessoais.</p> <p>Assumir os próprios interesses, mas considerar também a opinião dos outros.</p>	<p>Convivência democrática, respeito, equidade</p>
<p>Dialogar sobre os problemas que podem afetar a convivência da turma (por exemplo, agressões físicas e verbais - entre pares), de bullying e manifestações perturbadoras relacionadas aos momentos de aprendizagem.</p> <p>Vivenciar e refletir sobre situações em que um conteúdo moral esteja em jogo.</p> <p>Conhecer as características dos envolvidos em situações de bullying.</p>	<p>Convivência democrática, respeito, equidade, empatia, justiça e polidez</p>
<p>Dialogar sobre as questões de segurança digital (exposição, uso excessivo de telas etc. - cuidado de si)</p> <p>Refletir sobre o limite a intimidade</p> <p>Refletir sobre as consequências da exposição de si e do outro no âmbito virtual.</p> <p>Refletir sobre suas atitudes e consequências na internet.</p> <p>Desenvolver a empatia virtual.</p> <p>Promover ações para o uso consciente da internet.</p>	<p>Empatia virtual, respeito, generosidade</p>
<p>Refletir sobre a importância do cuidado ao outro.</p> <p>Criar ações de acolhimento e apoio ao outro.</p> <p>Desenvolver um olhar atento para identificar as necessidades alheias e se dispor a ajudar.</p> <p>Utilizar a escuta empática.</p>	<p>Confiança, empatia, respeito, generosidade</p>

4º e 5º ano do Ensino Fundamental

<p>Habitar o mundo: Cuidado com o espaço físico, com o meio e relações com e na comunidade</p>	<p>6 - comunidade 7 e 10 - Ambiente e sustentabilidade</p>	<p>EF05CI05 - Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana.</p> <p>EF15AR04 - Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.</p> <p>EF05HI04 - Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.</p> <p>EF05HI05 - Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.</p>
<p>Demandas do grupo</p>		

27 Esses objetivos foram inspirados no TRATADO DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL. Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>.

<p>Desenvolver atitudes de cuidado e higiene consigo mesmo, com os materiais, com o espaço e com o meio ambiente</p> <p>Conhecer e valorizar diferentes formas de conhecimentos acumulados e produzidos socialmente, como: crenças locais, remédios caseiros, histórias dos avós, história dos moradores do bairro, locais importantes para a comunidade etc.</p> <p>Conhecer diferentes formas de vida com as quais compartilhamos este planeta.²⁷</p> <p>Explorar espaços coletivos da comunidade como cidadãos que já são.</p>	<p>Respeito, cidadania e sustentabilidade</p>
<p>Tempo intencional destinado ao trabalho com demandas específicas do grupo.</p>	

O que não pode faltar no planejamento e execução de uma proposta curricular que visa à convivência ética

Embora as propostas que apresentamos nessa matriz curricular sejam baseadas em inúmeros estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento da moralidade das crianças, da construção da personalidade ética e da vivência de valores sociomoraís na escola, é indispensável que cada educadora e educador, seja docente ou membro da equipe gestora que assumir como propósito implementar um trabalho sistemático voltado à convivência, procure juntar-se à sua equipe na escola para estudar e refletir sobre a proposta curricular aqui apresentada, analisando as necessidades do contexto e adequando os temas e objetivos à realidade de cada instituição.

Sugerimos esse movimento pois reconhecemos que a proposta curricular que apresentamos pode ser norteadora, mas não dará conta das especificidades de cada instituição ou turma. Esse processo de reflexão deve ser coletivo e envolver a todas e todos da escola para que seja feita uma apropriação crítica do currículo aqui apresentado, permitindo assim que cada escola construa a partir dele, sua proposta curricular de forma autêntica e alinhada com os princípios da instituição. Ao mesmo tempo, essa proposição é coerente com o princípio que adotamos e que fundamenta as propostas que apresentamos aqui: o trabalho que farão na escola deve ser uma **CONSTRUÇÃO** coletiva e não cópia de um modelo.

