

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ingrid Daniele Archanjo

**Procedimentos punitivos na escola e suas consequências para o  
aluno:**

expiar ou educar?

Campinas  
2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Ingrid Daniele Archanjo

**Procedimentos punitivos na escola e suas consequências para o  
aluno:**  
expiar ou educar?

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Pileggi Vinha.

Campinas  
2019

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

Ar22p Archanjo, Ingrid Daniele, 1992-  
Procedimentos punitivos na escola e suas consequências para o aluno : expiar ou educar? / Ingrid Daniele Archanjo. – Campinas, SP : [s.n.], 2019.

Orientador: Telma Pileggi Vinha.  
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Disciplina escolar. 2. Clima escolar. 3. Convivência escolar. 4. Democracia. 5. Punição (Psicologia). I. Vinha, Telma Pileggi, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações adicionais, complementares

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Licenciatura em Pedagogia

**Data de entrega do trabalho definitivo:** 16-12-2019

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**Procedimentos punitivos na escola e suas consequências para o aluno: expiar ou educar?**

Ingrid Daniele Archanjo

Este exemplar corresponde à versão final da monografia de conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, apresentada por Ingrid Daniele Archanjo e orientada Pela Professora Doutora Telma Pileggi Vinha.

Orientadora: Professora Doutora Telma Pileggi Vinha

---

Segunda leitora: Mariana Tavares Almeida Oliveira

---

Campinas  
2019

É por amor à educação e às pessoas que eu acredito que a violência jamais contribuirá efetivamente para a formação de uma sociedade na qual prevaleçam relações de justiça, liberdade, respeito e dignidade. Dedico este trabalho à luta pela Educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Àqueles que, direta ou indiretamente, fizeram parte tanto da minha formação humana quanto acadêmica.

À minha família.

Àqueles sem os quais a elaboração deste trabalho não seria possível, em especial:

Ao Daniel, pela parceria, sugestões, leituras, contribuições e apoio.

À Mariana Tavares, por ter contribuído com materiais relevantes e, principalmente, por suas análises e considerações como segunda leitora, o que deixaram este trabalho melhor.

E, finalmente, à Telma Vinha, minha orientadora que, apesar da intensa rotina da vida acadêmica, aceitou orientar-me neste trabalho e não mediu esforços quando precisei de sua ajuda. Agradeço pelo apoio, pela paciência e, principalmente, pela compreensão. As suas valiosas indicações e contribuições fizeram toda diferença.

*Não há educação sem amor.  
O amor implica luta contra o egoísmo.  
Não há educação do medo,  
Nada se pode temer da educação quando se ama.  
[Paulo Freire]*

## RESUMO

Embasado numa perspectiva construtivista de desenvolvimento da autonomia moral, o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso é, a partir de um levantamento bibliográfico de produções investigativas a respeito de punições no ambiente escolar, identificar quais as consequências do emprego de procedimentos punitivos para o “aluno transgressor” e para a escola. Visa, ainda, a identificar e analisar, nessas produções, outras possibilidades de intervenções menos coercitivas e suas repercussões. Os resultados, obtidos a partir de diferentes estudos, apontam que a aplicação de sanções expiatórias e excludentes é ineficiente por estas, entre outros motivos, não evitarem reincidências; estarem associadas à piora no desempenho acadêmico tanto de alunos suspensos quanto de não suspensos; aumentarem a probabilidade de envolvimento com práticas criminosas; estarem relacionadas às taxas de evasão escolar; além de, não raramente, serem vistas como uma vantagem/“dia de folga”. Assim sendo, este trabalho sugere abordagens alternativas com potencial para reduzir o mau comportamento, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento de competências sociais e emocionais necessárias para melhor adaptação a uma sociedade democrática, beneficiando, então, aluno e escola.

**Palavras-chave:** alunos transgressores; clima escolar; convivência democrática; problemas de convivência; sanção expiatória.

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo 1: Problemas de convivência e clima escolar .....</b>	<b>10</b>
1.1 Clima escolar e a promoção do bem-estar .....	13
1.2 Conflitos .....	15
1.3 Sobre a autonomia moral .....	17
<b>Capítulo 2: Fatores preditivos da violência juvenil e características dos alunos transgressores .....</b>	<b>20</b>
2.1 Fatores preditivos da violência juvenil .....	20
2.2 A violência na escola e características dos alunos agressores .....	23
2.3 Como trabalhar a violência na escola .....	26
2.4 O adolescente “difícil” na escola .....	28
<b>Capítulo 3: Sanções expiatórias e seus resultados .....</b>	<b>32</b>
3.1 A percepção do aluno acerca da suspensão .....	37
3.2 Algumas considerações .....	39
<b>Capítulo 4: Programas preventivos e Alternativas à aplicação de sanções expiatórias .....</b>	<b>41</b>
4.1 As Equipes de Ajuda .....	43
4.2 As comunidades de Aprendizagem .....	44
4.3 Intervenções Comportamentais Positivas e de Apoio (PBIS) .....	50
4.4 Os círculos restaurativos .....	53
4.5 Melhorando a qualidade das relações entre professor e aluno .....	54
<b>Considerações finais .....</b>	<b>55</b>
<b>Referências .....</b>	<b>57</b>

## INTRODUÇÃO

No ambiente escolar, a existência de problemas de convivência que causam desordem nas relações pedagógicas e interferem nas condições de ensino/aprendizagem (conseqüentemente, também na qualidade do trabalho realizado na escola) é uma das maiores queixas de professores e gestores. Para estabelecer um espaço livre de mau comportamento, ambas as equipes – pedagógica e gestora – optam, dado o comum desconhecimento acerca de condutas construtivas e colaborativas, por agirem autoritária e coercitivamente. Nestes casos, as situações de conflito são tratadas meramente como fator de desordem, cuja única solução encontra-se na imposição de regras rígidas e sanções expiatórias sem abertura do diálogo.

