

ARTIGO

CONVIVÊNCIA ESCOLAR E PANDEMIA DE COVID-19: TRANSFORMAÇÕES, TENSÕES E POSSIBILIDADES (2020-2025)¹

LUIZ PAULO RIBEIRO¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4278-7871>
<luizribeiro@live.com>

RODRIGO MIGUEL ROJAS ANDRADE²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6459-6902>
<rodrigo.rojas.a@usach.cl>

MARIANA SANTOS¹

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6728-8442>
<marianasantos.doc@gmail.com>

HENRIQUETA REGINA PEREIRA COUTO³

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-9060-2610>
<hrpcouto@gmail.com>

YONATAN ENCINA⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1038-678X>
<vencina@utalca.cl>

SAMUEL ARANGUREN ZURITA⁵

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6623-0114>
<samuel.aazn@gmail.com>

EMILIO J. BARRA-ROJAS⁶

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4344-4651>
<emilio.barra@utalca.cl>

GABRIEL PROSSER BRAVO⁷

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1255-5890>
<gabriel.prosser@usach.cl>

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

² Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, Chile.

³ Centro Universitário FAMINAS, Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

⁴ Universidad de Talca, Chile.

⁵ Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, Chile.

⁶ Universidad de Talca, Chile.

⁷ Escuela de Psicología, Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, Chile.

¹ Artigo publicado com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

RESUMO

A pandemia de COVID-19 escancarou fissuras nas relações escolares e lançou luz sobre a fragilidade das estruturas de cuidado e pertencimento nas instituições educativas. Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar a produção científica sobre convivência escolar entre os anos de 2020 e 2025, com foco nos efeitos da pandemia e do pós-pandemia. Trata-se de uma revisão de escopo, realizada com base nas diretrizes metodológicas de Arksey e O'Malley, complementadas pelo PRISMA-ScR. A busca abrangeu as bases SciELO, Scopus, ERIC e EBSCO, nos idiomas português, espanhol e inglês, e resultou na análise de 205 artigos. Os dados foram processados com o auxílio da linguagem Python e triados por critérios temáticos, metodológicos e contextuais. Os resultados indicam que a convivência escolar foi tensionada pela crise sanitária, com aumento da violência simbólica e emocional, desregulação afetiva e dificuldades de readaptação às rotinas escolares. Observa-se predominância de estudos quantitativos e descritivos centrados nos estudantes, com pouca escuta ativa de docentes, gestores e famílias. As experiências mais promissoras revelaram a importância de abordagens não punitivas, estratégias de cuidado coletivo e valorização das múltiplas vozes escolares. A discussão ressalta a convivência como dimensão política e ética da vida escolar, essencial para a promoção da saúde mental, da justiça relacional e da reconstrução dos vínculos educativos em tempos de crise. Conclui-se pela urgência de ampliar políticas situadas e práticas pedagógicas integradoras que superem modelos disciplinadores e respondam à complexidade do presente.

Palavras-chave: convivência escolar, pandemia, revisão de escopo.

SCHOOL COEXISTENCE AND THE COVID-19 PANDEMIC: TRANSFORMATIONS, TENSIONS, AND POSSIBILITIES (2020-2025)

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic exposed deep fractures in school relationships and highlighted the fragility of care and belonging structures within educational institutions. In this context, this article aims to analyze the scientific literature on school coexistence produced between 2020 and 2025, focusing on the effects of the pandemic and post-pandemic periods. This is a scoping review based on the methodological framework proposed by Arksey and O'Malley and complemented by the PRISMA-ScR guidelines. The literature search was conducted in SciELO, Scopus, ERIC, and EBSCO databases, covering publications in Portuguese, Spanish, and English, and resulted in the analysis of 205 articles. Data processing was supported by Python and categorized by thematic, methodological, and contextual criteria. The findings reveal that school coexistence was strained by the health crisis, with increased symbolic and emotional violence, affective dysregulation, and difficulties in readapting to school routines. The review highlights a predominance of quantitative and descriptive studies focused on students, with limited inclusion of teachers, administrators, and families. The most promising experiences emphasized non-punitive approaches, collective care strategies, and the inclusion of multiple school voices. The discussion frames school coexistence as a political and ethical dimension of school life, essential for promoting mental health, relational justice, and the rebuilding of educational bonds in times of crisis. The study concludes by emphasizing the urgency of expanding context-sensitive policies and integrative pedagogical practices that move beyond disciplinary models and respond to the complexity of the present.

Keywords: school coexistence, pandemic, scope review.

CONVIVENCIA ESCOLAR Y LA PANDEMIA DE COVID-19: TRANSFORMACIONES, TENSIONES Y POSIBILIDADES (2020-2025)

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 dejó al descubierto fisuras profundas en las relaciones escolares y evidenció la fragilidad de las estructuras de cuidado y pertenencia en las instituciones educativas. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar la producción científica sobre convivencia escolar entre los años 2020 y 2025, con énfasis en los efectos de la pandemia y del período pospandémico. Se trata de una revisión de alcance, realizada conforme al marco metodológico de Arksey y O'Malley, complementado por las directrices PRISMA-ScR. La búsqueda fue hecha en las bases de datos SciELO, Scopus, ERIC y EBSCO, en los idiomas portugués, español e inglés, y resultó en 205 artículos. Los datos fueron procesados con apoyo del lenguaje Python y organizados según criterios temáticos, metodológicos y contextuales. La convivencia escolar fue tensionada por la crisis sanitaria, con aumento de la violencia simbólica y emocional, desregulación afectiva y dificultades de readaptación a las rutinas escolares. Predominan estudios cuantitativos y descriptivos centrados en los estudiantes, con escasa inclusión de docentes, directivos y familias. Las experiencias más prometedoras resaltan la importancia de enfoques no punitivos, estrategias de cuidado colectivo y la valorización de las múltiples voces escolares. La discusión enfatiza la convivencia como dimensión política y ética de la vida escolar, esencial para promover la salud mental, la justicia relacional y la reconstrucción de los vínculos educativos en tiempos de crisis. Se destaca la urgencia de ampliar políticas contextualizadas y prácticas pedagógicas integradoras que superen modelos disciplinarios y respondan a la complejidad del presente.

Palavras-clave: convivencia escolar, pandemia, revisión de escopo.

INTRODUÇÃO

Na última década, os sistemas escolares da América Latina têm passado por transformações profundas na maneira como as relações escolares são compreendidas e geridas. A convivência deixou de ser uma preocupação secundária, restrita à disciplina, para se tornar um eixo estratégico das políticas educacionais em diversos países da região (Morales & López, 2019; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Esse reposicionamento responde tanto aos crescentes índices de violência escolar quanto ao reconhecimento do papel central da convivência na inclusão, na permanência e no bem-estar socioemocional de estudantes e professores. Organismos internacionais como a Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm contribuído ativamente para essa transformação, ao promoverem guias, estruturas de ação e programas que abordam a convivência a partir de uma perspectiva de direitos, cidadania e cultura escolar democrática (UNESCO, 2024).

No entanto, essa consolidação normativa não se deu sem tensões. Como alertam López et al. (2023), a convivência escolar é um conceito marcado por significativa polissemia. Em diferentes contextos, é associada ora a normas de conduta, ora a práticas institucionais ou afetivas, ou ainda como sinônimo de clima escolar ou cultura organizacional (Ascorra et al., 2018). Essa ambiguidade conceitual tem favorecido abordagens normativas ou punitivas, o que limita a formulação de políticas fundamentadas no reconhecimento mútuo, no cuidado e na justiça educacional (Morales & López, 2019). Antes da pandemia de COVID-19, essa ambivalência se traduzia em políticas centradas no controle da conduta, na resolução de conflitos e na prevenção da violência, com pouca integração das dimensões pedagógicas, relacionais ou comunitárias (Carrasco et al., 2019).

A pandemia de COVID-19 representou um ponto de inflexão nesse percurso. Couzin-Frankel, Vogel e Weiland (2020) estimam que cerca de 1,5 bilhão de crianças e adolescentes no mundo fizeram a transição para o ensino remoto após o fechamento das escolas. Essa migração forçada para

formatos virtuais ou híbridos interrompeu os laços cotidianos que sustentavam a vida escolar e expôs, ou mesmo agravou, desigualdades estruturais já presentes nos sistemas educacionais latino-americanos (Salas et al., 2020). O cenário pós-pandêmico tem sido marcado pela intensificação dos conflitos escolares, por sofrimento psíquico generalizado, esgotamento do corpo docente e fragilização das redes institucionais de cuidado (Fuentes-Parrales et al., 2024).