Pensando nesse alinhamento é também importante que o coletivo da escola reflita sobre outros documentos e referenciais importantes de identidade da instituição, dentre eles: O Projeto Político Pedagógico (PPP) e regimento. Também devem ser observados documentos norteadores da rede à qual a unidade escolar está integrada e também o currículo do território, por exemplo, currículo da rede municipal, estadual ou entidade mantenedora (no caso de escolas particulares).

Fazemos essa ressalva quanto à necessidade de alinhamento e ampliação da discussão para toda a escola porque, embora esta coleção enfatize um pouco mais o trabalho voltado à via curricular, não podemos nos esquecer do que mencionamos no Livro 1: que um programa de convivência precisa perpassar também a via relacional e institucional. Isso fica evidente, inclusive, quando nos referimos em nossa matriz a temas estruturantes, como o protagonismo, as assembleias de classe, entre outros. Ou seja, é preciso refletir constantemente sobre como as relações têm sido construídas na escola, se os tempos na rotina e os espaços institucionais de participação estão sendo garantidos, se as regras são baseadas em princípios e construídas coletivamente e se as sanções visam a reciprocidade e reparação dos atos e não mera punição, se as crianças têm oportunidades de dizerem o que sentem e tomar pequenas decisões nos conflitos com seus pares...

Pensando, por exemplo, no PPP é preciso considerar que uma de suas possíveis funções é “contribuir para o desenvolvimento da autonomia e de uma convivência ética na escola” (FERREIRA; VIVALDI, 2022, 147). Isso porque espera-se que seja um “esboço coletivo das expectativas” relacionadas às educadoras e educadores e seu “trabalho formativo” (FICAGNA, 2009, p. 20) e que sua construção tenha sido “fruto de uma rigorosa metodologia de trabalho a partir de um planejamento participativo” contribuindo “para que toda a comunidade escolar participe dos projetos educativos da escola”. Ou seja, ao pensar sobre a convivência não se pode deixar de analisar, cuidadosamente, também esse importante documento que “nasce da própria realidade” revelando “os modos de pensar e agir dos atores que participaram da sua elaboração” (FICAGNA, 2009, p. 22). Inclusive, para que a escola desenvolva de maneira planejada e intencional suas ações visando uma convivência ética é necessário “que se aproprie da dimensão política prevista no PPP, com base em valores morais capazes de pautar as relações sociais e pedagógicas existentes no espaço escolar” (FERREIRA; VIVALDI, 2020, p. 157).

Semelhantemente, não é possível organizar um currículo de convivência para a escola sem antes examinar o que já está proposto, por exemplo, no currículo do município ou do estado, ou ainda, no próprio currículo da instituição, pois embora os valores elencados em nossa proposta curricular sejam universalmente desejáveis, sempre é necessário que quaisquer práticas pedagógicas considerem a características culturais e territoriais da comunidade em que a escola está inserida e mais, que salvaguardem o que de mais precioso se tem numa proposta que se quer democrática: é preciso, a cada ano, reiterar os valores que se quer coletivamente para os espaços de convivência.

O que vem pela frente? O próximo livro da coleção!

Sabemos que tão importante quanto compreender os fundamentos teóricos e metodológicos dessa proposta curricular para que as escolas possam construir as suas próprias, é conseguir colocá-los em prática. Afinal, é necessário que os valores socio-morais, objetivos e temas estruturantes indicados tomem forma por meio de ações intencionalmente planejadas para cada turma. Considerando essa demanda, no Livro 3 desta coleção apresentamos sugestões de experiências e atividades, destinadas aos variados grupos da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

É importante frisar que tais propostas foram pensadas com base em estudos sobre práticas e procedimentos morais que podem ser desenvolvidos em sala de aula e na escola, e que envolvem, dentre outras características, a deliberação (PUIG, 2004) como é o caso das assembleias de classe ou as avaliações do dia. Além disso, nos inspiramos em “procedimentos de reflexividade” que estimulam o sujeito a utilizar algumas “capacidades psicológicas que permitem uma operação sobre si mesmo”, dentre elas a “auto-observação - capacidade de obter informações de si mesmo; a autoavaliação – capacidade de valorizar as próprias realizações

a partir de determinados padrões de referência; e autorregulação – capacidade de se conduzir de acordo com suas próprias escolhas” (VIVALDI, 2013, p. 118).

