

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.33>

DOI: 10.4013/edu.2020.241.33

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2020 by UNISINOS. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

As agressões do aluno ao professor: cenários e possibilidades de intervenção na escola

Student aggression towards teachers: scenarios and possibilities for school intervention

Telma Pileggi Vinha¹

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

telmavinha@uol.com.br

Cesar Augusto Amaral Nunes²

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral (GEPEM)/Instituto Unibanco

cesaraanunes@gmail.com

Resumo: Atualmente, têm gerado consternação as frequentes notícias na mídia e redes sociais de situações em que os professores são vítimas da violência causada por estudantes. O presente ensaio tem como objetivo analisar pesquisas sobre a violência do aluno contra o professor e apresentar possibilidades de intervenções na escola, com propostas coordenadas para minimizar e prevenir esse tipo de violência. Serão abordados estudos sobre esse fenômeno, no Brasil e na rede estadual de São Paulo, defendendo a tese de que a maneira como são elaborados e a forma como a mídia os tem apresentado promovem a percepção de um problema de dimensão mais ampla do que realmente ocorre. Com isso, agravam os sentimentos de insegurança e medo, acarretando pressão social por soluções imediatistas e medidas repressivas na escola. Serão também focalizados procedimentos pedagógicos que atuam de maneira preventiva e promotora de habilidades necessárias para que o jovem consiga lidar com os conflitos de modo mais construtivo.

¹ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora no Departamento de Psicologia Educacional da Unicamp. Realiza pesquisas na área do clima escolar, relações interpessoais e desenvolvimento moral, sendo membro do Laboratório de Psicologia Genética da Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral da Unesp/Unicamp.

² Doutor em física pela Universidade Técnica de Munique. Pesquisador no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral (GEPEM) e gerente de desenvolvimento de soluções do Instituto Unibanco

Palavras-chave: Violência escolar; Violência contra professor; Intervenção na escola.

Abstract: The recent number of stories in the media and on social networks of situations in which teachers are victims of student violence has caused much concern. This paper aims to analyze research on student violence against teachers and present possibilities for school interventions, with coordinated proposals to minimize and prevent this type of violence. It will cover studies on this phenomenon in Brazil and in the state system in São Paulo, defending the theory that the way they are carried out and how the media has presented them create the perception of a wider problem than there actually is. With this, feelings of insecurity and fear are worsened, creating social pressure for immediate solutions and repressive measures in schools. The paper will also focus on preventative pedagogical procedures that promote the skills needed so that young people can deal with conflicts more constructively.

Keywords: School violence; Violence against teachers; School intervention.

Introdução

Estou dilacerada. Aconteceu assim: Ele estava com o livro sobre as pernas e eu pedi:

– Coloque seu livro sobre a mesa, por favor.

– Eu coloco o livro onde eu bem quiser.

– As coisas não são assim.

– Ahhh, vai se foder.

– Retire-se, por favor.

Ele se levantou para sair, mas no caminho jogou o livro na minha cabeça. Não me feriu, mas poderia. Na direção, eu contei o que tinha acontecido. Ele retrucou, dizendo que menti, e eu tentei dizer:

– Como, menti? A sala toda viu... Não deu tempo para mais nada.

Ele, um menino forte, de 15 anos, começou a me agredir. Foi muito rápido, não tive tempo ou possibilidade de defesa. O último soco me jogou na parede...

(Relato da professora Marcia Friggi, postado no Facebook em 25/8/17)

As notícias que, com frequência, aparecem nos meios de comunicação nos alertam sobre algumas situações nas quais o professor, especialmente os que atuam nas séries finais do Ensino Fundamental, sofre um tratamento inadequado por parte dos alunos, sendo que alguns casos mais extremos podem chegar à violência. Tais situações, não raro, alcançam as redes sociais e a mídia, gerando ampla indignação e repúdio. Um exemplo é o da agressão de um estudante de 15 anos a uma professora, Marcia Friggi, ocorrida em 2017, em uma escola municipal em Indaial (SC), que inicia este artigo (VEJA, 2017; DARC, 2017). Marcia publicou no *facebook* as fotos do rosto machucado após a agressão. Outro fato bastante divulgado aconteceu em uma escola estadual de Carapicuíba (SP). Um aluno gravou e divulgou um vídeo em que colegas arremessaram livros e carteiras em uma professora, no final de maio de 2019 (G1, 2019).

A violência a qualquer pessoa na escola deve ser sempre repudiada. Quando ocorre contra um professor, causa ainda mais consternação, provavelmente pelo significado que sua função representa. Waiselfisz (2016, p. 6), coordenador da Área de Estudos sobre Violência da FLACSO, afirma que “a cultura da violência é muito acentuada no Brasil. A capacidade de negociação dos conflitos é baixa e a violência é frequentemente usada para a solução dos problemas”. Em nossa sociedade, é presente um discurso social autorizando o tratamento dos conflitos pela violência e não pela palavra, a qual precisa ser estimulada e vivenciada continuamente na escola, para que possa ser desenvolvida pelos alunos e empregada como procedimento nas situações de conflito.