O caso chileno ilustra de forma contundente essa crise. Após o retorno ao ensino presencial, foram registrados aumentos significativos nos episódios de violência escolar, o que inclui agressões físicas, *cyberbullying* e até casos extremos, como o homicídio de um estudante e um ataque incendiário contra um gestor escolar. Somente no terceiro trimestre de 2024, a Superintendência de Educação registrou mais de 8.800 denúncias de maus-tratos entre pares, ou seja, foram atingidos níveis históricos (Superintendência de Educação, 2024). Paralelamente, estudos nacionais indicam que mais de 60% dos estudantes apresentam sintomas de depressão ou ansiedade, e que o burnout afeta mais de 90% dos professores em algumas regiões (Martínez-Líbano & Yeomans-Cabrera, 2024; Orrego Tapia, 2022). Essa dupla crise, o aumento da violência e o agravamento da saúde mental, resultou na percepção de um colapso relacional nas escolas, acentuado pelo esgotamento institucional, pela sobrecarga emocional das comunidades educativas e pela perda de sentido coletivo.

Como resposta, diversas políticas públicas têm buscado reposicionar a convivência como um componente estrutural do cotidiano escolar. No Chile, a atualização da Política Nacional de Convivência Educativa (2024-2030) e a implementação do plano Seamos Comunidad representam tentativas explícitas de reconstrução do tecido relacional das escolas, ao priorizarem intervenções preventivas, formativas e coletivas. Nessa nova narrativa, a convivência deixa de ser compreendida como um simples conjunto de normas comportamentais para se afirmar como uma arquitetura institucional relacional, pedagógica e política que condiciona as formas de habitar a escola e os horizontes possíveis de justiça educacional (Mineduc, 2024).

Essa reconfiguração também foi influenciada por avanços teóricos que vinculam a convivência ao conceito de clima escolar. Autores como Cohen et al. (2009) e Wang e Degol (2016) definem o clima escolar como a percepção compartilhada sobre normas, estruturas e relações que caracterizam o ambiente educacional e oferecem um construto empírico mais preciso e mensurável. Essa perspectiva foi incorporada à nova política chilena, que define os “modos de convivência” como formas estruturais de relação social compostas por práticas organizacionais, vínculos afetivos e dispositivos institucionais. Assim, propõe-se compreender a convivência para além da normatividade, como um entrelaçamento cultural e afetivo que molda as condições de possibilidade da experiência escolar.

A evidência empírica também sustenta essa abordagem. Diferentes estudos demonstram que climas escolares autoritativos, caracterizados por alta estrutura e alto apoio, estão associados a menores níveis de violência, maior senso de pertencimento e melhor desempenho acadêmico (Gregory & Cornell, 2009; Encina et al., 2023). Em contraste, climas autoritários ou indiferentes geram exclusão, desmotivação e aumento no risco de evasão escolar. Além disso, o clima institucional tem se mostrado um preditor-chave da saúde mental no contexto educacional, com impactos relevantes na prevalência de sintomas depressivos, dificuldades de regulação emocional e estresse crônico (Franco et al., 2022; Lau et al., 2017). Após a pandemia, estudos como os de López et al. (2022) relatam aumento significativo de incidentes físicos, verbais e digitais entre estudantes, famílias e professores, o que evidencia mudanças substanciais nas dinâmicas relacionais escolares.

Do mesmo modo, pesquisas recentes demonstram que a convivência escolar não pode ser compreendida apenas sob uma lógica interna. Fatores externos, como o contexto socioeconômico, a violência no entorno e as normas culturais da comunidade, também influenciam diretamente os modos de se relacionar na escola. A partir de uma abordagem ecológica e sistêmica (Bronfenbrenner, 1989; Rudasill et al., 2017), compreende-se a convivência como uma construção situada, atravessada por múltiplos níveis de influência. Rodríguez-Aguilar et al. (2024), por exemplo, insistem na importância de vincular a convivência à garantia de uma educação de qualidade que reconheça as condições materiais, sociais e simbólicas das comunidades escolares.

Apesar da relevância do tema, observa-se uma escassez de revisões sistemáticas que analisem como o campo acadêmico da convivência escolar tem se reconfigurado diante dos efeitos da pandemia e do retorno presencial. Embora existam estudos sobre saúde mental, aprendizagem, clima

escolar ou experiências docentes, são poucos os trabalhos que sistematizam criticamente as abordagens, as metodologias e os resultados recentes centrados na convivência como objeto de análise. Revisões como as de Fierro-Evans e Carbajal-Padilla (2019), Andrades-Moya et al. (2020, 2023), Leyton-Leyton (2020) e Silva Chanta et al. (2023) convergem ao apontarem para essa lacuna e reforçam a urgência de fortalecer uma perspectiva situada, crítica e interdisciplinar.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar a produção científica sobre convivência escolar publicada entre os anos de 2020 e 2025, com ênfase nos efeitos da pandemia de COVID-19 e do retorno às aulas presenciais. A partir de uma revisão sistemática da literatura em quatro bases de dados internacionais (SciELO, Scopus, ERIC e EBSCO), busca-se identificar tendências temáticas, arcaísmos conceituais e metodológicos, contextos educacionais investigados e lacunas emergentes. Com isso, pretende-se contribuir para o fortalecimento de uma perspectiva crítica sobre os modos de convivência escolar, entendidos como base para o cuidado, o pertencimento e a transformação democrática das escolas.

MÉTODO

Esta pesquisa constitui uma revisão de escopo (*scoping review*) sobre o conceito de convivência escolar, com foco em publicações realizadas entre os anos de 2020 e 2025, considerando o período da pandemia e do pós-pandemia de COVID-19. A escolha desse recorte temporal se justifica pela ausência de revisões anteriores que abordem como a noção de convivência escolar foi mobilizada nesse intervalo de intensas transformações nas relações escolares. Assim, buscou-se analisar como o conceito foi ressignificado ou tensionado nesse novo contexto.

A revisão foi conduzida com base nas diretrizes metodológicas propostas por Arksey e O'Malley (2005), complementadas por Levac et al. (2010) e pelas recomendações do PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018), com o objetivo de mapear a produção acadêmica, identificar tendências temáticas, abordagens metodológicas e lacunas de pesquisa.

A busca dos artigos foi realizada em maio de 2025, nas plataformas SciELO, EBSCO, Scopus e ERIC. Foram utilizados os idiomas português, espanhol e inglês como filtros. As expressões de busca foram compostas pelos seguintes termos: “convivência escolar”, “convivencia escolar”, “*school coexistence*” e “*inclusive school coexistence*”. Os resultados obtidos foram exportados em formato .ris e processados com o auxílio da linguagem Python, foi utilizada a biblioteca *rispy* para leitura e manipulação dos dados. A triagem dos artigos seguiu as seguintes etapas e combinou procedimentos automatizados e inspeção manual:

1. Exclusão dos artigos fora do período de 2020 a 2025;
2. Eliminação de textos que não tratavam diretamente de convivência escolar;
3. Remoção de revisões sistemáticas e revisões da literatura, para evitar sobreposição metodológica;
4. Classificação e identificação dos artigos com menções diretas à pandemia de COVID-19 no título ou resumo;
5. Identificação do país de realização da pesquisa, com base nas informações do artigo;
6. Classificação temática a partir do objetivo central ou da discussão principal;
7. Classificação metodológica, conforme o tipo de abordagem utilizada;
8. Identificação de quem eram os participantes ou a amostra da pesquisa (como estudantes, professores, familiares, gestores e funcionários);
9. Identificação da etapa ou modalidade de ensino em foco, com categorias como educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e finais), ensino médio e ensino superior.

Algumas dessas etapas foram implementadas por meio de funções em Python, enquanto outras exigiram análise manual, em especial:

- No item 6, foi programada uma função para identificar as cinco palavras mais recorrentes nos resumos, com exceção de conectores, preposições e artigos, com o intuito de captar o contexto temático predominante;

- Os itens 7 a 9 envolveram tanto automação quanto intervenção manual, já que parte das informações estava explicitada de forma clara e pôde ser capturada pelo *script*; em outros casos, a descrição era ambígua ou contextual, o que exigiu análise do texto completo; alguns artigos não continham tais informações e foi necessário realizar o recolhimento manual.

A base final da revisão foi composta por 205 estudos, organizados em uma planilha estruturada com campos analíticos, os quais subsidiaram a análise descritiva e interpretativa dos dados, conforme apresentado nas seções seguintes.