Ressaltamos também, que as atividades sugeridas são fortemente atreladas à dimensão do lúdico, tendo os jogos e brincadeiras como grandes aliados, conforme os estudos de Tognetta (2009a e 2009b). Além disso, elas incorporam diversas literaturas, por considerar que as histórias, além de promoverem o deleite, podem ser provocadoras (ou não) de diálogos e reflexões individuais e coletivas sobre as temáticas.

Encerramos reafirmando nossa posição de que, assim como Piaget, acreditamos que todo o planejamento empreendido pelas professoras e professores precisa considerar que, do outro lado estão as crianças que, embora pensem de um jeito diferente, têm as mesmas emoções e sentimentos dos adultos, além de um grande potencial para construção do conhecimento. Portanto, do ponto de vista pedagógico, nunca se pode abrir mão de favorecer a espontaneidade tão característica dessas pequenas e pequenos humanos.

Referências

- ANDRADES-MOYA, Jonathan. Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. **Revista Electrónica Educare** (Educare Electronic Journal). Cierre de edición el 01 de Mayo del 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ASCORRA, Paula; MORALES, Macarena. Finalidades de la política educativa en convivencia escolar en américa latina: algunas lecciones que sacar. **Convivencia Escolar**, p. 51, 2019.
- AVILÉS MARTÍNEZ, José Maria. **Os Sistemas de Apoio entre Iguais na escola**. Das equipes de ajuda à cybermentoria. Americana: Adonis, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1970.
- BONI, Larissa Di Genova. **A relação entre bullying, empatia e pró-socialidade de estudantes pertencentes à escolas públicas da rede estadual de São Paulo**. 2022. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234950>. Acesso em: 19 maio 2022.
- BOZZA, Tais C. L. **Adolescentes e interações on-line: uma proposta de intervenção educativa visando a convivência ética virtual**. 2021. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/362553>. Acesso em: 23 jun. 2021.

- BRAGA, Adriana Regina. **Educação econômica**: um olhar sobre a educação ambiental. 274 f. 2010a. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2010.
- BRAGA, Adriana Regina. **Meio Ambiente**: uma dupla de futuro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010b.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Equipe da Ouvidoria Nacional dos Direitos Humanos. **Disque Direitos Humanos**: Relatório de 2019. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/ondh/aceso-a-informacao/dados-abertos/disque100/relatorios>. Acesso em: 15 abr. 2021.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de setembro de 1940**. Dispõe sobre o Código Penal Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del-2848compilado.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 3.071, de 1º de janeiro de 1916**. Dispõe sobre o Código Civil Brasileiro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/13071.htm. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1988/const/consol/const.htm.

gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, [2006]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.180, de 06 de novembro de 2015.** Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF: Presidência da República, [2015b]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113185.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

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, DF, Seção 1, p. 1, 9, nov. 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Prevenção da Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, em cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1996b.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 1999.

BRASIL. Comitê Nacional de Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos.** Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 23/12/1996, p. 27833 (Publicação Original). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio_internet.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 out. 2017.
- CAMPOS, Soraia Berini. **A responsividade no Programa “A Convivência Ética na Escola”**: um olhar para a transformação. 2020. 1 recurso online (209 p.) Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.
- CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Chile: Liber Livro, 2008.

CÁSSIO, Fernando. Existe vida fora da BNCC. *In*: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto. **Educação é a base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

COHEN, Jonathan. **School Climate**: Engaging the Whole Village, Teaching the Whole Child. The Challenge. A Publication of the Office of Safe and Drug-free Schools. Department of Education, United States of America, University of Colorado and Boulder, v. 16, n. 4, 2010. Disponível em: <http://www.edpubs.gov/document/ed005207w.pdf?ck=97> Acesso em: 29 abr. 2022.

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

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

COWIE, Hellen. Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. **Children & Society**, v. 25, n. 4, p. 287-292, 2011.

CURY, C. R. Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro A. C. **Base Nacional Comum curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2021.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v.27, n.01, p. 163-193, jun.2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttex

t&pid=S1517-97022001000100011&lng=pt&nrm=iso.
Acesso em: 23 jul. 2022.