Charlot (2002) considera que há várias facetas da violência escolar: a violência *na* escola, que se produz como resultado da violência que existe fora de seus muros; a violência *à* escola, aquela dirigida diretamente à instituição e aos que a representam; e também a violência *da* escola, “uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes o tratam” (p.435), como, por exemplo, pelo modo como as classes são compostas, pela atribuição de notas, pelas regras autoritárias e destituídas de significados, pelas palavras desdenhosas dos adultos, pelas punições e os atos tomados pelos alunos como injustos ou racistas, entre outros.

Sem desconsiderar a inter-relação que permeia as diversas formas de violência, este artigo se propõe focar em um dos tipos: a violência na escola, particularmente a do aluno ao professor. Tem como objetivo analisar pesquisas nessa área e apresentar possibilidades de intervenções na escola, com propostas coordenadas para minimizá-la e preveni-la. A violência está sendo concebida aqui como condutas delinquentes, isto é, o uso da força ou a ameaça de usá-la (como extorsão, agressões físicas, intimidação...). São as violências “duras”, ou seja, aquelas reguladas pelo Código Penal, como agressões físicas, lesões, tráfico de droga, roubo etc.

A pesquisa *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), que avalia o ambiente de ensino e aprendizagem e as condições de trabalho dos docentes e gestores, é realizada a cada cinco anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. A edição com os dados relativos a 2013 (OECD, 2017) contou com a participação de mais de 100 mil professores e diretores de escolas que possuem séries finais do Ensino Fundamental e Médio de 34 países. No Brasil, 12,5% dos gestores disseram que professores e funcionários sofrem agressões verbais ou intimidações de alunos, ao menos uma vez por semana. Essa porcentagem é mais alta que a dos demais países. A Estônia vem em segundo lugar, com 11%, seguida da Austrália, com 9,7%. A média entre os países foi de 3,4%.

Essa mesma tendência foi encontrada na última edição do TALIS (OECD, 2019; INEP, 2019), com dados de 2018, que teve a participação de 250 mil professores e diretores de escolas de 48 países. Apenas 3% dos gestores afirmaram enfrentar problemas de intimidação ou ofensa verbal dos alunos a professores ou funcionários, ao menos uma vez por semana. No Brasil, nas séries finais do Ensino Fundamental, 11,5% assinalaram a ocorrência de tais situações semanalmente (destes, 5,4% aconteciam uma vez por semana e 6,1%, diariamente). No Ensino Médio, a porcentagem declina para 5,5% (sendo 3,9% ocorrendo semanalmente e 1,6%, diariamente). Um dado que chama a atenção, nessa pesquisa, é que 98% dos diretores e 94% dos docentes brasileiros concordam que, geralmente, há uma boa relação entre os professores e os alunos.

Mesmo não havendo aumento, nos cinco anos de intervalo entre ambos os estudos do TALIS, os dados indicam que tais acontecimentos são mais altos no Brasil do que na média dos demais países da

amostra. A ocorrência dessa forma de agressão gera impacto no bem-estar do professor, sendo considerada fonte de *stress* para 36% deles (INEP, 2019).

Apesar de sabermos da existência de violência e da necessidade de intervenção para preveni-la, a forma como, não raro, a mídia tem apresentado esse problema – e mesmo como alguns estudos são realizados – acaba por passar uma compreensão enviesada e gera uma percepção de que a violência ao professor é ainda muito maior do que realmente acontece.

Um exemplo é o item elaborado pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica - INEP) sobre esse tema, em 2015 e 2017, e respondido por professores e gestores, unindo agressões verbais e físicas como se fossem de igual natureza (refere-se à ocorrência, no ano, de agressões verbais ou físicas de alunos a professores ou funcionários da escola). Os dados do SAEB, tabulados por IEDE (2019), mostram um alto índice desse tipo agressão, a despeito de não apontar aumento na ocorrência, como revela o Gráfico 1.

Gráfico 1: Ocorrências de agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados do INEP/Questionários SAEB tabulados pelo IEDE (2019)

Esses dados são coerentes com os estudos anteriormente citados (OECD, 2013, 2017, 2019), os quais indicam que as escolas brasileiras têm sofrido com inúmeros problemas de convivência³, mais do que outros países desenvolvidos. Contudo, o fato de o item do questionário do SAEB juntar os dois tipos de agressão, física e verbal, impede uma análise mais criteriosa, posto que são modos bastante diferentes de expressá-la. As agressões físicas, quando manifestadas por jovens e adultos, estão mais próximas à violência, enquanto as verbais, mais relacionadas às incivildades. As incivildades caracterizam-se por atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um ser respeitado ou por pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como insultos, incômodos, indelicadezas, provocações, zombarias. As incivildades incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade. Alguns trabalhos (BLAYA et al., 2006; DEARBIEUX, 2006; RAMOS, 2013; GARCIA et al., 2013; INEP, 2019) revelam que há, de fato, um crescimento de

³ Podemos classificar os problemas de convivência na escola em duas grandes categorias: manifestações agressivas e perturbadoras (VINHA et al., 2017). A violência e o *bullying* (prática de atos agressivos recorrentes entre pares) são considerados manifestações agressivas. Diferenciam-se das perturbadoras, como a indisciplina (ações ou situações que interferem nas condições de aprendizado), as transgressões (quebra das regras) ou as incivildades (ações que ferem o bom comportamento social).