RESULTADOS

Evolução temporal e distribuição geográfica da produção

A análise da produção científica revelou um total de 205 estudos publicados entre 2020 e 2025, com uma distribuição temporal que reflete o impacto direto da pandemia de COVID-19 no interesse acadêmico pelo tema da convivência escolar. O ano de 2021 concentrou o maior número de publicações (51), o que indica uma resposta relativamente rápida da comunidade científica ao contexto pandêmico. Os anos de 2023 (46) e 2024 (45) mantiveram um nível alto de produção, enquanto 2020 teve apenas 19 estudos, possivelmente, devido ao fechamento abrupto das instituições e à suspensão das pesquisas presenciais no início da pandemia.

O ano de 2025, ainda em curso no momento da coleta dos dados, apresentou apenas nove estudos, o que pode indicar uma estabilização ou o redirecionamento da produção acadêmica para outros temas pós-pandêmicos. Essa curva sugere que o pico de interesse ocorreu entre um e dois anos após a reabertura das escolas, quando os impactos sociais e emocionais da pandemia se tornaram mais evidentes nos espaços escolares.

Geograficamente, a produção está fortemente concentrada em quatro países: Chile (75), Colômbia (39), Espanha (32) e México (25). Esses países respondem por, aproximadamente, 83% de todos os estudos mapeados, o que revela uma concentração significativa de esforços investigativos em contextos específicos. É importante destacar que esses países possuem políticas públicas ou marcos legais recentes sobre convivência escolar, o que pode explicar o maior volume de produção.

Por outro lado, há uma visível sub-representação de países da América Central e do Caribe, como Panamá, Cuba, República Dominicana e Venezuela, com apenas um estudo cada. O Brasil, apesar de sua tradição acadêmica consolidada, aparece com apenas cinco estudos, número significativamente inferior ao esperado, dada a sua dimensão e complexidade educacional. Outros países com presença marginal na amostra incluem Uruguai (Gelpi, 2021) e Estados Unidos (Ingram, 2023), com um estudo cada, o que aponta para a invisibilidade de contextos diversos na literatura recente sobre o tema. Também há a possibilidade de que, nos países com pouca produção sobre o tema, a convivência escolar seja nomeada e/ou enfatizada de outra forma, por exemplo, chamada de clima escolar, violência escolar etc.

Metodologias utilizadas e desenho dos estudos

Do ponto de vista metodológico, a produção analisada é majoritariamente composta por estudos quantitativos e descritivos (23 artigos). A técnica mais comum é a aplicação de questionários padronizados (38), muitas vezes com escalas sobre clima escolar, percepção da violência ou frequência de comportamentos de risco. Em seguida, aparecem os estudos de percepção (18 artigos) e as entrevistas qualitativas (10 artigos), mas com menor possibilidade de generalização dos dados.

Chama atenção a baixa ocorrência de triangulação metodológica. A maioria dos estudos coleta dados de apenas um grupo (geralmente estudantes), sem combinar perspectivas de docentes, equipes gestoras, famílias ou análise documental. Tal característica reduz a densidade interpretativa dos achados e restringe a compreensão da convivência escolar como fenômeno coletivo, situado e multidimensional.

Raros são os estudos que utilizam metodologias participativas, como oficinas, rodas de conversa, foto/voz ou narrativas escolares (Ascorra et al., 2020; Cedeño Navarro, 2020; Reyes Jaimes & Velázquez Reyes, 2022; Acebedo Roncancio et al., 2025). Tampouco foram identificados trabalhos com desenho longitudinal ou estudos de caso aprofundados. Esse cenário aponta para uma fragilidade

metodológica recorrente, com excessiva dependência de instrumentos autoaplicáveis e pouca inserção contextualizada nas realidades escolares, principalmente no cenário pandêmico, que não possibilitava o contato direto com os participantes dos estudos.

Além disso, há uma profusão de descritores metodológicos inconsistentes. Foram identificadas mais de 80 formas diferentes de nomear a metodologia nos artigos, o que dificulta a categorização e revela certa imprecisão teórico-metodológica nos relatos científicos. A ausência de padronização compromete, por vezes, a reprodutibilidade e a comparação entre estudos. Por outro lado, devido à polifonia do conceito de convivência escolar, há indícios de que existam formas múltiplas de estudá-lo, assim como as variáveis correlacionadas.

Por fim, é importante observar que os critérios de análise da convivência escolar variam significativamente entre os estudos. Em muitos casos, convivência é tratada como sinônimo de disciplina, clima ou violência, sem que haja uma discussão conceitual clara. Isso limita o escopo analítico e evidencia a necessidade de construção de marcos teóricos mais sólidos e compartilhados no campo.

Participantes e etapas de ensino investigadas

A maior parte dos estudos tem, como foco principal, os estudantes, especialmente do ensino fundamental e médio. Os professores aparecem em 22 estudos, e os gestores escolares em 11. Apenas cinco estudos abordaram pais ou responsáveis, e outros 11 contemplaram múltiplos sujeitos em simultâneo. Essa distribuição revela uma centralidade da figura do estudante, mas com pouca consideração das múltiplas vozes que compõem a comunidade escolar.

Essa tendência compromete o entendimento da convivência como um fenômeno relacional e institucional, pois silencia perspectivas importantes como a da gestão escolar, das famílias e dos profissionais da saúde e assistência social que atuam nos territórios escolares. Em especial, destaca-se a ausência total de psicólogos escolares, assistentes sociais e articuladores intersetoriais como participantes das pesquisas (Pedreros-Carrasco & Aracena-Álvarez, 2021), mesmo que já sejam comuns políticas e programas de inclusão desses profissionais nos ambientes escolares como uma das formas de cumprir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4).

Em relação às etapas de ensino, a maioria dos estudos se refere genericamente à educação básica (85), enquanto outros especificam o ensino fundamental (43), o ensino médio (39) e o ensino superior (7). A educação infantil, apesar de sua importância formativa, aparece em apenas três estudos (Gómez Hernández et al., 2022; Salas-Romano & Alcaide-Risoto, 2022; Caicedo Veja et al., 2024), e o mesmo ocorre com escolas rurais, religiosas ou de privação de liberdade, que foram praticamente invisibilizadas.

Há também uma ausência marcante de estudos em contextos de vulnerabilidade territorial, como favelas, periferias urbanas, escolas indígenas ou quilombolas. Isso limita a compreensão da convivência escolar como fenômeno atravessado por desigualdades históricas, raciais e socioeconômicas, que ganham relevo especial no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Em síntese, os estudos analisados ainda operam com um recorte populacional e institucional restrito, ao se concentrarem em estudantes de escolas públicas urbanas, sem incorporar a diversidade de arranjos escolares existentes na América Latina, por exemplo.

A convivência escolar nos cenários pandêmico e pós-pandêmico

A pandemia de COVID-19 deflagrou uma crise global sem precedentes, cujos efeitos extrapolaram os âmbitos da saúde e da economia, e alcançaram profundamente o campo educacional. A suspensão das aulas presenciais, a adoção emergencial do ensino remoto e a desorganização das rotinas escolares impuseram uma reconfiguração forçada do cotidiano escolar, que alterou profundamente os modos de conviver, aprender e cuidar. No centro dessas transformações, esteve a convivência escolar, que, muitas vezes invisibilizada nas práticas institucionais, foi colocada à prova diante de novos formatos de interação, distanciamentos físicos e incertezas emocionais. Nesta parte da pesquisa, foram separados 13 artigos que se propuseram a analisar ou a propor questões relacionadas à pandemia e à convivência escolar (Quadro 01). Por questões de organização temporal, tem-se em pauta que os anos pandêmicos são aqueles em que houve restrição social e aulas no modelo remoto/híbrido (2020, 2021 e 2022) e os

anos pós-pandêmicos são aqueles em que houve a retomada total da presencialidade nas escolas após os ciclos vacinais completos (2023, 2024 e 2025).

Quadro 01: Artigos da revisão sistemática que analisaram a relação entre a convivência escolar e a pandemia/pós-pandemia.