Em tempos em que a militarização das escolas é vista como uma boa alternativa na busca pela melhoria da aprendizagem, embasado numa perspectiva construtivista de desenvolvimento da autonomia moral, o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso é, a partir de um levantamento bibliográfico de produções (artigos, capítulos de livros, teses) investigativas a respeito de punições no ambiente escolar, identificar quais as conseqüências do emprego de procedimentos punitivos e expiatórios para o “aluno transgressor” e para a escola. Visa, ainda, a identificar e analisar, nessas produções, outras possibilidades de intervenções menos coercitivas e suas repercussões.

O primeiro capítulo abordará tanto a importância da adoção de procedimentos participativos que visam a uma convivência democrática quanto a do desenvolvimento da autonomia moral na busca da construção de um clima escolar positivo que promova o bem-estar na comunidade escolar e, por conseguinte, na sociedade como um todo. No segundo capítulo, de forma a compreender as origens dos problemas de convivência, serão investigados fatores que predizem a violência juvenil e apresentadas características de alunos “difíceis”. Já no terceiro, serão discutidas as conseqüências da aplicação de sanções expiatórias conforme

diferentes produções acadêmicas. Finalmente, o último capítulo apresentará alternativas de ações coordenadas e sistêmicas nessa área, direcionadas à melhoria da convivência e do comportamento disruptivo por meio da formação de sujeitos conscientes de seus papéis como cidadãos, evidenciando que é possível promover um ambiente acolhedor e democrático que proporcione às crianças e aos jovens oportunidades de aprenderem a se relacionar de modo respeitoso e satisfatório.

# Capítulo 1

## *Problemas de convivência e clima escolar*

[...]  
Restam outros sistemas fora  
do solar a colonizar.  
Ao acabarem todos  
só resta ao homem  
(estará equipado?)  
a difícilima dangerousíssima viagem  
de si a si mesmo:  
pôr o pé no chão  
do seu coração  
experimentar  
colonizar  
civilizar  
humanizar  
o homem  
descobrimo em suas próprias inexploradas entranhas  
a perene, insuspeitada alegria  
de con-viver.  
[Carlos Drummond de Andrade]

A habilidade de conviver com o outro é fundamental para os indivíduos que fazem parte de uma comunidade e, para que isso seja possível, como defendem Vinha *et al.* (2017), é necessário considerar que existem certos valores constituintes de uma base ética comum, ou seja, princípios universais que auxiliam as pessoas a viverem bem coletivamente e consigo mesmas, tais como: justiça, liberdade, respeito, dignidade, solidariedade, diversidade, generosidade, cooperação etc.

No dia a dia, a maneira como agimos e nos sentimos reflete o que captamos em relação ao ambiente em que estamos, nossa percepção sobre o clima do local. Tratando-se da escola, interesse deste trabalho, o clima escolar, que será discutido posteriormente, é refletido nas e pelas ações dos atores da instituição. Como há, nesse ambiente, um convívio muito intenso entre pessoas cujos valores e princípios são diferentes, caso não haja procedimentos participativos que intencionem uma convivência democrática, problemas de relacionamento e desavenças tornam-se habituais. Esses problemas, quando não recebem devida atenção e intervenções construtivas, contribuem para tornar o clima escolar negativo, marcado por

atitudes agressivas (como *bullying*, incivildades, provocações e transgressões), as quais afetam os relacionamentos interpessoais e o processo de ensino/aprendizagem.

Contudo, cabe ressaltar que isso não significa que as diferenças são a causa do problema ou que não devem existir, mas sim que “as escolas devem apresentar um espaço acolhedor, de diálogo e de respeito” (VINHA *et al.*, 2017, p. 91) às mesmas, no qual o outro é, também, parte de nós mesmos e de nossa história. Na contramão, um ambiente autoritário

favorece reações agressivas, desavenças e sentimentos de injustiça e de desrespeito ou, então, pode promover a formação de sujeitos fadados à submissão e ao conformismo. Quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações nas quais estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento ao grupo, de preocupação com o bem-estar comum e de ter um comportamento responsável. (VINHA *et al.*, 2016, p. 100)

Além disso, Thapa *et al.* (2013), após estudos de revisão de literatura na área de clima escolar, apontam que as pesquisas analisadas – que somam mais de 200 – mostram que nas escolas onde não há normas, estruturas e relações de apoio, os alunos têm maior probabilidade de sofrer violência, vitimização entre pares e ações disciplinares punitivas, muitas vezes acompanhadas por altos níveis de absenteísmo e redução do desempenho acadêmico. Isso, pois, as normas são importante ferramenta para a manutenção do ambiente escolar por estarem relacionadas a questões de saúde e segurança, ao processo de ensino/aprendizagem e também aos princípios. Todavia, frisa-se que essas normas precisam ser discutidas, conhecidas e legitimadas:

As normas presentes na escola fundamentam a manutenção da ordem escolar e é evidente que devem existir e funcionam quando são conhecidas, entretanto, em muitos casos, as regras nas escolas não são discutidas e combinadas e os alunos e professores não conhecem suas razões. Essas regras proíbem, por exemplo, o uso de determinados acessórios – como bonés – que são representados como a maneira de ser jovens na nossa sociedade, onde a juventude é vista por muitos de forma negativa e tem como consequência conflitos que poderiam ser evitados. Assim a escola poderia levar em conta a linguagem e as várias formas de expressão juvenil. Compreende-se, assim, que é preciso buscar estratégias de superação dos problemas, criando um ambiente em que a comunidade escolar (alunos, professores, diretores, demais funcionários e comunidade) se sintam pertencentes àquele universo, restabelecendo vínculos e relacionamentos positivos, sem a perda de sua forma de ser. (ABRAMOVAY, 2015, p. 08)

Vinha *et al.* (2017) afirmam que não basta que apenas existam normas, mas que haja princípios que as guiem, a exemplo de justiça, respeito a si e ao outro, público-privado, entre outros. Esses princípios não são negociados ou negociáveis, embora discutam-se formas norteadoras das ações. As “regras contratuais”, passíveis de discussão e negociação,

[...] devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro, ou seja, o bem-estar de todos. São acordos feitos que devem beneficiar a todos e têm como objetivo contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça e a responsabilidade por aquilo que acontece na sala de aula, incentivando o comprometimento de todos com os procedimentos de decisões tomadas na classe, considerando um grupo cooperativo. (VINHA *et al.*, 2017, p. 160)

Para complementar o que foi dito anteriormente, tais princípios seriam, segundo Macedo (1994, *apud* VINHA *et al.*, 2017, p. 161), “a flexibilidade, a adequação às necessidades particulares de cada grupo, a participação ativa dos integrantes na sua elaboração, a regularidade e o seu cumprimento por parte de todos que o integram”. Considerando as regras sob essa ótica, em momentos de intervenção, deve-se sempre proporcionar ao aluno transgressor uma reflexão sobre o motivo da regra infringida existir e quais seriam as possíveis consequências diante de seu descumprimento. Em contrapartida, quando a (des)obediência às regras é associada a punições e/ou autoridades, não há estímulos viabilizadores de uma análise crítica quanto ao que está acontecendo.