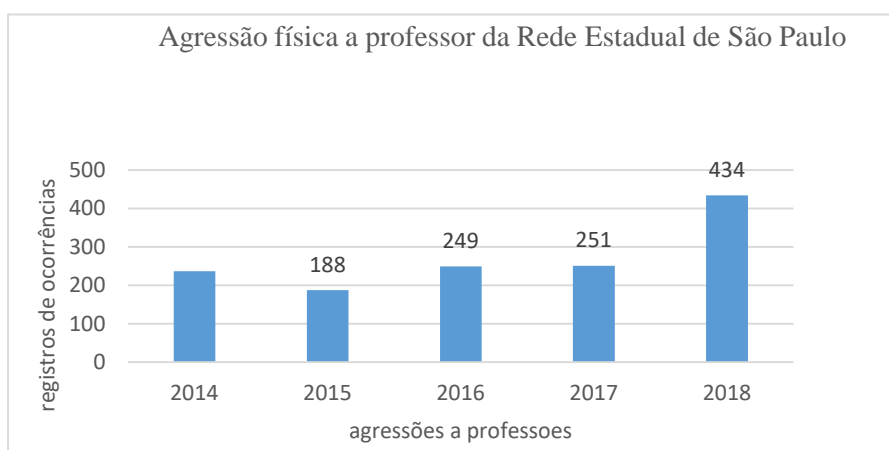
conflitos na escola em geral, todavia, não se trata de um aumento da violência (a não ser em algumas escolas, geralmente em regiões vulneráveis), mas sim das incivildades. A violência escolar existe, porém, em menor número que o alardeado.

É preciso considerar que existe o insulto em situações de desavenças ou contrariedades, entretanto, há também o *palavrão* empregado pelo jovem mais como uma contraconduta do que como resistência (atitude de enfrentamento), por isso, se caracteriza como incivildade. Atualmente, as relações com qualquer autoridade estão mais horizontais, por exemplo, do paciente com o médico ou do estudante com o professor. Os alunos levam para a escola e fazem na sala de aula o que eles fazem em casa ou na comunidade em que vivem. Os estudantes demonstram dificuldades para perceber que a conduta no espaço escolar é diferente do que podem ter em outros ambientes. O sentido que nós, professores, atribuímos à ação do aluno pode ter outro sentido, na perspectiva do jovem. Não que essa forma de manifestação tenha que ser aceita: precisa ser trabalhada, todavia, ela difere da violência.

Além disso, a comanda do SAEB concerne a fatos que aconteceram ou não na escola no ano, ou seja, se houve apenas um episódio na instituição de agressão verbal a um funcionário, por exemplo, aqueles professores e diretores que sabem do ocorrido assinalaram positivamente o item, ao responder ao questionário, de sorte que todos esses respondentes se referiam a um único evento. Muitos estudos na área utilizam esse tipo de item/comanda, o qual pode gerar interpretações que não necessariamente correspondem à realidade das escolas.

Dirigindo nossos olhares para as escolas estaduais paulistas, região em que o episódio de Carapicuíba ocorreu, a partir de dados obtidos pelo Registro de Ocorrência Escolar da Rede Estadual de São Paulo (PLACON)⁴, o número de agressões a professores cresceu 73%, em 2018, se comparado ao ano anterior. Em 2017, foram registradas 251 agressões a professores, enquanto, em 2018, foram 434, como mostra o Gráfico 2. Ressalta-se que, de 2014 a 2017, houve poucas alterações nas quantidades de ocorrências registradas (com exceção do ano de 2015, que teve menos agressões aos professores, com 188 casos).

Gráfico 2: Registro de agressão física à professores na Rede Estadual de SP



Fonte: Elaboração dos autores, com base nos dados do PLACON/Sistema Integrado de Registros Escolares Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Conviva- SP)

⁴ PLACON (Plataforma CONVIVA - Sistema Integrado de Registros Escolares) - uma ferramenta *online* na qual os Diretores de Escola realizam o registro de ocorrências de cunho disciplinar e/ou delituoso, no âmbito da comunidade escolar. Substituiu a plataforma ROE - Registro de Ocorrências escolares.

No ano de 2018, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo associou o Programa de Mediador Comunitário principalmente às escolas que apresentassem mais problemas de convivência, o que resultou em estímulo aos registros no PLACON pelas escolas (que poderia estar subnotificado). Provavelmente, também pode ter colaborado para esse aumento no registro de agressões o difícil processo político vivido em 2018, com o alto nível de agressividade dos discursos relacionados às disputas envolvidas, às tensões e às polarizações. Conforme Starling e Schwarcz (2019), valores que muitos brasileiros já possuíam, mas se sentiam vexados de disseminar, começaram a aflorar e foram totalmente avalizados por lideranças nacionais. Isso contribuiu para o rompimento do já fragilizado acordo civilizatório.

Contudo, sem negar a gravidade dessa violência, é importante situarmos a proporção desses episódios com relação à quantidade de professores na Rede Estadual de São Paulo, que possui 190 mil docentes. Proporcionalmente, os 434 registros de agressão aos professores em 2018 correspondem a 0,23% do total de educadores, no quadro de magistério.