Título	Citação	País	Sujeitos	Conceito de convivência escolar	Variáveis analisadas	Métodos	Achados
Recreo en casa: Aprender a convivir a través del juego	(Acevedo et al., 2021)	Chile	200 acompanhantes educativos	Espaços de convivência como lugares de desenvolvimento socioemocional dos estudantes	Desenvolvimento socioemocional por meio de jogos	Oficinas de jogos (<i>talleres</i>)	Programa de jogo que promoveu desenvolvimento socioemocional e fortaleceu vínculos familiares e escolares durante o ensino remoto
La convivencia en el contexto de pandemia: Experiencia de docentes de secundaria	(Gómez-Gloria & Caso-López, 2021)	México	16 professores da secundária	<i>“... un proceso para aprender a vivir juntos, el cual contribuye a la creación de entornos escolares propicios para el aprendizaje, la formación de ciudadanos con base en el respeto, la tolerancia y la igualdad y con la capacidad para solucionar conflictos” (p. 5).</i>	Experiências e conceituações de CE, mudanças nas práticas docentes	Grupos focais	Docentes adaptaram estratégias didáticas e comunicativas para fortalecer vínculos entre professor, aluno e família, especialmente empatia e solidaridad.
Convivencia escolar antes y durante la pandemia: Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado	(Litichever & Fridman, 2021)	Argentina	626 adolescentes, de 15 a 18 anos, estudantes da secundária	<i>“... las interacciones cotidianas y los aspectos que pretenden definir el conjunto de reglas y pautas que se establecen en las escuelas” (p. 4).</i>	Participação e cumprimento de normas	Questionário virtual, entrevistas e grupos focais	Estudantes relataram fortalecimento de vínculos virtuais, mas também conflitos relacionados à sobrecarga acadêmica. Mudanças na forma de conduzir normas antes e depois da pandemia.
Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile	(Ascorra et al., 2021)	Chile	519 <i>sostenedores</i> (gestores escolares)	Seguem as definições da Política Nacional de Convivência Escolar (2015-2018) ²	Gestão	Escala de gestión de la convivencia escolar	Existem níveis de gestão que variam conforme dependência, número de escolas e conhecimento do território.

² “... un fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento” (MINEDUC, 2015, p. 25 *apud* Ascorra et al., 2021, p. 231).

La convivencia escolar post COVID 19: Una propuesta didáctica desde el coaching educativo	(Serey & Zúñiga, 2021)	Chile	Equipe de convivência escolar (docentes e gestores)	“... formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa” (p. 145).	Estudo teórico	Ferramentas de <i>coaching</i>	Proposta de <i>coaching</i> educativo para prevenir conflitos e preparar equipe para lidar com desafios pós-quarentena.
Mental health and school life in Durango Parents' perspective	(Lara-Esqueda et al., 2021)	México	1.185 pais de alunos da educação primária e secundária	“... development of social and emotional skills in order to provide them with the necessary resources to face the challenges of daily life” (p. 20).	Saúde mental	Questionários: GAD7, PHQ9 e Burnout, de Shirom-Melamed Burnout	Programa Nacional de Convivência Escolar associado a efeitos positivos na saúde mental parental durante confinamento.
El cuidado en las voces del profesorado: Significados y prácticas durante la pandemia de COVID-19	(Vallejos Silva & Cortés Rojas, 2023)	Chile	14 professores de escolas públicas primárias e secundárias	“... una ética colectiva del cuidado” (p. 52).	Práticas de cuidado	Entrevista semiestruturada	A pandemia fez com que docentes desenvolvessem excepcionalmente práticas de cuidado.
Validation of an abbreviated scale of the CENVI Questionnaire to evaluate the perception of school violence and coexistence management of chilean students: Differences between pandemic and post-pandemic	(Muñoz-Troncoso et al., 2023)	Chile	848 estudantes no período pandêmico e 1.022 no pós-pandêmico	Conjunto de relações que se estabelecem no cotidiano da escola	Validação de instrumento	Abbreviated Scale of the CENVI	Escala validada mostrou maiores percepções de violência física e exclusão social pós-pandemia; gestão de convivência sem efeito sobre violência.
Bullying and school coexistence in the return to class of primary school students after the COVID-19 pandemic	(Ocupa-Cabrera et al., 2023)	Peru	120 alunos do 6º ano do ensino fundamental	“... coexistence at school requires values that help students to overcome difficulties and restore harmony, which enrich the learning received in the classroom” (p. 150).	Bullying e convivência escolar	The school bullying questionnaire e the school coexistence questionnaire	Níveis de <i>bullying</i> correlacionados negativamente com convivência escolar.

Tiempo en pantalla, tiempo sedentario y clima escolar en tiempo de pandemia en estudiantes entre 11 y 14 años de la región de Valparaíso, Chile	(Yáñez - Sepúlveda et al., 2024)	Chile	179 estudiantes de 11 a 14 años	“... <i>múltiples formas de interacción entre los miembros de un cuerpo escolar</i> ” (p. 368).	Atividade física, tempo de tela, tempo livre e clima escolar	Escala de Clima Social del Aula, The Youth Activity Profile (YAP-SL) (online)	Há relação negativa entre tempo de tela/sedentarismo com o clima escolar. Sugere-se atividades físicas.
School environments and educational performance: Challenges and opportunities in secondary education	(Rodríguez-Aguilar et al., 2024)	México	150 estudantes do ensino médio de duas escolas	“... <i>the construction of relationships based on respect and solidarity, which are essential for an educational community without violence</i> ” (p. 2).	100 variáveis de convivência escolar, integração, desempenho e características sociodemográficas	Instrumento elaborado Adhoc com 100 variáveis	A variável tolerância está relacionada a uma boa convivência escolar e bom desempenho escolar.
Feasibility, acceptability, and appropriability of a national whole-school program for reducing school violence and improving school coexistence	(Rojas-Andrade et al., 2024)	Chile	1.561 membros das instituições de ensino	Fenômeno multidimensional, complexo e coletivo, que deve ser abordado a partir de uma perspectiva positiva, preventiva e sistêmica	Viabilidade, aceitabilidade e apropriação (implementação)	Escala Acceptability of Intervention Measure (AIM), Intervention Appropriation Measure (IAM) e Feasibility of Intervention Measure (FIM)	Os resultados revelaram altos níveis de aderência, sustentados pela aderência ao programa e pela receptividade dos participantes, fatores essenciais para o sucesso da implementação.
Desafíos y roles emergentes del personal docente de escuelas amazónicas en la fase post pandemia	(Egúsquiza Loayza et al., 2025)	Peru	12 docentes de escolas rurais amazônicas	“... <i>convivencia escolar inclusiva, equitativa, segura y saludable para la formación ciudadana ética e intercultural</i> ” (p. 288).	Desafios e papéis docentes	Entrevistas semiestruturadas	Há desafios constantes sobre o papel do docente na participação e convivência escolar no cenário pós-pandêmico.

Fonte: dados da pesquisa.

Sobre o cenário pandêmico, inicia-se com o artigo de Serey e Zúñiga (2020), que apresentam uma proposta didática teórica de uso de ferramentas de *coaching* para o enfrentamento dos problemas de convivência escolar pós-COVID-19. É apresentado um programa de passos e conceitos do *coaching* aplicáveis ao contexto escolar pós-pandêmico com vistas a ganhos na convivência escolar. O plano de ação envolve desde a detecção de problemas à participação em todos os processos. Ressalta-se que, como o texto foi publicado no período pandêmico, naquele momento, propostas como essa eram bem vistas e ainda não continham resultados para mostrarem sua efetividade ou aplicação.

Litichever e Fridman (2021) analisaram as mudanças na convivência escolar de adolescentes antes e depois da pandemia. As autoras ressaltam que, na Argentina, desde 1999, há uma legislação específica que determina a obrigatoriedade de cuidados e estratégias para a convivência escolar e que focaliza as ações democráticas (regras e seguimento das legislações por todos) e a facilitação de um trabalho harmônico. Entretanto, as autoras assinalam que um sistema de convivência baseado nas normas pode não ser eficiente, uma vez que, entre os estudantes pesquisados, grande parte desconhecia essas normas e 81% disseram que deveriam participar de sua construção em suas escolas, entretanto, não se sentiam incluídos ou participantes disso, o que diminui a adesão e a efetividade das normas impostas. De forma geral, antes da pandemia, avaliando a convivência escolar, apesar de as normativas fazerem propostas democráticas e abordagens pedagógicas em situações conflitantes, o que os alunos e as alunas notavam é que, em muitas ocasiões, encontravam as sanções de forma arbitrária, injustas e discricionárias. Isso se modificou com a pandemia, as regras passaram a ser outras, mas com o componente da virtualidade, ou seja, as normas perderam a materialidade (estar conectado, participar das reuniões, câmera aberta, entregar os trabalhos nos prazos). Por fim, com a pandemia e a virtualidade das relações, os estudantes notaram que houve aumento do vínculo entre eles (solidariedade) e da sobrecarga acadêmica.