Isto posto, a escola deve ser um ambiente acolhedor e democrático que proporciona às crianças e aos jovens oportunidades de aprender a se relacionar de modo respeitoso e satisfatório para que, em situações de conflito, possam buscar soluções por meio do diálogo, de forma não violenta, expressando-se sem causar dano um ao outro. Para tanto, a formação dos valores morais é essencial e deve ser trabalhada pela família, pela sociedade e pela escola, as quais atuariam em parceria visando a uma formação que desenvolva a capacidade de reconhecimento das ações, encontrando formas de reagir a elas sem violência verbal ou física, assim como na busca por um convívio social pacífico.

## 1.1 Clima escolar e a promoção do bem-estar

Por clima escolar, neste trabalho, é considerada a concepção presente no “Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar”, elaborado pela equipe de pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPPEM) - Unicamp/Unesp:

[...] é o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem. (GEPPEM, 2017, p. 08)

Por estarem diretamente relacionados à qualidade do ambiente escolar e ao desenvolvimento dos alunos como um todo, a convivência e o clima escolar são temas que despertam muito interesse e preocupação. De acordo com o *National School Climate Council*<sup>1</sup>, um clima escolar positivo “promove o desenvolvimento, a aprendizagem e a conquista das crianças”. Para eles, este clima “é aquele que estimula o desenvolvimento da juventude e a aprendizagem necessária para uma vida produtiva, colaborativa e satisfatória em uma sociedade democrática” e inclui

Normas, valores e expectativas que apoiem as pessoas a se sentirem social, emocional, intelectual e fisicamente seguras; membros da comunidade escolar que são engajados e respeitados; alunos, membros das famílias e educadores que trabalham juntos para desenvolver, viver e contribuir com uma visão compartilhada da escola; e educadores que modelam e nutrem uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação que podem ser gerados pelo aprendizado. Os membros da comunidade escolar contribuem para as operações da escola e pelos cuidados de suas condições sociais, emocionais, intelectuais e de estrutura física. (NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL, 2009, p. 2, tradução nossa)

---

<sup>1</sup> Em 2007, a Comissão de Educação dos Estados e o Centro Nacional do Clima Escolar formaram o Conselho Nacional do Clima Escolar, um grupo não partidário de líderes de políticas e práticas, envolvido em uma série de esforços educacionais, de políticas, de colaboração e de defesa de direitos.

Ademais, a publicação dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes<sup>2</sup>, o PISA 2015 (Volume V): Solução Colaborativa de Problemas, que examina a capacidade dos alunos de trabalhar com duas ou mais pessoas para tentar resolver um problema e que também explora o papel da Educação na construção das habilidades dos jovens para resoluções colaborativas, afirma que as escolas podem realizar um melhor trabalho ao promover um clima de aprendizado no qual os estudantes desenvolvam um sentimento de pertencimento. Conforme os resultados, os alunos que relataram interações positivas entre si e os alunos que não se sentiam ameaçados por outros colegas obtiveram pontuação mais alta na resolução de problemas colaborativamente. Por outro lado, por exemplo, aqueles que afirmaram terem sido insultados pelos professores na frente de outras pessoas pelo menos algumas vezes por ano obtiveram 23 pontos a menos na resolução desses problemas, se comparados aos que declararam que isso não havia acontecido com eles no ano anterior.

Ainda no tocante a este assunto, vale destacar, também, que

[...] um clima escolar positivo revela bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de ensino/aprendizagem, senso de justiça na aplicação das sanções (a elaboração das regras é partilhada com todos os envolvidos no ambiente escolar), as pessoas se sentem seguras e pertencentes àquele ambiente educacional (acolhidas e envolvidas). (MORO et al., 2017, p. 69)

Nessa lógica, fomentar um clima escolar positivo é primordial na promoção do bem-estar no ambiente educacional e, para tal, faz-se necessário saber diferenciar os problemas de convivência, encarando-os à luz de uma visão mais construtiva: as condutas de incivilidade que perturbam o ambiente, ou seja, aquelas que rompem com a expectativa do que seria um

---

<sup>2</sup> O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), ou *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o apoio de uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

comportamento social adequado, não devem ser tratadas similarmente a episódios mais graves (agressão, bullying, violência física).

## 1.2 Conflitos

É importante ressaltar que o entendimento sobre o conflito exerce direta influência na forma como este é abordado pela comunidade escolar. Por um lado, pode-se ter um ambiente onde predominam relações de convivência predominantemente democráticas, justas e de respeito mútuo, no qual os conflitos são encarados como momentos oportunos de aprendizado. Na perspectiva construtivista, são tidos como naturais e necessários ao desenvolvimento, pois “são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido, oferecendo “pistas” do que precisam aprender” (VINHA *et al.*, 2017, p. 137), uma vez que o processo de resolução, assegura Haste (1987, *apud* VINHA *et al.*, 2017, p. 136) “fornece uma plataforma para o processo reconstrutivo e é justamente a confrontação com o conflito derivado externamente que estimula o desequilíbrio interno”. Esse desequilíbrio promove a reflexão sobre formas diferentes de restabelecer a reciprocidade.