A forma como a mídia, não raro, apresenta os dados promove uma percepção de um problema de dimensão muito mais ampla do que realmente ocorre. Um exemplo é a manchete da matéria do jornal *Folha de S. Paulo*, de 2 de agosto de 2018 (CAVALCANTI, 2018): “Casos de agressão a professores crescem 189% no estado de São Paulo: Em média, pelo menos três docentes são atacados a cada dois dias no estado”.

Como anteriormente abordado, não deveria acontecer nenhum tipo de agressão física ou verbal na escola contra qualquer pessoa, ainda mais contra professores. Toda violência deve ser claramente rechaçada. Mas é preciso dar a devida dimensão ao problema, porque tais dados aumentam a percepção do professor de que, a qualquer momento, ele será a próxima vítima da violência, contribuindo para agravar os sentimentos de insegurança, medo e *stress*. Acarretam também a pressão por soluções imediatistas e a busca por medidas repressivas, coercitivas e de vigilância, na escola.

A qualidade do ensino também interfere na agressão física aos professores. É o que revela uma pesquisa realizada por Martins, Machado e Bravo (2015), a qual analisou dois grupos com 10 escolas públicas cada, de uma cidade da grande São Paulo: um grupo que apresentou alta pontuação no IDEB, em 2007, e crescimento, em 2011, e outro, com baixa pontuação no IDEB, em 2007, e queda, em 2011. Os resultados mostraram que, em ambos, aumentaram os casos de agressão verbal de professores contra alunos, em média de 4% para 18%, parecendo indicar uma maior dificuldade dos docentes para lidar com os conflitos, o que igualmente pode acarretar reações agressivas por parte de alguns alunos. As pesquisadoras identificaram, nas instituições que tinham IDEB mais baixo e onde continuou caindo, nos últimos cinco anos, a ocorrência de problemas graves causados por alunos a seus professores, os quais saltaram de 14,3% para 27,6%. A agressão física de alunos contra professores, por exemplo, ampliou-se em 20,9%.

Outros países também enfrentam esse problema, como demonstram os resultados encontrados por Díaz-Aguado (2015), num estudo estatal de convivência realizado na Espanha com estudantes e docentes. Nessa pesquisa, 4,1% dos alunos afirmaram participar em agressões contra o professor. Vale a pena refletirmos nas características de tais estudantes: eles acumulam múltiplas situações de risco e ausência de condições de proteção; há mais meninos que meninas e se concentram principalmente nas idades entre 12 e 16 anos; têm problemas acadêmicos e dificuldade na aprendizagem, apresentando as maiores taxas de repetição, menores expectativas de seguir estudando, menor compromisso com a instituição e maior frequência de absenteísmo escolar sem justificativa. Tais resultados vêm ao

encontro dos identificados por Farrington (2002), que além destes, destaca também impulsividade, pais que cometem atos criminosos, supervisão parental deficiente e relação com amigos que cometem infrações.

Esses alunos acreditam que o professor tem implicância com eles, que os docentes gritam mais com eles do que os demais alunos e que são mais ameaçados com notas baixas. Recebem com mais frequência medidas disciplinares: são mandados mais vezes para fora da aula, têm mais suspensões e registros de ocorrência e são mais expulsos das instituições em que estudaram.

Farrington (2002), em um estudo sobre o desenvolvimento da delinquência, ressalta que muitos jovens condenados por atos violentos apresentavam um alto grau de audácia e exposição a riscos, nas idades de 8-10 anos. Esses alunos exibem tais problemas desde o início da escolarização, o que indica a importância de se começar com programas de intervenção desde muito cedo. O autor traz dados que enfatizam a probabilidade de continuidade entre violência infantil e violência adulta: 33% dos rapazes condenados por violência, com idades entre 10 e 20 anos, receberam novas condenações, entre 21 e 40 anos. Por outro lado, entre aqueles que nunca haviam sido condenados, apenas 8% o foram, quando adultos.

Trata-se, portanto, de alunos que são muito conhecidos pelos professores e equipe gestora. Destaca-se ainda que a relação dessas famílias com a escola é menos frequente e mais difícil. Esses estudantes também participam com regularidade em agressões entre alunos e envolvem-se mais no consumo de diferentes tipos de drogas (álcool, cigarro, maconha e outras drogas ilegais). Mais do que os colegas, esses jovens percebem com maior frequência que os professores os ameaçam, para intimidá-los, e mais da metade relata ter sido agredido por seus professores, inclusive fisicamente. O acúmulo de tais problemas pode significar uma grande dificuldade para os professores (DÍAZ-AGUADO, 2015).

As características e a história vivida pelo adolescente de 15 anos que agrediu a professora Marcia Friggi ilustram o que foi focalizado nos parágrafos anteriores. Ele tem histórico de violência, cumpriu trabalhos comunitários, em 2016, por ter agredido um colega de sala. Foi acusado de agredir a própria mãe e de ter ameaçado um conselheiro tutelar. Possui histórico de envolvimento com drogas e evasão escolar. Passou por avaliação médica, recebendo medicamento para controlar os ataques de raiva, mas abandonou o tratamento. Em entrevista, o jovem conta: *“Ela me chamou de ‘fdp’. Daí, passou um filme meu e da minha mãe na cabeça e foi quando já vi a diretora atrás de mim, me segurando.”* Segundo a mãe do adolescente, ele convivia com violência dentro de casa: *“Ele via o pai chegar bêbado, me batendo, me espancando. Ele também chegou a apanhar do pai, várias vezes, não foi só uma vez. Acho que isso mexe com ele, com certeza.”* (GUARULHOS HOJE, 2017).