Gómez-Gloria e Caso-López (2021) analisaram as experiências de docentes com a convivência escolar no período da pandemia, no México. As autoras retomam as dificuldades enfrentadas pelos docentes no início da pandemia para manter a oferta escolar e a aprendizagem diante das vulnerabilidades já existentes, mas relevadas pela situação pandêmica. Isso, de certa forma, forçou os docentes a modificarem e/ou adaptarem suas práticas pedagógicas, em contato com as famílias dos estudantes. Focado nas mudanças dos docentes pró-convivência, os resultados revelam que: a) quanto mais o professor tinha conhecimento sobre as condições da família, mais mobilizava mudanças na sua prática, o que incluiu mais os familiares; b) as novas formas de interação, mediadas pela virtualidade, têm feito com que as famílias participem mais, com uma comunicação mais aberta; c) o uso de redes sociais fez com que as atividades lúdicas ficassem mais atrativas e com maior compromisso acadêmico; d) havia uma insegurança diante do futuro, relacionada às vulnerabilidades com as quais os alunos chegariam após tantas perdas e restrições sociais, principalmente no que diz respeito à facilitação de relações saudáveis entre estudantes. Por fim, observam que a pandemia implicou uma reconfiguração espaço-temporal em relação à convivência, na qual os docentes ficaram mais próximos das realidades e famílias dos estudantes.

Ascorra, Cárdenas e Torres-Vallejos (2021) se debruçaram sobre os modos de gestão da convivência escolar por modelo de subvenção no Chile. Afirmam questões importantes sobre a convivência escolar no Chile, como se pode notar em: *“la gestión de la convivencia escolar ocupa el último lugar de prioridades en los municipios, y que existe una estructura jerárquica verticalista que baja directamente desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) a los establecimientos, sin considerar la participación de sostenedores, ni la interacción de éstos con sus comunidades escolares”* (Ascorra et al., 2021, p. 228). Assim, eles avaliaram quantitativamente a gestão feita por esses *sostenedores* (gestores escolares) em quatro quesitos: a) planejamento estratégico; b) planejamento baseado em evidências; c) gestão de recursos financeiros; d) gestão de recursos humanos. Os resultados evidenciam que existem três níveis de gestão da convivência escolar por *sostenedores*: a) nível intuitivo (com escassas ações); b) nível incipiente (com ações sem foco); c) nível de gestão institucionalizada (com maior conhecimento do território e do alcance das ações, os que mais apresentam ter formação sobre convivência escolar). Assim, o resultado indica que a figura do gestor (*sostenedor*) e suas características podem ser obstacularizadoras ou potencializadoras das ações em convivência escolar. Cabe ressaltar que, por ser um texto de 2021, ainda traz elementos que podem ser anteriores à pandemia.

Lara-Esqueda et al. (2021) apresentam uma pesquisa realizada entre 2020 e 2021 sobre os efeitos, para a saúde mental de pais e mães de alunos da educação básica mexicana, das intervenções e propostas pelo Programa Nacional de Convivência Escolar do México. Cabe ressaltar que esse programa nacional é fruto de sequenciais investimentos do governo mexicano para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, o manejo das emoções de forma respeitosa e a resolução de conflitos voltados para toda a comunidade escolar. Os autores reafirmam o papel da família para a melhoria da convivência escolar, como um importante lugar de intervenção, cuidado e parceria com a escola. Os resultados mostram que 50% dos pais e das mães se sentiam desconfortáveis por, nesses anos de pandemia, se irritarem facilmente, não conseguirem ficar parados e ficarem preocupados com mais de

uma questão ao mesmo tempo. Diante dos resultados, foram apresentadas estratégias às famílias para a superação de quadros ansiosos e depressivos causados pelo distanciamento social e que poderiam gerar impacto na convivência durante o tempo de ensino remoto.

O artigo de Acevedo et al. (2021) sistematiza e analisa uma experiência chilena de desenvolvimento socioemocional por meio de jogos durante a pandemia de COVID-19, momento em que, com escolas fechadas, se acabaram os espaços de recreação escolar. Assim, nasceu o programa *Recreo en Casa*, para acompanhantes educativos. Os autores fazem, no entanto, duas ressalvas: a) entende-se que é no espaço-tempo do recreio escolar que acontecem os principais casos de violência escolar; b) por essa e outras razões, as intervenções com jogos durante o recreio têm a potencialidade de promover melhorias na convivência escolar. Nas oficinas com os acompanhantes escolares, foram evidenciadas as seguintes práticas: a) recreios online; b) jogos e atividades lúdicas síncronas; c) vídeos para convidar a jogar. Os autores indicam que a formação de 200 acompanhantes escolares impactou cerca de 3.660 estudantes crianças e adolescentes. Além dos resultados de desenvolvimento socioemocional, entende-se que as oficinas eram estratégias de cuidado e de fortalecimento das equipes escolares.

Sobre o período pós-pandêmico, indica-se o artigo de Ocupa-Cabrera et al. (2023), que apresenta as relações entre *bullying* e convivência escolar. A discussão inicial perpassa elementos centrais dos estudos sobre o *bullying*, suas características e como isso afeta os estudantes, assim como aponta para o despreparo de professores para lidarem com o *bullying* no espaço escolar. Nos resultados da pesquisa, ficou evidenciado que, quanto maior o *bullying*, menor a qualidade da convivência no ambiente escolar. Diante dos dados, as autoras ressaltam a importância de identificar e desnaturalizar condutas de *bullying*, assim como a necessidade de melhorar a convivência entre os estudantes por meio da implementação de projetos educacionais anti-*bullying*, com práticas de convivência democrática, numa situação pós-pandêmica.

Muñoz-Troncoso et al. (2023) apresentam a validação da *Escala Abreviada de Perception of School Violence and Coexistence Management*, por meio de uma comparação entre o cenário pandêmico (2020, 2021 e 2022) e o pós-pandêmico (2023). Para os autores, a convivência escolar tem sido tradicionalmente medida a partir de múltiplas dimensões e variáveis associadas, como cidadania, clima, violência, *bullying*, resolução de conflitos, participação democrática e bem-estar. Isso demonstra que é possível medir e intervir de forma eficaz em ambientes escolares por meio da aplicação de questionários validados que avaliem a percepção de estudantes, professores e outros membros da comunidade educativa, a fim de identificar problemas, monitorar intervenções e políticas em contextos escolares específicos. Nesse ponto, os autores se preocupam com a validação desses instrumentos de medida, no âmbito psicométrico, e propõem o texto para avaliar a escala, que prevê a avaliação de três elementos: a) violência percebida; b) gestão da convivência; c) apego escolar. Na avaliação dos autores, seguindo os parâmetros de testagem, a escala se mostrou eficiente e útil para contextos escolares com limitações de tempo e recursos, com identificação da eficiência na demonstração dos resultados durante e depois da pandemia, nos quais os alunos percebem menor índice de violência – devido a não presencialidade – e maior gestão da convivência escolar.

Vallejos-Silva e Cortés-Rojas (2023) estudaram as práticas de cuidado implantadas por professores chilenos durante a pandemia diante das políticas nacionais de convivência escolar. De acordo com o texto, no cenário da COVID-19, ficou deflagrado o papel da escola e dos docentes na manutenção de relações de cuidado como um valor social para a superação de um modelo neoliberal. Cabe ressaltar que essas práticas de cuidado (ética do cuidado), voltadas para a lógica pedagógica do trabalho docente, estão vinculadas à melhoria da convivência escolar. Nesse percurso, os autores ressaltam que o ensino remoto, uma das condições impostas pela pandemia, fez com que os docentes se aproximassem dos alunos, mesmo com a virtualidade. Isso escancarou o quanto a escola desconhecia as situações enfrentadas pelos alunos e suas famílias, além de ter assinalado criticamente como, em um regime presencial de aprendizagem, a proximidade e o conhecimento a respeito dos alunos estão vinculados a casos excepcionais ou de dificuldades desses estudantes. Por outro lado, no momento pandêmico, os conteúdos de aprendizagem e as avaliações tiveram primazia sobre as questões de convivência, por vezes individualizando e trabalhando numa perspectiva meritocrática do próprio esforço. Mesmo quando focalizada a aprendizagem socioemocional, ela tem como foco os ganhos acadêmicos, não sociais e/ou para o cuidado ético, ou seja, utilitaristas.

O artigo de Rojas-Andrade et al. (2024) analisa a viabilidade, aceitabilidade e apropriação de um programa nacional de abordagem escolar integral para a redução da violência escolar e a melhoria da convivência em escolas chilenas. Embora a constituição de programas a nível nacional com base no *Whole School Approach (WSA)* que tenham resultados efetivos seja um desafio, o estudo demonstrou que o programa *A Convivir se Aprende*, que se estrutura a partir do serviço de apoio técnico de universidades, tem dado bons resultados no que se refere à viabilidade, aceitabilidade e apropriação, o que favorece a convivência escolar. De acordo com o estudo, uma alta apropriação, sustentada pela aderência ao programa e pela receptividade dos participantes, é um fator essencial para o sucesso da implementação de um programa de intervenção.