Para que isso seja possível, é necessário que ocorra um processo de resolução de conflitos que favoreça o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, ou seja, que os faça regular suas ações com fundamentos em equidade e reciprocidade. Na autonomia moral, os sujeitos concebem as regras como princípios que conduzem as relações entre todos os seres humanos (LA TAILLE, 2006), reafirmando que estes são pessoas de direitos e deveres e que a necessidade de respeito à integridade do outro é condição essencial para as relações interpessoais e coletivas. Deve-se oferecer uma educação moral com o intuito de formar sujeitos que, nas atividades cotidianas, tenham a chance de refletir sobre o que é certo ou errado, justo

ou injusto, contribuindo para legitimar as regras escolares quando justas e necessárias. Segundo Vinha *et al.* (2017), essas intervenções não priorizam a resolução do conflito em si, o produto (“Como resolver?”), mas sim o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados (“O que eles poderão aprender com o ocorrido?”). Ao adotar essa postura, o mediador reconhece que o conflito não é algo seu e, portanto, a resolução deste não é algo de sua responsabilidade:

[...] o professor que pauta suas intervenções nessa concepção reconhece que o conflito vivido pelos alunos não lhe pertence, assim sendo, não lhe cabe resolvê-lo retirando-os do mesmo. Frequentemente, o que ocorre é o contrário, ou seja, o professor retira os alunos do controle do próprio conflito ou problema, atribuindo a si próprio a resolução dessas situações vividas pelos alunos, dizendo-lhes o que deve ser feito (ou induzindo). Todavia, o fato de não solucionar por eles não é sinônimo de largá-los à própria sorte. Em situações de conflito, o educador poderá intervir, explicitando o problema de tal forma que eles possam entender, ajudá-los a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliá-los a escutar uns aos outros, convidando-os para colocar suas sugestões e propor soluções. (VINHA *et al.*, 2017, p. 138)

Por outro lado, caso os conflitos sejam tratados meramente como fator de desordem e desequilíbrio do clima escolar, tendo como solução apenas a imposição de regras rígidas e sanções expiatórias sem abertura ao diálogo, perde-se a oportunidade de atuar na prevenção da violência e da indisciplina e na formação de pessoas éticas e autônomas. Isso, de certa forma, contribuiria para a manutenção da violência escolar, visto que o uso de tais medidas coercitivas, que buscam principalmente o controle, pode fazer com que os alunos adotem uma conduta de desobediência civil ou rebeldia, rejeitando aquilo que lhes foi imposto. O professor,

[...] ao visar somente à restauração da harmonia da aula perdida, não realiza intervenções construtivas que os auxiliem a compreender a necessidade do respeito, da coordenação de perspectiva e sentimentos e do diálogo na relação entre os iguais. Com essa atitude, indiretamente transmite a mensagem de que o respeito a uma autoridade é mais importante do que o respeito entre iguais. Constata-se que a escola busca obter tranquilidade, o silêncio e o controle dos alunos. (VINHA, 2013, p. 69)

Chegando aos alunos, essas mensagens podem ultrapassar a barreira escolar e, assim, afetar o comportamento juvenil em outros ambientes de convívio social. Se mantidos até a vida adulta, esses comportamentos também poderão afetar suas relações de trabalho, suas relações interpessoais e sua própria participação na sociedade.

Nesse sentido, a BNCC (2017) estabelece que, para a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço capaz de, entre outros fatores, “promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos” (BRASIL, 2017). Aqui, a juventude deve ser compreendida à luz da BNCC, a qual conceitua o jovem como

[...] condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes. (BRASIL, 2017)

Logo, em sua própria definição, o jovem é reconhecido como participante ativo da sociedade em que vive, o que reforça o cuidado necessário com as mensagens transmitidas a ele, uma vez que, como já mencionado, elas poderão ser transpostas às suas atitudes em outros ambientes. A BNCC (2017) também toca nessa questão ao tratar das finalidades do Ensino Médio, afirmando que uma de suas responsabilidades é o aprimoramento dos estudantes como pessoas humanas, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Dessa forma, o desenvolvimento da autonomia moral não é relevante apenas para o favorecimento do processo de ensino/aprendizagem, mas também para a tarefa de educar para a cidadania. Quando se educa os jovens sobre seu papel e seu compromisso para com o funcionamento da sociedade, atua-se na formação de sujeitos que efetivam sua formação cidadã. Caso contrário, é corroborada uma formação de pessoas cujos vínculos sociais são enfraquecidos, as quais permanecem passivas perante as situações cotidianas.

### **1.3 Sobre a autonomia moral**

Acerca da definição de autonomia, para este trabalho adotar-se-á uma concepção baseada na perspectiva construtivista do desenvolvimento moral. De acordo com Piaget (1994), existem duas etapas desse/nesse desenvolvimento, não rígidas, caracterizadas mais como tendências afetivas: heteronomia e autonomia.

Na primeira, a criança ainda não consegue julgar as normas e assume para si as concepções de certo e errado com base no que aprende com os adultos, submetendo-se às regras, tidas como leis absolutas, sem reflexão. Isso acontece por ainda não conseguir pensá-las enquanto construção humana para regular suas ações, ou seja, não compreende que as regras antecipam consequências para ações e não as entende como flexíveis e negociáveis. Além disso, a relação afetiva de dependência em relação ao adulto também reforça tal fator.

Já na autonomia, a criança torna-se capaz de refletir conscientemente a respeito das regras. Para isso, a relação de cooperação adulto-criança é crucial, pois ela retira da criança a referência do adulto como figura soberana/autoritária, dando espaço para uma relação de reciprocidade. Quanto ao adulto, esse deve reduzir sua postura autoritária o máximo possível, propiciando condições que favoreçam a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade, a ausência de sanções expiatórias e de recompensas, promovendo às crianças, então, um ambiente oportunizador de interação, tomada de decisões, livre expressão etc.

Ainda de acordo com Piaget (1994), a cooperação é essencial para o desenvolvimento de pessoas críticas e tem sua origem na discussão. Esta, por sua vez, só fornece os resultados esperados diante de uma relação de respeito mútuo.

[...] toda relação com outrem, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado. (PIAGET, 1994, p. 155)

Na moral heterônoma, os valores não se conservam, pois acabam sendo regulados pela pressão do meio, isto é, o comportamento moral é modificado pelo sujeito em diferentes

situações. Há, assim, uma relação de submissão ao poder: considera-se certo obedecer às ordens das pessoas que detêm a autoridade ou agir da mesma forma com que se comportam as pessoas de sua comunidade. Na autonomia moral, entretanto, o sentimento de aceitação ou de obrigação para com as normas é interno (autorregulação) sendo fundamentado na equidade e nas relações de reciprocidade – concebe-se a moral como regras e princípios que regem as relações. Na pessoa autônoma, há a conservação dos valores, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais (LA TAILLE, 2006).