A história desse adolescente ilustra uma vida na qual a violência, em diferentes sentidos, se fez presente. Suas vivências externas, suas fraquezas e fragilidades, as violências com que ele convive colaboram para que sua reação seja violenta. E a escola, frequentemente, é um espaço normatizador e disciplinador, com processos e conteúdos destituídos de significado para o adolescente. Essa reação mais agressiva também pode ser decorrente de quem está sentindo essa violência atuando em mais um espaço no qual convive. Contribui para isso a pobreza, o distanciamento cultural, a falta de perspectiva que é produzida pela desigualdade brasileira.

É válido conhecer o relato de um estudante de 1º ano do Ensino Médio, que consta na pesquisa coordenada por Díaz-Aguado (2015, p. 65):

Me mandaram para fora de sala muitas vezes por enfrentar alguns professores. [...] Me desrespeitam. Abusam de ser professores. Como outro dia uma professora me disse que a classe estava melhor sem mim e eu disse que, se estava melhor sem mim, então também estava melhor sem ela. [...] Poderiam tentar falar comigo, mostrar outro caminho. [...] Dizendo essas coisas me deixam nervoso e pioram tudo. [...] Todos dizem: “nós juntamos a maioria dos repetentes”. [...] Neste ano eu comecei mal e não acho que tenha solução. Se você fosse o diretor do colégio que faria para resolver essas situações? [...] expulsando o aluno ou o professor? Porque eles me expulsam, mas ele não.

Esse aluno apresenta os conflitos de forma parcial e distorcida, sem reconhecer a diferença de papéis existentes entre ele e seus professores e não se implicando como também responsável pela situação. Acha que não tem solução e que não adianta tentar, o que leva ao aumento do problema com sua conduta. Exibe dificuldade para avaliar as consequências de suas ações ou para identificar alternativas que poderiam ajudar a melhorar a situação em aula e a relação com os professores, precisando de auxílio para isso. Evidencia-se que ele não percebe a escola como um espaço de pertencimento, de justiça, de cuidado, de estudo e de aprendizado.

Como se vê, trata-se de uma questão multifatorial, a qual vai muito além da escola, sendo necessária toda uma rede de apoio e proteção que, não raro, é quase inexistente. Olhando especificamente para a instituição escolar, focalizar apenas o ato violento perpetrado pelo adolescente contra o professor, sem analisar o contexto envolvido, é solução reducionista. O emprego de condutas coercitivas dificulta o estabelecimento de vínculos educativos de qualidade, importantes para mudanças de conduta, contribuindo para o aumento da violência. Ademais, quando tais situações chegam às redes sociais e à mídia, tem-se ainda enorme pressão para que haja rigor excessivo nas punições, como expulsões e até internação em um Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA). Foi o que aconteceu com alguns dos estudantes envolvidos no episódio de agressão na escola estadual de Carapicuíba.

A transferência de alunos pode causar alívio para a escola e a falsa noção de que atua contra a violência, refletem Stelko-Pereira e Padovani (2008). As pesquisas analisadas pelos autores sobre transferência e expulsão escolar mencionam uma série de consequências danosas para o aluno, como, por exemplo, risco aumentado de fracasso e evasão escolar, agravamento do comportamento agressivo, ao longo do tempo, distanciamento de atividades e de grupos pró-sociais e envolvimento com atividades ilícitas. Skiba et al. (2014), ao fazerem uma revisão da literatura sobre o tema, assinalam que esses alunos têm maior probabilidade de reincidir em atos de indisciplina e de, no futuro, se envolverem em crimes. Mostram ainda que, quando aplicadas em estudantes com histórico de comportamentos disruptivos, a suspensão eleva em mais de duas vezes a probabilidade de cometerem delitos novamente. É preciso considerar que se trata de problema complexo e de enormes consequências para o presente e futuro desse jovem, para a comunidade escolar e para a sociedade.

Defendemos sólida formação nessa área, a fim de que os profissionais da escola conheçam outros procedimentos para lidar com tais comportamentos e ajudar esses alunos (e os demais também). No estudo TALIS (INEP, 2019), 52% dos professores assinalaram sentir necessidade de aprender a lidar com o comportamento do aluno e a gestão de sala de aula, para seu desenvolvimento profissional. É válida uma abordagem sistêmica, atuando sobre o ocorrido, mas também composta de ações preventivas e promotoras das habilidades sociomoraes e emocionais, a fim de que o jovem consiga lidar com os conflitos, de forma mais construtiva. Nessa perspectiva, não se pode somente buscar

medidas que visam principalmente ao controle e à contenção, como o aumento da quantidade de regras e da fiscalização, o policiamento intensivo, maior rigor na aplicação das sanções ou apenas a contratação de mais funcionários, como inspetores. Muitas vezes, há uma “espiral” negativa que se retroalimenta, formada por vários fatores, segundo parece indicar a pesquisa de Martins, Machado e Bravo (2015). É necessário romper essa espiral com ações intencionais e coordenadas, de maneira a transformar a cultura na instituição.