Rodríguez-Aguilar et al. (2024) avaliaram os entornos escolares e o desempenho educativo, com foco no baixo desempenho relacionado à convivência escolar. A partir de um instrumento, avaliaram 100 variáveis sobre convivência escolar, integração escolar, desempenho escolar e características sociodemográficas. Os resultados indicaram que a escola “A” apresentou maiores índices de conflitos interpessoais, percepções de insegurança e baixa integração entre os estudantes. Além disso, observou-se menor participação em atividades extracurriculares e maior incidência de atraso escolar. A escola “B” demonstrou um clima escolar mais positivo, com relações interpessoais mais saudáveis, melhor percepção de segurança, maior senso de pertencimento institucional e melhores níveis de rendimento acadêmico autorrelatado pelos estudantes. Na análise comparativa, a variável tolerância apresentou uma associação positiva com a capacidade de adaptação, o grau de integração social, o uso de ferramentas emocionais (como empatia e autorregulação), o sentimento de pertencimento à instituição e a habilidade para o trabalho em equipe. Essas correlações indicam que, em contextos em que há maior tolerância e respeito mútuo, os estudantes tendem a desenvolver melhores competências socioemocionais e se engajar mais ativamente em seu processo educativo.

O artigo de Yáñez-Sepúlveda et al. (2024) correlaciona o tempo de tela (computador, televisão, videogame e celular) e as condutas sedentárias. De acordo com os autores, agências de saúde internacional recomendam que crianças e adolescentes pratiquem, pelo menos, 60 minutos de atividades físicas diárias, entretanto, isso pode não ter sido observado durante a pandemia. Há evidências de que, durante e depois da pandemia, houve um aumento significativo do tempo de tela para crianças e adolescentes: se, antes, a referência era de 162 minutos por dia, aumentou-se em mais 84 minutos por dia para crianças e 110 minutos por dia para adolescentes. Os pesquisadores discutem que, além da relação posta, o comportamento sedentário pode estar relacionado a outros problemas psicológicos e fisiológicos em estudantes e que a atividade física pode ser um fator protetivo nesses casos, principalmente para melhorar o clima escolar.

Por fim, os desafios enfrentados pelos docentes de escolas rurais da Amazônia no pós-pandemia foram amplamente discutidos por Egúsqüiza Loayza et al. (2025). Os autores analisaram as dificuldades persistentes para a manutenção da qualidade e do alcance das escolas nos contextos rurais latino-americanos, lugares em que já se identificou mais vulnerabilidades sociais e educativas. O foco do estudo não foi a convivência escolar, mas ela aparece como um dos desafios para uma educação cidadã necessária dentro da educação intercultural. Isso envolve, por exemplo, estratégias para a participação de pais e mães na educação de filhos e filhas, e para que docentes reforcem a cultura do cuidado e de boas práticas contra a violência e o *bullying*. A discussão passa, então, para os papéis docentes em relação ao contexto pós-pandêmico em que há uma alta demanda pela virtualidade e por Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) na educação.

DISCUSSÃO

A pandemia de COVID-19 provocou profundas disrupções na organização da vida escolar, o que alterou não apenas rotinas pedagógicas, mas também os modos de se relacionar, cuidar e conviver nos espaços educativos. As medidas de distanciamento social, o fechamento prolongado das escolas, o posterior retorno presencial em contextos de incerteza e a fragilidade emocional impactaram diretamente o cotidiano escolar. Como revelam os estudos analisados, esse cenário gerou desafios inéditos para a promoção da convivência educativa, especialmente em relação à saúde mental, ao clima institucional e às dinâmicas intersubjetivas que sustentam a vida escolar.

Os artigos que compõem esta revisão indicam que, durante o período pandêmico, a convivência escolar sofreu uma transformação significativa. Em contextos de ensino remoto ou híbrido, a ausência física impôs barreiras à construção de vínculos e ao cuidado mútuo. A substituição das interações espontâneas por comunicações funcionais e esporádicas comprometeu o desenvolvimento de um clima escolar positivo e o desempenho de estudantes. Além disso, observou-se o enfraquecimento de espaços informais, como recreios ou atividades extracurriculares, que costumavam funcionar como mediadores das relações interpessoais (Acevedo et al., 2021).

Com o retorno à presencialidade, os desafios não se dissiparam – pelo contrário, muitos se intensificaram. As escolas passaram a enfrentar episódios mais frequentes de violência física e simbólica, aumento dos níveis de ansiedade e desregulação emocional entre estudantes e docentes, bem como dificuldades de readaptação às normas e à rotina escolar (Muñoz-Troncoso et al., 2023; Rodríguez-Aguilar et al., 2024). Esses elementos reafirmam a convivência como dimensão estrutural e não acessória do processo educativo, o que exige ações sistemáticas e preventivas que superem respostas meramente disciplinares.

Apesar desse diagnóstico preocupante, alguns estudos também evidenciam experiências institucionais resilientes, que buscaram reconfigurar a convivência escolar a partir de estratégias participativas e de cuidado coletivo. Essas práticas incluem metodologias cooperativas e programas de gestão democrática. Embora ainda pouco disseminadas, tais iniciativas indicam caminhos possíveis para consolidar uma cultura escolar que valorize o bem-estar, o vínculo e a corresponsabilidade.

Um dos aspectos mais relevantes que emergem das análises é a importância de se reconhecer a convivência não apenas como ausência de conflito, mas como construção ativa de relações justas, inclusivas e emocionalmente seguras. A partir da teoria do clima escolar autoritativo, há uma sugestão de que escolas com normas claras e apoio relacional consistente são mais eficazes na contenção dos efeitos adversos da pandemia (Encina et al., 2023). Isso reforça a necessidade de compreender a convivência como arquitetura institucional e relacional, e não como um conjunto de normas punitivas ou dispositivos corretivos.

Outro ponto discutido é a centralidade da saúde mental como fator indissociável da convivência escolar. A literatura analisada indica que escolas que implementaram ações sistemáticas de cuidado emocional, mesmo de forma incipiente, conseguiram mitigar parte dos impactos do isolamento e da insegurança vividos durante e após a pandemia (Ocupa-Cabrera et al., 2023; Vallejos-Silva & Cortés-Rojas, 2023). Nesses contextos, a promoção do bem-estar foi integrada à rotina pedagógica e institucional, e não delegada exclusivamente aos profissionais da saúde.

É importante também reconhecer que o impacto da pandemia na convivência escolar foi mediado por fatores territoriais, sociais e culturais. Escolas em regiões rurais ou indígenas, como no caso das comunidades amazônicas estudadas por Egúsqiza Loayza et al. (2025), enfrentaram desafios específicos relacionados ao acesso digital, à permanência dos docentes e à construção de um retorno que respeitasse saberes locais. Esses dados apontam para a necessidade de políticas públicas situadas, sensíveis ao contexto e às desigualdades históricas que atravessam a educação.

Por fim, os resultados discutidos reforçam a urgência de repensar a convivência escolar em um horizonte pós-pandêmico e de reconhecê-la como dimensão política, ética e pedagógica da vida escolar. A experiência pandêmica mostrou que escolas são espaços de cuidado e produção de laços, e que o sucesso educativo depende diretamente da qualidade dessas relações. Nesse sentido, investir em uma cultura de convivência que valorize a escuta, a corresponsabilidade e o reconhecimento mútuo é, também, investir na reconstrução do projeto educativo democrático, equitativo e transformador que nossas sociedades tanto necessitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de escopo permitiu compreender como o conceito de convivência escolar foi abordado e ressignificado no contexto da pandemia e do pós-pandemia de COVID-19. O recorte temporal de 2020 a 2025 revelou uma preocupação na produção científica interessada em compreender os impactos emocionais, relacionais e institucionais provocados pela crise sanitária global nos espaços escolares. A convivência, muitas vezes tratada de maneira acessória nos projetos

pedagógicos, assumiu um papel especial diante das rupturas que a pandemia evidenciou nas relações escolares e nas estruturas de cuidado e pertencimento.

Os estudos analisados mostram que o distanciamento físico, a virtualização das interações e a sobrecarga emocional dos diferentes atores escolares contribuíram para uma fragilização do tecido relacional das escolas. O retorno à presencialidade, por sua vez, não significou uma restauração automática da convivência, mas trouxe à tona tensões acumuladas, novas formas de sofrimento psíquico e manifestações de violência simbólica e física. Nesse cenário, é evidente que a convivência escolar precisa ser pensada como um projeto institucional de longo prazo, sustentado por políticas públicas, práticas formativas e estruturas organizacionais democráticas.