Assim, a atenção ao clima escolar reflete tanto a preocupação em melhorar as escolas, promovendo bem-estar para toda a comunidade e uma convivência pacífica, quanto a preocupação em formar alunos autônomos para enfrentar os desafios cotidianos.

## Capítulo 2

### *Fatores preditivos da violência juvenil e características dos alunos transgressores*

#### **2.1 Fatores preditivos da violência juvenil**

David Philip Farrington, professor emérito de Criminologia Psicológica no Instituto de Criminologia da Universidade de Cambridge, escreveu um artigo resumindo conhecimentos acerca do desenvolvimento de indivíduos violentos e a ocorrência de atos do gênero, mostrando também as possíveis causas da violência e alguns métodos preventivos. Ao apontar os fatores que predizem um alto risco de violência juvenil entre 10 e 21 anos de idade, destacou: “impulsividade, baixo desempenho escolar, pais criminosos, baixa renda familiar e supervisão parental deficiente” (FARRINGTON, 2002, p. 25). Para o autor, os delitos tendem a atingir seu auge nos anos da adolescência e são cometidos por indivíduos do sexo masculino em sua maioria.

Farrington traz, inclusive, dados indicativos da continuidade entre violência infantil e violência adulta: realizado pelo próprio, um Estudo de Cambridge sobre o Desenvolvimento Delinvente mostra que cerca de 33% dos rapazes condenados por violência com idades entre 10 e 20 anos receberam novas condenações entre 21 e 40 anos. Em comparação, entre aqueles que nunca haviam sido condenados, 8% o foram na vida adulta. No mesmo estudo, o professor afirma que “um alto grau de audácia e exposição a riscos nas idades de 8-10 anos aponta tanto para condenações por atos violentos quanto para violência auto admitida, no futuro” (FARRINGTON, 2002, p.31).

O pesquisador elaborou uma tabela (*Quadro 1*) separando os fatores de risco em 3 categorias: psicológicos, familiares e socioeconômicos. Os dados apresentados indicam que,

em relação ao total de condenações que ocorreram no futuro das crianças investigadas, entre aquelas cuja variável “audácia” não estava presente, 6% foram condenadas. Porém, entre as que apresentavam essa variável, 20% sofreram condenações. O maior fator de risco, ou seja, o maior preditivo de violência, seria a supervisão parental deficiente: entre as crianças que não receberam afeição de seus pais, não possuíam vínculos afetivos fortes com eles e não tiveram uma boa supervisão e atenção suficiente, a taxa de condenação entre 10 e 21 anos é de 22%, contra 7% dos que tiveram uma supervisão adequada. Em relação aos fatores familiares, Farrington cita ainda: pais agressivos (incluindo disciplina severa e punitiva), conflitos entre os pais, ausência do pai e “famílias desfeitas”. Para ele, além dos dados dessa pesquisa, resultados semelhantes foram encontrados em McCord, 1979); Gorman-Smith *et al.*, 1996; Thornberry *et al.*, 1995 (FARRINGTON, 2002, p. 34).

**Quadro I - Indicadores Precoces de Violência infantil**

Variáveis nas idades de 8-10 anos	Percentual de condenações no futuro (entre 10 e 21 anos)	
	Variável Ausente	Variável Presente
<b>Psicológico</b>		
Audácia	6	20
Hiperatividade	8	17
Baixa Inteligência*	7	18
Baixo Desempenho	8	17
<b>Familiares</b>		
Condenação de um dos pais	7	17
Disciplina rígida (pai)	8	17
Disciplina rígida (mãe)	8	21
Pais autoritários	8	15
Supervisão deficiente	7	22
Conflitos entre os pais	7	18
Família desfeita	8	19
<b>Socioeconômicos</b>		
Baixa renda familiar	7	20

Condições de moradia precárias	8	15
Família numerosa	8	18

\* *baixo desempenho escolar/desempenho escolar deficiente.*

Ademais, são apontados fatores relativos aos colegas, à condição socioeconômica e à vizinhança. O Estudo do Desenvolvimento Juvenil de Rochester, realizado por Thornberry *et al.* (1995), apontou que ter amigos que cometem infrações é um preditivo irrefutável de violência juvenil (*apud* FARRINGTON, 2002, p. 36). No Levantamento Nacional sobre a Juventude dos Estados Unidos, segundo Elliot *et al.* (1989), a ocorrência de crimes graves entre os jovens de classe baixa é duas vezes maior do que entre os jovens de classe média (*apud* FARRINGTON, 2002, p. 36). Famílias numerosas e pais jovens também são fatores que Farrington classifica como socioeconômicos e preditivos da violência juvenil. No que concerne à vizinhança, Farrington (2002) faz uma observação interessante: morar num bairro ruim e sofrer privações socioeconômicas podem ser fatores desencadeantes da deficiência dos cuidados parentais que, por sua vez, pode causar impulsividade, problemas na escola e, em seguimento, um alto potencial de violência.

Farrington (2002) também analisa programas de prevenção eficazes que têm como foco os fatores de risco. “A ideia básica da prevenção centrada nos riscos é muito simples: identificar os principais fatores de risco da criminalidade e implementar métodos preventivos visando a combatê-los” (FARRINGTON, 2002, p. 43). Para o professor, como os fatores preditivos para diferentes tipos de delitos (violentos e não violentos) tendem a ser os mesmos, caso haja um programa que atue em sua prevenção, haverá uma grande probabilidade de se exercer efeitos positivos sobre diversos problemas sociais. Em se tratando da escola, os programas mais eficientes teriam como eixo central o estímulo ao desenvolvimento de comportamentos e habilidades socialmente desejáveis para a resolução de conflitos.