DEL REY, Rosario; CASAS, Jose A., & RUIZ, Rosario O. Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE): The Development and Validation of the Schoolwide Climate Scale. **Universitas Psychologica** | Colombia | V. 16 | No. 1 | Enero-Marzo | 2017.

DEL REY, Rosario; ORTEGA, Rosario; FERIA, Irene. Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. **RIFOP**, Revista interuniversitária de formación del profesorado (continuación da la antigua Revista de Escuelas Normales), n. 66, p. 159-180, 2009.

DE VRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DELORS, Jacques *et al.* **Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: MEC-UNESCO: 2010. (Obra publicada originalmente em 1996). Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 02 fev. 2019.

DIAS, Lucimar R.; REIS, Maria C. G.; DAMIÃO, Flávia de J. Educação e relações étnico-raciais para e com bebês. **Debates em Educação**, v. 14, p. 468-491, 2022. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12648/9670>.

FERREIRA, Marilucia Moraes de Paula; VIVALDI, Flávia Maria de Campos. A dimensão política do projeto pedagógico e o trabalho de gestão escolar. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 12, n. 1,

Jan-Jul, 2022, p. 141-165. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/10751>. Acesso em: 16 jun. 2022.

FICAGNA, Roselaine Casagrande. **O projeto político-pedagógico e sua importância em uma gestão democrática.** Monografia (Pós-Graduação Latu Sensu em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Constantina-SC, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/412/Ficagna_Roselaine_Casagrande.pdf?sequ. Acesso em: 16 jun. 2022.

FIERRO-EVANS, Cecilia y CARBAJAL-PADILLA, Patricia. *School Convivencia: Reviewing the concept. Psicoperspectivas* [online]. 2019, vol. 18, n. 1, p. 9-27. Epub 15-Mar-2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro/São Paulo: 2020.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREUD, Sigmund. **O Mal-estar na civilização.** São Paulo: Penguin, Companhia das letras, 2011.

GONÇALVES, Catarina. **Engajamento e desengajamento moral de docentes diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola.** 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Paraíba, 2017.

GONÇALVES, Catarina; ANDRADE, Fernando. Currículos da Formação Docente Inicial e o Manejo do Bullying na Escola. **Revista Espaço do Currículo.** (online), João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 241-252, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/40718>. Acesso em: 07 jul. 2022.

- JARES, Xesus Rovira. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.
- KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- KNOENER, Darlene. **Quando a convivência pede por cuidado: bullying e assédio moral em ambientes universitários**. 2019. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2019.
- LAHR, Talita Bueno Salati. **Territórios vulneráveis: os problemas de convivência na escola e a rede de proteção**. 2022. 533 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/235040>. Acesso em: 19 maio 2022.
- LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Artmed Editora, 2007.
- LA TAILLE, Yves de; SOUZA, Lucimara; VIZIOLI, Letícia. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 91-108, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27926/29698>. Acesso em: 24 jun. 2022.
- LAHR, Talita Bueno Salati; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Proteção e bem-estar na escola: um emaranhado de nós para desatar em contextos pós-pandêmicos. **Tópicos Educacionais**, [S.l.], v. 27, n. 1, p. 62-78, jun. 2021. ISSN 2448-0215. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoSeduc-SPacionais/article/view/250506>. Acesso em: 08 fev. 2022.

LEVANDOWSKI, Mateus L. *et al.* Impacto do distanciamento social nas notificações de violência contra crianças e adolescentes no Rio Grande do Sul, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2021000105001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2021.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPEZ, Verónica; ASCORRA, Paula; MORALES, Macarena. School Climate and Convivencia Escolar: tensions and issues in latin america comment. *In*: COHEN; THAPA, **International Journal on School Climate and Violence Prevention**, v. 2, n. 1, 2017, 2016, p. 117-124.

LOUKAS, Alexandra. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, v. 5, n. 1, 2007.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional na escola**. 2a ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MACEDO, Lino. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para se ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTÍNEZ, Miguel Martín *et al.* Escuela, profesorado y educación moral. **Teoría de la Educación**, Espanã, 2003, v. 15. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponível em: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71938/Escuela,_profesorado_y_educacion_moral.pdf;jsessionid=

d=57A9607D8DB60A2E5108903FE0A1053A?sequen-
ce=1. Acesso em: 16 jun. 2022.