Apesar da contribuição dos estudos selecionados, identificamos lacunas que podem limitar a compreensão abrangente do fenômeno. Há uma predominância de investigações em contextos urbanos, especialmente em países da América do Sul, com escassa produção voltada às realidades de comunidades rurais, indígenas ou quilombolas. Ademais, são poucos os estudos que trazem recortes interseccionais, como gênero, deficiência ou sexualidade, o que restringe a análise das múltiplas formas de exclusão e silenciamento que atravessam as experiências de convivência.

Também se observa um número limitado de pesquisas com abordagens qualitativas aprofundadas ou metodologias participativas. A maioria dos estudos segue formatos quantitativos, com análises de percepção sobre o clima escolar, mas poucos buscam compreender os significados atribuídos à convivência pelos próprios sujeitos envolvidos: estudantes, docentes, gestores e famílias. Essa ausência de escuta ativa limita o entendimento da convivência como prática social situada e historicamente construída, e compromete a construção de intervenções contextualizadas e transformadoras.

A pandemia, ao mesmo tempo em que intensificou desafios, criou janelas de oportunidade para a inovação pedagógica e relacional. Algumas escolas e redes de ensino mobilizaram estratégias promotoras de saúde mental, cuidado coletivo, escuta ativa e participação estudantil como formas de reconstruir a convivência. Tais experiências, ainda que pontuais, apontam para a possibilidade de transformar os modos de habitar a escola, com a substituição de lógicas disciplinares e individualizantes por formas colaborativas, justas e afetivas de relação.

Contudo, os dados também evidenciam lacunas importantes. Persistem abordagens que reduzem a convivência à gestão de conflitos ou à manutenção da ordem, sem considerar sua dimensão ética, política e formativa. A carência de investigações com recortes interseccionais, análises territoriais profundas e estudos longitudinalmente acompanhados limita a compreensão dos modos de convivência e sua transformação no tempo. Além disso, é urgente ampliar a produção científica em contextos rurais, indígenas e populares, nos quais a convivência se articula a outras formas de justiça social e cultural. Há carência de estudos longitudinais que permitam observar a reconstrução da convivência escolar ao longo do tempo e seus efeitos no clima escolar e no rendimento acadêmico.

Cabe ressaltar que, dos 13 artigos avaliados em profundidade, nos anos pandêmicos (2020, 2021 e 2022, período de ensino remoto e híbrido), houve um foco em propor alternativas para a manutenção de atividades pró-convivência escolar. Por sua vez, no pós-pandemia (2023, 2024 e 2025, período de retorno ao ensino presencial), surgiram pesquisas para avaliar os impactos dessa crise sanitária na convivência escolar, com avaliação do uso de TICs e outras variáveis resultantes do período, como o uso exacerbado de telas.

Diante disso, reafirmamos que investir na convivência escolar é investir na reconstrução da escola como espaço de dignidade, pertencimento e bem viver. A experiência pandêmica nos ensinou que vínculos protetores, relações respeitadas e climas escolares democráticos são tão essenciais quanto os conteúdos curriculares. Fortalecer a convivência, portanto, não é apenas prevenir a violência: é garantir que todas e todos tenham direito a uma experiência educativa humanizadora, inclusiva e transformadora.

Pensar a convivência escolar a partir de estratégias não punitivas implica romper com uma lógica tradicional que ainda predomina em muitas escolas: a de responsabilizar exclusivamente os estudantes – sobretudo os mais vulneráveis – por situações de conflito e violência. Essa abordagem, além de injusta, revela uma compreensão limitada do fenômeno da convivência, pois desconsidera a influência de fatores institucionais, comunitários e relacionais. A literatura recente reforça a necessidade de adotar práticas restaurativas, círculos de diálogo e formas coletivas de resolução de conflitos, ao reconhecer que

a construção de um ambiente escolar respeitoso e acolhedor exige o envolvimento de toda a comunidade educativa.

É necessário assegurar que iniciativas em nome da convivência escolar não sejam apenas subordinadas ao cumprimento de metas administrativas. Muitas vezes, os programas são concebidos como respostas formais às exigências de rendimento, clima escolar ou redução de indicadores de violência, sem uma escuta real das demandas pedagógicas e sociais dos sujeitos escolares. Para superar essa limitação, é necessário reconectar as ações de convivência com os processos educativos, com a compreensão de que a qualidade da convivência influencia diretamente o sentido de pertencimento, o bem-estar subjetivo e o engajamento dos estudantes na aprendizagem.

Outro aspecto crucial é o risco de estigmatização que recai frequentemente sobre determinados grupos escolares. Crianças negras, indígenas, estudantes com deficiência, periféricos ou com trajetórias escolares marcadas por rupturas tendem a ser alvo das intervenções mais repressivas ou controladoras. Questionar os efeitos das práticas disciplinares e avaliar criticamente quem são os sujeitos rotineiramente punidos ou excluídos é um passo ético e político para repensar a justiça dentro da escola. Em vez de reforçar desigualdades, as ações voltadas à convivência devem promover o reconhecimento da diversidade e a inclusão como princípios estruturantes da vida coletiva.

Esse conjunto de preocupações encontra respaldo no ODS 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que visa “assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. A meta 4.a, em especial, recomenda a construção de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes. Assim, ao investir na convivência escolar como eixo formativo e ético, as escolas contribuem não apenas para prevenir a violência, mas também para garantir o direito à educação em sua integralidade, como espaço de dignidade, cidadania e bem viver.

REFERÊNCIAS

- Acebedo Roncancio, M. C., Hernández Prada, A. M., Muñoz Chitiva, M. A., & Jaimes Gualdrón, D. (2025). Talleres didácticos como estrategia para promover la equidad de género y los derechos sexuales y reproductivos en estudiantes de primaria: Caso Escuela Reynaldo Orduz Arenas (Bucaramanga, Santander, Colombia). *Espacios*, 46(1), 33-41. <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n01p03>
- Acevedo, V., Gutiérrez, J., Huneeus, M., & Puga, M. (2021). Recreo en casa: Aprender a convivir a través del juego. *Sinética*, 57, e1273. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-015](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-015)
- Andrades-Moya, J. I. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: Una revisión bibliográfica. *Revista Educación*, 44(1), 1-20. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38586>
- Andrades-Moya, J. I., Castrillón-Correa, E. M., Pérez-Álvarez, E. O., & Philominraj, A. (2020). Family(ies) in studies about school coexistence in Chile: A systematic review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(3), 424-433. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i3.16582>
- Andrades-Moya, J. I., Vidal Espinoza, R., Gómez Campos, R., Pérez-Álvarez, E., & Cossio-Bolaños, M. (2023). Revisión sistemática sobre los instrumentos de medición de la convivencia escolar utilizados en Latinoamérica. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 1-20. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol62-issue4-fulltext-135>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Ascorra, P., Bilbao, M., Morales, M., Villalobos, B., Carrasco, C., Ayala, A., & López, V. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 60-72. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>

- Ascorra, P., Cárdenas Mancilla, K., & Torres Vallejos, J. (2021). Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 227-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>
- Ascorra, P., López, V., Carrasco-Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Núñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psyke*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Caicedo Vega, J. L., Sornoza Vera, K. M., & Zumbado Fernández, H. M. (2024). Habilidades sociales y convivencia escolar en niños de educación inicial. *Conrado*, 20(96), 206-215. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442024000100206
- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494>
- Cedeño Navarro, M. Á. (2020). Experiencias educativas de jóvenes mixtecos de familias de jornaleros agrícolas migrantes: Estudio fenomenológico del derecho a la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(1), 143-194. <http://ri.iberomx/handle/iberomx/5017>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/01614681091110010>
- Couzin-Frankel, J., Vogel, G., & Weiland, M. (2020). Not open and shut. *Science*, 369(6501), 241-245. <https://doi.org/10.1126/sci-ence.369.6501.241>
- Egúsquiza Loayza, R. E., Quispe Ochoa, M. P., & Tineo Quispe, L. E. (2025). Desafíos y roles emergentes del personal docente de escuelas amazónicas en la fase post pandemia. *Revista de Investigación en Educación*, 23(1), 279-298. <https://doi.org/10.35869/reined.v23i1.6121>
- Encina, Y., Berger, C., & Miranda, D. (2023). Authoritative school climate as a context for civic socialization. *International Journal of Educational Development*, 98, artículo 102.752. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102752>
- Fierro-Evans, C., & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Franco, K., Baumler, E., Torres, E., Lu, Y., Wood, L., & Temple, J. (2023). The link between school climate and mental health among an ethnically diverse sample of middle school youth. *Current Psychology*, 42, 18.488-18.498. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03016-y>
- Fuentes-Parrales, J. E., Moreno-Cevallos, A. J., & Zavala-Hoppe, A. N. (2024). Estrategias de apoyo psicológico y emocional para promover el bienestar y el rendimiento académico de los jóvenes después de la pandemia de COVID-19. *MQRInvestigar*, 8(1), 1.807-1.821. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.1807-1821>
- Gelpi, G. I. (2021). Middle-school and high-school life for LGBT+ students: An including and excluding scenario in Uruguay. *Education Policy Analysis Archives*, 29(146), 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6115>