## 2.2 A violência na escola e características dos alunos agressores

A violência é, indubitavelmente, um grave problema para a humanidade. Para quem atua na Educação, somada à indisciplina, ao bullying, à intolerância e afins, causa incômodos que demandam bastante atenção. Seja ela física e/ou psicológica, a violência marca as relações interpessoais descritas como de opressão, intimidação, medo e terror. Em suas diferentes manifestações, geralmente está relacionada a uma ideia de poder por parte do agressor. Segundo Gilberto Velho,

a violência não se limita ao uso da força física, mas à possibilidade ou ameaça de usá-la constitui dimensão fundamental de sua natureza, associando-a a uma ideia de poder, quando se enfatiza a possibilidade de imposição de vontade, desejo ou projeto de um ator sobre o outro. (apud PAULA E SILVA; SALLES, 2009, p. 218)

De acordo com Diaz-Aguado (2005), a maioria dos estudos sobre violência entre pares realizados nas últimas décadas está concentrada na violência encontrada nas escolas e mais especificamente em relação ao bullying, uma de suas principais manifestações. Para ela, tais estudos apontam que esse tipo de violência

- 1) Geralmente inclui comportamentos de natureza diversa (provocações, ameaças, intimidação, agressões físicas, isolamento sistemático, insultos);
- 2) Tende a causar problemas que se repetem e se prolongam durante certo tempo;
- 3) Envolve abuso de poder, causado por um aluno (o agressor), geralmente apoiado por um grupo, contra uma vítima indefesa, que não pode deixar essa situação sozinha
- 4) E é mantido devido a ignorância ou passividade das pessoas que cercam os agressores e as vítimas sem intervir diretamente. (DIAZ-AGUADO, 2005, p. 549, tradução nossa)

As investigações foram realizadas de maneira descritiva, procurando conhecer a incidência do problema e as características dos autores e das vítimas. A autora apresenta dados de uma pesquisa realizada na Noruega: segundo Olweus (1993), a violência entre pares afeta diretamente 15% dos estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio e, mais ainda, ocorre com mais frequência dentro da escola do que fora dela (apud DIAZ-AGUADO, 2005, p. 549), fato corroborado por um estudo britânico conduzido por Smith (1994), que aponta que a frequência com que esse problema ocorre no trajeto casa-escola é menos da metade do que ocorre dentro da escola (apud DIAZ-AGUADO, 2005, p.549). Mais ainda, essa pesquisa indica que “o

percentual de crianças em idade escolar que se reconhecem como vítimas está entre 20% e 10% [...] e como agressor entre 10% e 4%” (apud DIAZ-AGUADO, 2005, p. 549).

À parte desses, outros estudos como os de Pellegrini, Bartini e Brooks, 1999; Salmivalli *et al.*, 1996; Schwartz, Dodge, Pettit e Bates, 1997 (apud DIAZ-AGUADO, 2005, p. 550) estabelecem certas características comuns entre os alunos agressores:

uma situação social negativa, embora tenham alguns amigos que os seguem ou os apoiam em seu comportamento violento; uma forte tendência a abusar de suas forças (geralmente são fisicamente mais fortes que seus pares); são impulsivos, têm poucas habilidades sociais, baixa tolerância à frustração, dificuldade para cumprir normas, relações negativas com adultos e baixo rendimento, problemas que aumentam conforme a idade; têm dificuldade em serem autocríticos; em relação a isso, cabe considerar o que foi observado ao tentar avaliar a autoestima dos agressores, que geralmente é média ou alta. (DIAZ-AGUADO, 2005, p. 550, tradução nossa)

Como também alguns fatores familiares:

a ausência de um relacionamento afetivo caloroso e seguro por parte dos pais e, especialmente, por parte da mãe, que manifesta atitudes negativas ou falta de disponibilidade para cuidar da criança; e fortes dificuldades para ensinar a respeitar limites, combinado à permissividade ante comportamentos antissociais com o uso frequente de métodos coercitivos autoritários, usando em muitos casos o castigo físico. (DIAZ-AGUADO, 2005, p. 550)

No que diz respeito ao Brasil, uma pesquisa feita pelo Sindicato dos Professores do Estado de São Paulo (APEOESP), em 2013, com professores<sup>3</sup> da rede estadual, apontou que 95% dos entrevistados acreditavam que os alunos eram os principais responsáveis pela violência escolar. As violências mais relatadas pelos professores foram agressão verbal (74%), *bullying* (60%), vandalismo (53%) e agressão física (52%). Porém, concomitantemente, a pesquisa mostrou que, para 83% dos professores, os alunos eram as maiores vítimas dessa violência.

Abramovay (2016) organizou um documento analisando a percepção dos jovens de escolas estaduais em relação à escola e como ela aparecia em seu imaginário (destacando-se

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi realizada com 1.400 professores alocados nas seguintes praças: Capital/Grande São Paulo, Bauru/Marília, Campinas/Piracicaba/Sorocaba, Baixada Santista/Vale do Ribeira, São José dos Campos/Vale do Paraíba, Ribeirão Preto/Araraquara, São José do Rio Preto/Araçatuba/Presidente Prudente.

testemunhos e sentidos dados à violência). Essa análise deriva de uma pesquisa direta realizada durante 8 meses junto a jovens dos últimos anos do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas localizadas nos municípios de Maceió (Alagoas), Salvador (Bahia), Fortaleza (Ceará), Vitória (Espírito Santo), São Luís (Maranhão), Belo Horizonte (Minas Gerais) e Belém (Pará)<sup>4</sup>.

A pesquisa foi feita com 6709 estudantes e, dessa amostragem, 70% relataram ter ocorrido algum tipo de violência em suas escolas. 42% declararam terem sido agredidos física ou verbalmente, sendo que a violência mais citada foi o *cyberbullying* (“zoar”, ameaçar ou xingar pela internet), correspondendo a 28% das agressões, seguido por roubo/furto (25%), ameaça (21%), agressão física (13%), violência sexual (1,6%) e outros (11,4%). Dos estudantes que indicaram já terem sido agredidos, mais da metade dos agressores (65%) seriam seus próprios pares, ou seja, outros alunos. Na lista, apareceram também professores (15,2%), pessoas de fora da escola (10,6%), funcionários da escola (5,9%) e diretores (3,3%). A partir desses dados, percebe-se que há muitas formas diferentes de violência na escola, porém, todas elas são tratadas da mesma forma: geralmente, procura-se resolvê-las por meio da aplicação de punições/sanções expiatórias, que não visam a uma formação humana. E isso, como veremos em capítulo posterior, gera muitas consequências ruins aos alunos, às escolas e, por fim, à sociedade.