Algumas medidas⁵ parecem contribuir para mudança e prevenção desses problemas na escola, mas é preciso, antes de mais nada, reconhecer que não existe uma receita “simples” que funcione automaticamente, porque os princípios mais eficazes de enfrentamento exigem uma adaptação em função do contexto, da rede de apoio existente, das características do coletivo de alunos, da personalidade e estilo do professor e da história compartilhada:

1. Planejar e desenvolver a aula, de modo a favorecer a atenção dos alunos. A maior parte do comportamento disruptivo (que causa muito incômodo nas pessoas, transgressor das normas, desafiador, perturbador, hostil) é de natureza reativa, de sorte que um dos gatilhos é a dificuldade de manter a atenção. Tal comportamento tem aumentando entre os adolescentes, os quais passam muito tempo diante de telas, em atividades que exigem pouco esforço de atenção. Essas dificuldades podem diminuir, quando o aluno tem um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, incorporando conteúdos e recursos mais atrativos e significativos e controlando as condições que podem aumentar o cansaço e a monotonia das atividades. É válido o emprego de metodologias ativas e aprendizagem cooperativa. As propostas também devem favorecer a interação social, pois a coordenação de perspectivas só se desenvolve no contato com o outro, e a autorregulação é estimulada, quando a pessoa deseja manter a relação, o vínculo.
2. Desenvolver alternativas positivas, para que o aluno consiga o que quer, sem precisar agir de maneira violenta, e ensinar que esse comportamento não será tolerado. Alunos com dificuldade para encontrar o seu lugar dentro da escola geralmente agem dessa forma, com a finalidade de conseguir determinados objetivos, como obter protagonismo ou enfrentar os professores. Há mais chances de se prevenir esse tipo de atitude, quando se proporcionam opções para se conseguir tais funções de maneira positiva, como, por exemplo, inserindo esse aluno em atividades nas quais possa exercitar o protagonismo, como numa peça de teatro, coordenando um debate, participando de grêmios e de propostas de aprendizagem-serviço. Deve-se também repudiar o comportamento disruptivo, inserindo programas de melhoria da convivência, baseados no respeito mútuo e prevenção de todo tipo de violência, incluída a violência contra a autoridade. É válido envolvê-lo na construção coletiva da organização da convivência na escola, desenvolvendo o senso de comunidade e pertencimento.
3. Estimular o desenvolvimento de habilidades socioemocionais alternativas nesses alunos. Quem utiliza as formas mais graves de disrupção costuma ter dificuldades para compreender e

⁵ A apresentação dos procedimentos propostos neste artigo foi inspirada nos estudos sobre violência escolar de Díaz-Aguado (2015) e nas pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), da UNESP e UNICAMP. Tais procedimentos foram efetivamente vivenciados em diferentes escolas, principalmente em séries finais do Ensino Fundamental, nos projetos que desenvolvemos (MARQUES et al., 2015; TOGNETTA et al., 2017; TOGNETTA e VINHA, 2007; TOGNETTA e VINHA, 2012; VINHA et al., 2017).

resolver os conflitos e tensões que experimenta, ao vivenciar tais situações; como consequência, comporta-se de sorte a criar obstáculos, não só para o bem-estar dos outros, como para si próprio. Ajudá-los no autoconhecimento, conhecimento das reações e ensinar-lhes procedimentos sistemáticos para regular emoções e resolver conflitos mais assertivamente pode ser de grande eficácia na prevenção da violência.

4. Desenvolver no corpo docente habilidades que resultem na melhoria da qualidade das relações entre eles e com os alunos, por meio do emprego da linguagem não-violenta, do conhecimento de procedimentos que contribuem para o estabelecimento de vínculos, da reflexão sobre quais regras são efetivamente necessárias e de como atuar para legitimá-las, da compreensão de processos dialógicos para lidar com os conflitos, entre outras. Cooperar para esse processo o estudo dos problemas de convivência (incivilidades, indisciplina, *bullying* etc.) e as formas de prevenir e agir, de maneira que o professor possa estar atento às ações e desavenças que ferem os princípios morais (inclusive na interação entre os alunos), intervindo sempre que necessário.
5. Aproximar-se da família desses estudantes, visando ao auxílio, à orientação e ao estabelecimento de vínculo com a escola.
6. Realizar registros de observação do comportamento desses alunos em sala de aula, investigando, por exemplo, quando ocorrem atos disruptivos e em qual contexto, as intervenções feitas pelo docente e as reações. Esse conhecimento colabora para os professores planejarem ações coletivas mais coerentes e eficazes, a fim de lidar com esses estudantes. É importante também observar quais os gatilhos podem acarretar reação agressiva. Em geral, as situações de fracasso ou de confronto direto são disparadoras desses comportamentos disruptivos, podendo acontecer, por exemplo, quando se manda o aluno para fora da classe.
7. Evitar o “aumento da coerção”, que costuma ser desencadeado após um comportamento disruptivo. Normalmente, o aluno age seguindo um esquema previsível, procurando obter uma reação esperada do professor, reforçando assim toda a sequência. Se não foi possível prevenir o comportamento, deve-se detê-lo o quanto antes. Uma técnica é responder com uma conduta que surpreenda o autor, contrariando o que se espera e se busca com a interrupção. A forma de resolver esse desafio costuma ajudar a definir o tipo de vínculo que o professor estabelece com o jovem. É importante buscar a construção do vínculo com os alunos, de respeito e confiança, de modo que, quando necessário realizar uma intervenção, esta seja considerada legítima por eles. Diante do comportamento disruptivo, manter uma postura empática e respeitosa, porém, firme. Descrever o fato, expressar os sentimentos e colocar-se verdadeiramente disposto a ouvir, dizendo de maneira assertiva o que espera que seja feito.
8. Envolver os alunos na elaboração e aplicação de regras, a partir de necessidades, costuma reduzir o comportamento disruptivo. As transgressões são percebidas não apenas como uma desobediência à autoridade, mas também como uma deslealdade com o grupo com o qual eles se importam e a que querem pertencer. Para tanto, é muito útil a implantação de assembleias ou rodas de diálogo, para discutir os conflitos e as regras.
9. Utilizar o conflito como uma oportunidade de ensinar a resolver conflitos. A aplicação desse princípio é válida tanto de maneira preventiva, antes que seja produzida uma interrupção, quanto para prevenir sua repetição. Por exemplo, quando não for possível parar o aumento do confronto interrupção-coerção, convém dar o tempo necessário para que seja retomado o problema que o desencadeou, em ocasião mais tranquila. Nesse momento, busca-se