- Gómez Hernández, P., Fernández Pacheco, M. A., Martínez Marín, M. J., & Sampedro Requena, B. (2022). Aprendizaje cooperativo con teléfonos móviles en un contexto de vulnerabilidad: Resultados en la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 24, e17. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e17.4924>
- Gómez-Gloria, J., & Chaparro Caso-López, A. A. (2021). La convivencia en el contexto de pandemia: Experiencia de docentes de secundaria. *Sinéctica*, 57, 1-21. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1276>
- Gregory, A., & Cornell, D. (2009) "Tolerating" adolescent needs: Moving beyond zero tolerance policies in high school. *Theory into Practice*, 48(2), 106-113. <https://doi.org/10.1080/00405840902776327>
- Ingram, M. (2023). *Perceptions of high school leaders and teachers who experienced charter school expansion in an urban school district*. Dissertation (PhD in Higher Education Leadership) – Concordia University, Chicago, River Forest, Illinois.
- Lara-Esqueda, A., Cejas-Leyva, L. M., Herrera-Vargas, I. V., Lara-Basulto, A. D. (2021). Mental health and school life in Durango: Parents' perspective. *Journal Practical Didactics*, 5(14), 19-31.
- Lau, C., Wong, M., & Dudovitz, R. (2017). School disciplinary style and adolescent health. *The Journal of Adolescent Health*, 62(2), 136-142. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.08.011>
- Levac, D., Colquhoun, H., & O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5(1), 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>
- Leyton-Leyton, I. (2020). Convivência escolar na América Latina: Uma revisão de literatura latino-americana (2007-2017). *Revista Colombiana de Educación*, 1(80), 287-315. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-8922>
- Litichever, L., & Fridman, D. L. (2021). Convivencia escolar antes y durante la pandemia: Análisis de la experiencia escolar y las prácticas de participación desde las voces del estudiantado. *Sinéctica*, 57, e1248. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-010](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-010)
- López, V., Álvarez, J. P., Morales, M., & Rosales, C. (2022). Retorno presencial a clases: Recomendaciones para la promoción del bienestar socioemocional y la prevención de la violencia escolar. *Propuestas para Políticas Inclusivas*. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- López, V., Valdés, R., Ríos-Carrasco del Valle, L., & Baleriola, E. (2023). Traducciones heterogéneas de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280058. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280058>
- Martínez-Líbano, J., & Yeomans-Cabrera, M. M. (2024). Depression, anxiety, and stress in the Chilean educational system: Children and adolescents post-pandemic prevalence and variables. *Frontiers in Education*, 9, 1-18. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1407021>
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(5), 1-28. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3800>
- Muñoz-Troncoso, F., Cuadrado-Gordillo, I., Riquelme-Mella, E., Muñoz-Troncoso, G., Miranda-Zapata, E., Bizama-Colihuinca, K., & Legaz-Vladímirskaya, E. (2023). Validation of an abbreviated scale of the CENVI Questionnaire to evaluate the perception of school violence and coexistence

management of chilean students: Differences between pandemic and post-pandemic. *Behavioral Sciences*, 13(8), 686. <https://doi.org/10.3390/bs13080686>

Ocupa-Cabrera, H. G., Meneses-La-Riva, M. E., Fernández-Bedoya, V. H., & Suño-Vega, J. A. (2023). Bullying and school coexistence in the return to class of primary school students after the COVID-19 pandemic: Evidence collected in Peru. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 12(6), 125-134. <https://doi.org/10.36941/ajis-2023-0038>

Orrego Tapia, V. (2022). Educación remota y salud mental docente en tiempos de COVID-19. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 12-29. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.001>

Pedrerros-Carrasco, C., & Aracena-Alvarez, M. (2021). Praxis y herramientas del psicólogo/a en equipos psicosociales y visita domiciliaria escolar: Nuevos desafíos en educación. *Estud. pedagóg.*, 47(2), 117-136.

Reyes Jaimes, G. R., & Velásquez Reyes, L. M. (2022). Planeando la convivencia escolar desde la perspectiva del cuidado y el reconocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(2), 327-356. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.2.485>

Rodino, A. M. (2013). Safety and peaceful coexistence policies in Latin American schools: Human rights perspective. *Sociología, Problemas e Práticas*, 71, 61-80. <https://doi.org/10.7458/SPP2013712331>

Rodríguez-Aguilar, J. S., Espericueta-Medina, M. N., Sánchez-Rivera, L., & Villareal-Soto, B. M. (2024). School environments and educational performance: Challenges and opportunities in Secondary Education. *Journal Practical Didactics*, 8(19), 1-7. <https://doi.org/10.35429/JPD.2024.8.19.5.1.7>

Rojas-Andrade, R., Lopez Leiva, V., Varela, J. J., Soto García, P., Álvarez, J. P., & Ramirez, M. T. (2024). Feasibility, acceptability, and appropriability of a national whole-school program for reducing school violence and improving school coexistence. *Front. Psychol.*, 15, 1395990. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1395990>

Salas-Romano, N., Alcaide-Risoto, M. (2022). Convivência escolar e competências socioemocionais em alunos da primeira infância. *Revista Eletrônica de Pesquisa em Psicologia Educacional*, 20(3), 591-612.

Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: Impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 38(2), 4-20. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404>

Serey, D., & Zúñiga, P. (2020). School coexistence post COVID 19: A didactic proposal from the educational coaching. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 143-161. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>

Silva Chanta, T. S., Camacho Huapaya, R. M., & Casas Miranda, R. J. M. (2023). El perdón en la convivencia escolar. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1.863-1.876. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.635>

Superintendencia de Educación. (2024). Estadísticas de denuncias por maltrato escolar 2024. *Boletín interno*.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Ak, I., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., & Strauss, S. E. (2018). PRISMA extension for scoping

reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467-473.
<https://doi.org/10.7326/M18-0850>

UNESCO. (2024). *La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe*. Oficina Regional Multisectorial de la UNESCO en Santiago. Disponível em:
<https://www.unesco.org/es/articles/efectos-de-la-pandemia-en-la-educacion-de-america-latina-y-el-caribe-perduraran-por-muchos-anos-urge>

Vallejos Silva, N., & Cortés Rojas, C. (2023). El cuidado en las voces del profesorado: Significados y prácticas durante la pandemia de Covid-19. *Revista Enfoques Educativos*, 20(2), 48-66.
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2023.71372>

Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Yañez Sepulveda, R. A., Castillo-Catalán, R., Castro-Figueroa, F., Silva-Minetto, C., Cortés-Roco, G., Hurtado-Almonacid, J., & Zavala Crichton, J. P. (2024). Tiempo en pantalla, tiempo sedentario y clima escolar en tiempo de pandemia en estudiantes entre 11 y 14 años de la región de Valparaíso, Chile. *Retos*, 53, 367-373. <https://doi.org/10.47197/retos.v53.101316>

Zych, I. (2022). Convivencia escolar desde el marco de la psicología evolutiva y de la educación. *Revista CES Psicología*, 15(3), 202-224. <https://doi.org/10.21615/cesp.5465>

Submetido: 27/09/2025

Preprint: 15/09/2025

Aprovado: 08/06/2026

Editora de seção: Juliana Reis

FINANCIAMENTO

Projeto Fundo de Investigación y Desarrollo en Educación (Gobierno de Chile) no.: 2400071

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Autor 1 - Curadoria de dados, Análise formal, Investigação, Metodologia, Escrita: revisão e edição.

Autor 2 - Conceitualização, Obtenção de financiamento, Escrita: revisão e edição.

Autora 3 - Escrita: rascunho original.

Autora 4 - Escrita: rascunho original.

Autor 5 - Conceitualização, Validação.

Autor 6 - Escrita: revisão e edição.

Autor 7 - Escrita: revisão e edição.

Autor 8 - Escrita: revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.