Além das características mencionadas, os alunos agressores têm poucas estratégias não violentas de resolução de conflitos, baixas habilidades socioemocionais e muita dificuldade de autogerenciamento (DIAZ-AGUADO, 2005). Em alguns casos, por exemplo, não conseguem se manter em uma discussão difícil e acabam perdendo a calma, xingando e ofendendo seus pares e professores. Há ainda aqueles que possuem boas habilidades em termos de

---

<sup>4</sup> A pesquisa foi feita em cidades que fazem parte do Programa de Prevenção de Violência nas Escolas.

comunicação, mas que precisam diminuir outras pessoas para se sentirem superiores. De modo geral, pode parecer que o autor de bullying tem muita autoconfiança e, por isso, não precisa de ajuda, ocasionando em uma atenção voltada apenas às vítimas. Mas o que acontece é exatamente o contrário, pois,

geralmente, o comportamento de intimidação e provocação constante esconde alguém amargo, que aprendeu a resolver seus problemas de falta de valor a si mesmo buscando rebaixar os outros. Esconde também outra dificuldade: acha que todos devem atender a seus desejos de imediato e não consegue, do ponto de vista psicológico, sair de si e colocar-se no lugar do outro. É alguém que, para se defender, ataca. (TOGNETTA; VINHA, p. 07)

Essa maneira de agir frequentemente tem a ver com a forma como o agressor gostaria de ser visto por seus pares e a imagem que tem sobre si: alguém pequeno, desprovido de valor. Assim, existe a necessidade de “fazer com que os outros se sintam tão mal como eles próprios se sentem, ou seja, inferiorizá-los, menosprezá-los, para que o peso que carregam consigo possa ser menor” (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 12). Portanto, é necessário haver uma investigação cautelosa acerca da origem dessas ações, para que seja possível intervir de maneira eficaz e ajudar todos os envolvidos.

### **2.3 Como trabalhar a violência na escola**

Conforme Diaz-Aguado (2005), para prevenir a violência na escola, deve-se dar uma atenção especial à forma como as atividades escolares são estruturadas, assim como à cooperação entre todos os membros da comunidade escolar e da sociedade. A autora cita algumas características que aumentam o risco de situações de violência, entre elas: a tendência a minimizar as agressões entre pares, tratando-as como problemas que os jovens precisam aprender a resolver sozinhos sem a intervenção de adultos; o ato de tratar a diversidade como se ela não existisse, o que é evidenciado pelo fato de que fazer parte de grupos minoritários ou ser percebido como diferente aumenta a probabilidade de ser escolhido como vítima; e a falta de respostas que a escola tradicional geralmente tem em relação às violências ocorridas em seu

interior, deixando as vítimas sem ajuda necessária, o que é visto pelos agressores como um apoio implícito. Essa maneira de agir da escola está associada ao papel que é tradicionalmente atribuído aos professores, que são orientados apenas para o ensino de uma determinada disciplina/matéria (DIAZ-AGUADO, 2005) e cujas formações não abrangem estudos que abordam os princípios de uma convivência ética.

Diaz-Aguado também aponta que, no que diz respeito à falta de respostas adequadas na escola tradicional em relação à violência, seu estudo com Martínez Arias e Martín Seoane (2004) apresenta as seguintes informações: 34,6% dos adolescentes disseram que não pediriam ajuda a um professor caso sofressem bullying, pois acreditavam que o professor estava lá (na escola) para ensinar e não para resolver problemas. Por outro lado, admitiram que pediriam ajuda a um professor em quem confiassem (apud DIAZ-AGUADO, 2005, p. 553, tradução nossa). Isso evidencia o quão urgente é preciso repensar o papel do professor no que diz respeito à formação para o trabalho com a prevenção da violência: o ensino de habilidades de resolução de conflitos não é suficiente para minimizá-la, é necessário que haja uma prevenção com enfoque global (DIAZ-AGUADO, 2005), cujas características são:

- 1) Ensinar a condenar todas as formas de violência, favorecendo uma representação que ajuda a combatê-la. Nossa pesquisa reflete [...] que é apropriado orientar a rejeição da violência desde uma perspectiva que inclui tanto sua rejeição em geral, independentemente de quem é a vítima e quem é o agressor, como o tratamento específico de suas manifestações mais frequentes: violência de gênero e violência entre pares, na escola e no lazer. As ações disciplinares devem contribuir para esse objetivo, ajudando a gerar mudanças cognitivas, emocionais e comportamentais, que permitam que o agressor se coloque no lugar da vítima, se arrependa de ter usado a violência e tente reparar o dano causado. A eficácia desses três componentes melhora quando eles são integrados no mesmo processo.
- 2) Promover a identificação como o respeito aos direitos humanos, estimulando o desenvolvimento da capacidade de colocar-se no lugar do outro, o motor básico de todo desenvolvimento socioemocional e que, nos níveis mais evoluídos, se estende a todos os seres humanos; assim como a compreensão dos direitos universais e a capacidade de usar dessa compreensão nas próprias decisões morais, coordenando esses direitos com o dever de respeitá-los. Ao incluir a rejeição da violência nessa perspectiva, conceituando-a como uma séria ameaça aos direitos humanos, seu entendimento é favorecido como um problema que afeta qualquer indivíduo, uma vez que coloca em perigo o nível de justiça necessário para que sejam respeitados também os seus direitos.
- 3) Desenvolver alternativas à violência: estabelecendo contextos e procedimentos alternativos no sistema escolar, através dos quais de forma normalizada (sem ninguém

sentir-se ameaçado nelas) podem ser expressas as tensões e as discrepâncias e resolver conflitos sem recorrer à violência (através da comunicação, negociação, mediação); e promovendo habilidades em todos os indivíduos (alunos, professores) que permitem enfrentar a tensão e resolver os conflitos sem recorrer à violência. (DIAZ-AGUADO, 2005, p. 551, tradução nossa)

Dadas as formas de prevenção mencionadas tanto por Farrington (2002) quanto por Diaz-Aguado (2005), é importante observar que a prevenção da violência está associada à promoção do bem-estar social, pois envolve a busca de uma sociedade cujas relações são pautadas na justiça, igualdade, liberdade, respeito e dignidade, contrapondo-se à cultura da violenta. O foco não é acabar com os conflitos, o que é impossível visto que todos possuem valores e princípios diferentes, mas formar sujeitos que, nessas situações, saibam dialogar um com o outro em busca da negociação de uma resolução justa para ambos.