MATHIAS, Elaine Cristina Bio; PAULA, Sandra Nazareth de. A educação Infantil no Brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. Ano 1, nº 1, 2009. p. 13-16. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170419175323.pdf. Acesso em: 12 jun. 2022.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2019.

MENIN, Daniel; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Toda caverna é assim...** Americana, SP: Adonis, 2019.

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

MORO, Adriano; MORAIS, Alessandra de; VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 27, n. 64, p. 67-90, 2018.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019.

NUNES, Cesar. Avaliação em escolas inovadoras. In: GRAVATÁ, André *et al.* **Destino: Educação. Escolas inovadoras**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016, p. 80-93.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PARENTE, Elvira M. P. P. R.; BATAGLIA, Patricia U. R.; CASTELLINI, Thais S. J. Instrumentos de avaliação do clima escolar adaptados aos anos iniciais do Ensino Fundamental: evidências de validação. **Revista Veras**, v. 10, p. 293-319, 2021.

PLATT, Vanessa B.; GUEDERT, Jucélia M.; COELHO, Elza B. S. Violence against children and adolescents: notification and alert in times of pandemic. **Rev. Paul. Pediatr.**, São Paulo, v. 39, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822021000100434&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 fev. 2021.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Sabedoria e ilusões da filosofia. Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

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

PIAGET, Jean. Para onde vai a educação? 21 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1948, 1972/2011. PIAGET, Jean. “Las relaciones entre la inteligencia y la afectividad en el desarrollo mental del niño”. *In*: DELAHANTY, G. PERRÈS (comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. México, Universidade Autónoma Metropolitana, 1952/1994. p. 181-290.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

- PUIG, Josep Maria. Aprender a viver. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.
- PUIG, José Maria. **Práticas Morais**. São Paulo: Moderna, 2004.
- RAMIRES, Vera R. R. *et al.* Fatores de risco e problemas de saúde mental de crianças. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n. 2, p. 1-14, 2009.
- RODRÍGUEZ-FIGUEROA, Hector M. Convivencia escolar: revisión del concepto a partir de dos estudios de caso. *Sinéctica*, **Revista Electrónica de Educación**, (57), e1272. 2021. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-003).
- SACRISTÁN, Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: 2013.
- SANTOMÉ, Jurjo T. Currículo, justiça e inclusão. *In*: SACRISTÁN, Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: 2013.
- SANTOS, Natália Cristina Pupin. **A descrição da construção coletiva do Programa Antibullying em uma rede de ensino: para que a convivência ética seja valor**. 338 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/213976>. Acesso em: 01 fev. 2022.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: FAPESP, 2003.

- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A convivência como valor nas escolas públicas**: implantação de um Sistema de Apoio entre Iguais. Relatório Final apresentado à Fundação Itaú Social e à Fundação Carlos Chagas no edital de pesquisas: Anos finais do ensino fundamental – adolescências, qualidade e equidade na escola pública, conduzido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral da Unesp. Americana, SP, 2022, 332 p.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **A formação da personalidade ética**: estratégias de Trabalho com Afetividade na Escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009a.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Bullying**: quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças na escola seja um valor. Americana, SP: Adonis, 2015.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino *et al.* Bullying e cyberbullying: quando os valores morais nos faltam e a convivência se estremece. **Revista Iberoamericana**, Araraquara, jul./set. 2017, v. 12, n. 3, p. 1880-1900.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, 2020.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino (org.). **Passo a passo para a implementação de um Sistema de Apoio entre Iguais**: as Equipes de Ajuda. Americana: Adonis, 2020.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; FODRA, Sandra; BONI, Larissa G. Os grandes ataques em escolas: o que sabemos? *In*: TOGNETTA, L. R. P. (org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes**. Americana: Editora Adonis, p. 85-100, 2020.

- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; FODRA, Sandra; BONI, Larissa G. Os grandes ataques em escolas: o que sabemos? *In: TOGNETTA, Luciene R. P. (org.). **Bullying e convivência em tempos de escolas sem paredes***. Americana: Editora Adonis, 2020. p. 95-114.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; MENIN, Maria Suzana de Stefano (orgs.). **Coleção Valores Sociomorais**. Americana: Adonis, 2017.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Até quando?** Bullying na escola que prega a inclusão social. *Educação (UFSM)*, v. 35, n. 3, p. 449-464, 2010.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** – Contribuições da psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**. Um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- UNESCO. **Impacto de la Covid-19 en la educación**. Disponível em: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 19 jul. 2020.
- URUÑUELA, Pedro M. N. Por qué debemos trabajar la convivencia en los centros educativos? **Dossier Graó**, Espanha, n. 2, p. 8-12, 2017.
- URUÑUELA, Pedro M. N. Trabajar la convivencia en los centros educativos. **Aula** de innovación educativa, n. 221, p. 36-40, 2013.
- VINHA, Telma Pileggi. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2000.

- VINHA, Telma Pileggi. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 430. 2003.
- VINHA, Telma Pileggi *et al.* Considerações sobre os princípios e regras não negociáveis. *In*: TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática**. Um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- VINHA, Telma Pileggi *et al.* **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. (v. 5, ed. 1, 248 p.). (Coleção Valores Sociomorais: reflexões para a educação). Americana: Adonis, 2017.
- VINHA, Telma Pileggi *et al.* Da escola para a vida em sociedade. O valor da convivência democrática. TOGNETTA, Luciene R. P.; MENIN, M. S. S. (org.). **Valores Sociomorais: Reflexões para a Educação**. Americana, SP: Editora Adonis, 2017, v. 5.
- VINHA, Telma; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (coord.). **Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/UNICAMP, 2017.
- VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Os conflitos interpessoais no Brasil e as violências escondidas. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 7, n. 1, p. 323-331, 2014. DOI: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.803>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **A função social da escola: a implantação de um projeto institucional para a convivência ética**. 2020. 318 f. Tese (Doutorado em Educação)

– Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos. **Pesquisas Empíricas Sobre Práticas Morais nas Escolas Brasileiras: O Estado do Conhecimento.** 224 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2013.

WREGGE, Mariana Guimarães *et al.* Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.** v. 6, n. 2, ago./dez. 2014.

As autoras

(que já foram crianças...)



Catarina Carneiro Gonçalves

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. É professora do Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal de Pernambuco, onde atualmente exerce a chefia departamental. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) - Unicamp/Unesp. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Humana, Representações e Identidades (GEPIFHRI), no qual coordena o Programa de Extensão Com Viver, a vida com as crianças. Possui experiência na área de Educação Infantil, com ênfase na temática da Convivência na Escola, do Desenvolvimento Moral e da Formação de Professores.



Danila Di Pietro Zambianco

Doutoranda e Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas). Especialista em Gestão Escolar, Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral e Formação Docente para Ensino Superior, cursando a Pós-Graduação em Metodologias Ativas para a Educação. Licenciada em Letras pela USP (Universidade de São Paulo) e em Pedagogia pela UFLA (Universidade Federal de Lavras). Dedicar-se às pesquisas da área de Psicologia Moral e suas relações com as competências socioemocionais e a promoção de convivência ética, integrando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) da UNESP/UNICAMP e o Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Faculdade de Educação da UNICAMP. Coordena o Grupo de Estudos sobre Raça e Gênero (GERAGE) vinculado ao Grupo

Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública (GEDDEP/IdEA/Unicamp). Atualmente promove o desenvolvimento de convivência ética na educação pública e privada brasileira.



Darlene Ferraz Knoener

Doutoranda e mestra em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Campus Araraquara. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). Especialista em Psicopedagogia pela Faimi/Mirassol. Experiente na área de administração escolar, coordenação pedagógica e docência universitária. Também atua na formação de docentes de redes públicas e particulares visando a construção de projetos de promoção da convivência ética na escola. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) e desenvolve pesquisas sobre a formação docente e a constituição de políticas públicas na Educação, especialmente sobre as demandas no preparo da escola para prevenir ou lidar com as manifestações de violência.



Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro Parente

Pedagoga pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com intercâmbio na Universidade de Évora/PT. Mestra em Educação pela UEFS, com pesquisa sobre intervenção docente em conflitos escolares. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) na linha da Psicologia da Educação. Especialista em Gestão, coordenação e orientação escolar. Professora da Rede Municipal de Feira de Santana. Atua na coordenação do Grupo de Estudos em Educação Moral de Feira de Santana (GEEM). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), do Núcleo de Pesquisa em Formação de Professores (NUFOP)

e do Grupo de Estudos sobre Raça e Gênero (GERAGE) vinculado ao Grupo Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública (GEDDEP/IdEA/Unicamp), no qual também atua como apoio técnico.



Fernanda Issa

Mestranda em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Campus Araraquara. Especialista em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral pela Universidade de Franca (Unifran). Possui licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). Experiente como professora de Educação Infantil. Atuou como coordenadora pedagógica com ênfase em gestão escolar, orientação de professores sobre a gestão da sala de aula e análise de procedimentos educacionais que auxiliam na educação moral e orientação às famílias. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPPEM – Unesp/Unicamp). Atua com formação de professores de escolas públicas e particulares abordando conteúdos acerca da convivência ética.



Luciene Regina Paulino Tognetta

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Salesiano (1991), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001), doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2006) e Doutorado pela Universidade de Genebra, Suíça (2004). Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade do Minho, Portugal (2013). Professora do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Unesp, Campus Araraquara. Pesquisadora e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPPEM) - Unicamp/Unesp. Membro brasileiro da American Foundation for Children

(FAI) localizada no Chile. Membro do Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp e do Grupo de Estudos “Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública” (GEDDEP) do Instituto de Estudos Avançados (IdEA), da Unicamp. Coordenadora da rede de Equipes de Ajuda do Brasil. Autora de livros de Literatura Infantil e de Literatura acadêmica. Possui experiência na área de Psicologia, com ênfase em Desenvolvimento Social e Personalidade, tratando principalmente dos seguintes temas: moral, ética, desenvolvimento afetivo, convivência escolar e bullying.



Rita Melissa Lepre

Psicóloga, Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Assis (1997). Especialista em Neuropsicologia pelo Instituto de Psicologia e Saúde Ampliata (2020). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília (2001). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Campus de Marília (2005). Livre-Docente em Psicologia da Educação pela UNESP, Campus de Bauru (2016). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual Paulista, no Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, Campus Bauru. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/ Assis e do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências - UNESP/ Bauru. Orientadora de Trabalhos de Conclusão de Curso, Iniciação Científica, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado na área da Psicologia e da Educação. Tem experiência na área de Educação e Psicologia, com ênfase em Psicologia da Educação, Psicologia da Moralidade e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Membro do Grupo de Trabalho

(GT) - Psicologia e Moralidade - da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Desenvolvimento Moral e Educação (GEPEDEME) (CNPq). Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica (PPGDEB) da Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru.



Telma Pileggi Vinha

Pedagoga, doutora em educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e professora do departamento de psicologia educacional desta mesma instituição. Desenvolve pesquisas sobre clima escolar, problemas de convivência, relações interpessoais e desenvolvimento sociomoral e emocional. Coordenadora do Grupo de Estudos “Ética, Diversidade e Democracia na Escola Pública”, do Instituto de Estudos Avançados da Unicamp (IdEA) e coordenadora associada do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM). Coordena e desenvolve formações e projetos em escolas que visam a melhoria da qualidade da convivência e do clima escolar, favorecendo a construção da autonomia. Autora e coautora de artigos e livros, entre eles *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática de regras e assembleias na escola*, *Indisciplina, conflitos e bullying na escola* e *Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática*.

COLEÇÃO

Currículo & Convivência:

UMA PROPOSTA CURRICULAR PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS



Este segundo livro da coleção traz as peculiaridades da temática da convivência e sua correlação com os documentos norteadores da educação brasileira e com as pesquisas já realizadas sobre o tema que serviram de base para produzir a proposta curricular que neste livro é apresentada, juntamente com a explicitação das escolhas feitas no percurso.

Apoio Institucional:



EDITORA
adonis