desenvolver seis habilidades: 1) situar o conflito, identificando todos os seus componentes e buscando integrar toda a informação necessária para resolvê-lo; 2) estabelecer quais são os objetivos e os valores presentes, ordenando-os segundo sua importância; 3) desenhar as possíveis soluções ao conflito e analisar cada uma delas, levando em consideração as consequências positivas e negativas que podem ter, para cada um dos envolvidos na situação; 4) eleger a solução que considere melhor e elaborar um plano para aplicá-la; 5) pôr em prática a solução escolhida; 6) analisar os resultados obtidos e, não sendo os desejados, voltar a pôr em prática todo o procedimento, a fim de melhorá-los. É imperioso que esse processo seja realizado por um adulto significativo para o aluno, que tenha vínculo de afeto e respeito.

10. Contar com uma equipe mediadora capacitada para empregar procedimentos de mediação em casos mais difíceis e/ou implantar círculos restaurativos na escola. Quando as partes em conflito não podem resolvê-lo por si mesmas, convém pedir auxílio a um mediador, que as ajude a evitar o aumento do confronto e a ativar um esquema inteligente de negociação integradora “eu ganho, você ganha”. A mediação de conflitos não segue a lógica de que um está certo e o outro errado, mas busca que todos os lados saiam ganhando. Proveniente da Justiça Restaurativa, o círculo restaurativo é um procedimento que emprega um processo de mediação, tendo uma concepção humanizadora na abordagem judicial das infrações, de punitiva para a reparação e/ou minimização dos danos e, se possível, o restauro das relações abaladas pelo ato infracional. Os princípios norteadores são o respeito, o diálogo e o protagonismo dos envolvidos e dos afetados pelo conflito. São encontros que acontecem depois de uma violência ou conflito, em que as partes envolvidas, apoiadas por um facilitador e pela rede de apoio (pais, amigos etc.), se reúnem para decidir coletivamente como lidar com as circunstâncias decorrentes desse ato e suas implicações para o futuro. O foco deve ser no incidente e nos afetados. De acordo com Brancher (2006), a justiça restaurativa tem como valores a responsabilidade, o empoderamento e a esperança. A responsabilidade se dá quando o ofensor procura reparar os danos causados à vítima, e esta, por sua vez, terá um papel ativo na manifestação de suas necessidades, restaurando assim um equilíbrio maior na relação e, portanto, seu empoderamento. Já o valor da esperança é por possibilitar a construção de maior civilidade entre as pessoas. A justiça restaurativa se baseia, ainda, na ideia de sanção por reciprocidade, ou seja, os autores do conflito são responsabilizados por seus atos, buscando reparar os danos, recuperar a confiança perdida e, se possível, refazer os laços entre os envolvidos. Contrapõe-se à concepção de punição, a qual visa a levar os autores a expiar o seu débito, causando-lhe um mal-estar.
11. Desenvolver um esquema de cooperação entre os professores da escola e de outras instituições, que ajude a estender as melhores práticas e a reduzir a tensão e o desgaste que o comportamento disruptivo pode gerar nos docentes. As relações de amizade e apoio mútuo na própria escola estão entre as principais condições que protegem contra tal desgaste.

Trata-se, portanto, de um conjunto de ações intencionais, organizadas e coordenadas, que atuam na dimensão individual e coletiva, tanto no conflito já instaurado quanto de maneira preventiva. É na escola que se dá a aprendizagem da vivência no espaço público, no sentido de coletivo. O emprego de medidas coercitivas, punitivas e de controle, a fim de lidar com esses adolescentes, faz com que não seja favorecido o desenvolvimento das habilidades sociomoraes e emocionais necessárias para identificar,

expressar e regular impulsos e emoções; para lidar de forma cooperativa e assertiva com os conflitos; enfim, para maior adaptação da vida em sociedade. Os procedimentos empregados numa instituição que educa devem ser coerentes com o tipo de pessoa que queremos formar para nossa sociedade. Crianças e adolescentes que apresentam sérias dificuldades nas habilidades necessárias para lidar com conflitos e frustrações e para vivenciar relações interpessoais positivas talvez sejam aqueles que mais necessitam de uma escola humanizada e humanizadora.

Referências

BLAYA, Catherine; DEBARBIEUX, Eric; ALAMILLO, Rosario D. R.; RUIZ, Rosario O. Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. **Revista de Educación**, n. 339, p. 293-315, 2006.

BRANCHER, Leoberto. **Manual de práticas restaurativas**. Brasília: PNUD, 2006.

CAVALCANTI, Tassiana. Casos de agressão a professores crescem 189% no estado de São Paulo. **Folha de S. Paulo**, 02 ago. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2018/08/casos-de-agressao-a-professores-crescem-189-no-estado-de-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 11/12/2018.

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

DARC, Larissa. A professora Marcia Friggi tomou um soco. E nós, o que aprendemos? **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5371/a-professora-marcia-friggi-tomou-um-soco-e-nos-o-que-aprendemos> Acesso em: 22/04/2019.

DEBARBIEUX, Eric. **Violência na escola**. Um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DÍAZ-AGUADO, Maria J. **Da violência à cooperação em aula**. Americana, SP: Adonis, 2015.

FARRINGTON, David. P. Fatores de risco para violência juvenil. In: E. DEBARBIEUX; C. BLAYA (Orgs.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. UNESCO, 2002.

GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

G1. **Alunos são suspensos por arremessar livros e carteiras em professora em Carapicuíba**. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/06/03/alunos-sao-suspensos-por-arremessar-livros-e-carteiras-em-professora-em-carapicuiiba.ghtml>_Acesso em: 10/06/2019.

GUARULHOS HOJE. **“Não sou um monstro”, diz jovem que agrediu professora em escola de SC**. 2017. Disponível em: <https://www.guarulhoshoje.com.br/2017/08/28/nao-sou-um-mostro-diz-jovem-que-agrediu-professora-em-escola-de-sc/> Acesso em: 20/03/2018.

IEDE. **Como estão as escolas públicas do Brasil?** Ambiente escolar. Análise das respostas dos professores, diretores e alunos aos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2017. Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, 2019. Disponível em: www.portaliede.com.br Acesso em: 10/06/2019.

INEP. **Talis: relatório nacional**: pesquisa internacional sobre ensino e aprendizagem. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019. 31 p. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6695625. Acesso em 21/06/2019.

MARTINS, Angela; MACHADO, Cristiane; BRAVO, Maria H. A. **Situações de conflito e violência em escolas públicas**: do discurso oficial ao discurso de professores nos questionários contextuais da Prova Brasil, 2015 (Seminário, Fundação Carlos Chagas).

MARQUES, Carolina A. E.; SILVA, Livia M. F.; OLIVEIRA, Mariana T. A.; VINHA, Telma P. Para compreender a provocação na escola. **Revista Pátio**, Porto Alegre: Ano XIX, n. 76, p. 44-47, nov. 2015/jan. 2016.

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

OECD. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS)**. 2013. Disponível em: <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-2013-country-note-Brazil-Portuguese.pdf> Acesso em: 10/06/2019.

OECD. **Global Competency for an inclusive world**. Paris: OECD, 2017.

OECD. **TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners**. TALIS, OECD Publishing, Paris, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en> Acesso em: 21/06/2019.

RAMOS, Adriana M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do Ensino Fundamental II**: um olhar construtivista. Campinas: Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SKIBA, Russel J.; TRACHOK, Megan; CHUNG, Choong-Geun; BAKER, Timberly; SHEYA, Adam; HUGHES, Robin. “Where Should We Intervene?” Contributions of Behavior, Student, and School Characteristics to Suspension and Expulsion. In: Daniel J. LOSEN (Ed.). **Closing the School Discipline Gap: Research for Policymakers**, New York: Teachers College Press, 2014, p. 132–146.

STARLING, Heloisa M.; SCHWARCZ, Lilia M. **Brasil - Uma Biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

STELKO-PEREIRA, Ana Carina; Padovani, Ricardo C. Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: uma discussão necessária. In: III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas. **Anais**. Curitiba: Champagnat, 2008, p. 12387-12396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/458_321.pdf. Acesso em: 10/06/2019.

TOGNETTA, Luciene R. P.; MARTINEZ, Jose M. A; DAUD, Rafael P. **Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito**. Americana, SP: Adonis, 2017.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. **Quando a escola é democrática**: Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

VEJA. **Professora é agredida por aluno dentro de colégio em SC**. 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/professora-e-agredida-por-aluno-dentro-de-colegio-em-sc/>. Acesso em: 20/02/2018.

VINHA, Telma P.; NUNES, Cesar A. A.; SILVA, Livia M. F.; VIVALDI, Flavia M. C.; MORO, Adriano. **Da escola para a vida em sociedade**: o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

WASELFISZ, Julio J. **Caderno temático 1 – o mapa da violência**. Recife - FLACSO Brasil, 2016.

Recebido em: 21/06/2019

Aceito em: 15/08/2020