No próximo item, serão abordadas características alunos que não necessariamente são violentos, mas que também podem causar problemas no ambiente escolar.

#### **2.4 O adolescente “difícil” na escola**

A convivência na escola muitas vezes não acontece da forma como professores, funcionários, gestores e até mesmo pais gostariam. A indisciplina é um problema constantemente presente nos espaços escolares e, dentro das salas de aula, é responsável por tomar uma parte considerável do tempo, que é perdido na tentativa de lidar com a situação. Quanto aos alunos envolvidos diretamente nessas circunstâncias, neste trabalho serão chamados de alunos “difíceis”.

Mas quem é o aluno considerado “difícil”? Quais comportamentos apresenta? Embora todos sejam diferentes entre si, existem certas características comuns a eles. Denominaremos assim alguém que rompe com as regras do contrato didático, atrapalha a aula, não faz a tarefa, entre outros.

Conforme Feitosa (2012),

Fica subjacente que um aluno “difícil” é aquele considerado muito indisciplinado, que se recusa a obedecer às regras e às solicitações dos professores para comportar-se ou para realizar as atividades; geralmente fala fora de hora e procura chamar a atenção para si; frequentemente tem atitudes agressivas, provocativas, hostis, impulsivas e desrespeitosas. (FEITOSA *et al.*, 2012, p.30).

Agitação, dificuldade em permanecer sentado por muito tempo, descumprimento de regras/combinados, postura desafiadora/provocativa, procrastinação e dificuldade em se autogerenciar também são alguns aspectos presentes nesses alunos.

Segundo DeVries e Zan (1998), o aluno difícil é aquele que perturba as atividades de outras pessoas com comportamentos descuidados ou agressivos; confronta seus pares e autoridades; frequentemente interrompe o decorrer das aulas. No cotidiano escolar, é muito comum que esse aluno seja taxado como aquele que “dá trabalho”.

Apesar de ser um cenário complexo, é possível estabelecer com os alunos um ambiente cujo clima seja favorável ao processo de ensino aprendizagem e de convivência democrática. Porém, isso demanda tempo e paciência, além de algumas posturas que favoreçam esse processo. Uma delas é não cultivar sentimentos negativos acerca do aluno “difícil”, pois isso pode fazer com que ele tenha a impressão de que não deveria estar naquele lugar, conseqüentemente piorando ainda mais o clima. Nesse caso, a empatia faz-se essencial, pois atua na busca pela compreensão dos motivos que estão por trás dos comportamentos indesejáveis, facilitando as intervenções. O uso de sarcasmo, apelidos ou gritos é extremamente prejudicial: como adulto, professor e formador, há uma responsabilidade em garantir um tom de civilidade à situação, mantendo uma linguagem firme, mas sem hostilidade. Portanto, quando necessário for, ao invés da exposição desse aluno, passível de causar constrangimento, é importante optar por uma conversa particular cujo tom não seja acusatório. Em casos recorrentes e que afetam os colegas de forma mais direta, a roda de conversa também pode ser usada, permitindo que todos sejam ouvidos e possam se manifestar. No mais, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e métodos utilizados é uma prática imprescindível ao trabalho docente:

aulas expositivas e com pouca abertura para debates geralmente deixam os alunos muito entediados. Em oposição, uma metodologia que valoriza uma participação ativa dos estudantes pode melhorar seu comportamento, uma vez que aumenta a chance de mantê-los empenhados. O uso de elementos/atividades que os alunos gostam (revista em quadrinhos, esportes etc.) pode ajudar muito nesse processo. Por fim, como visto em capítulo anterior, a elaboração democrática das regras de convivência e a construção do senso de responsabilidade coletiva tem um papel crucial na busca por um clima escolar positivo (VINHA *et al.*, 2017). Assim como os outros, o aluno “difícil” precisa participar de todas as etapas do processo e deve ser ouvido para que suas críticas também sejam levadas em consideração.

Em relação às posturas adotadas na busca por um espaço favorável ao trabalho pedagógico, o uso de medidas extremas só deve acontecer em casos muito graves. No entanto, é preciso ter muita cautela para que alguns tipos de punições não sejam banalizados, fazendo com que essas, a longo prazo, não tenham mais efeito. Além disso, a utilização de sanção expiatória que, segundo Piaget, “caracteriza-se pela coerção e pelo caráter arbitrário, não havendo relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado” (1932-1994, *apud* Vinha *et al.*, 2017, p. 202), e que visa apenas a controlar o ambiente (como por exemplo, a suspensão) pode ter efeitos negativos para os estudantes como um todo, como será discutido no próximo capítulo.

Em razão disso, é extremamente importante saber com quem estamos lidando no trabalho docente. Juan-David Nasio, psiquiatra, psicanalista e escritor argentino, faz, em seu livro “*Como agir com um adolescente difícil?*”, uma definição interessante:

é um adolescente em crise que se apresenta diante de nós; um jovem com dificuldade para exprimir com palavras seu mal-estar. Ele não sabe ou não consegue verbalizar o sofrimento difuso que o invade, cabendo a nós, adultos, soprar-lhe as palavras que lhe faltam, traduzir-lhe o mal-estar que ele sente e que teria manifestado por si só se soubesse detectá-lo. Soprar-lhe as palavras, decerto, mas com bastante tato e sem fingir ajudá-lo, para não vexá-lo. Não, o adolescente nem sempre sabe falar do que sente porque não sabe identificar corretamente o que sente. Essa é uma observação

que volta e meia dirijo aos pais e profissionais que se queixam do mutismo do jovem à sua frente. Se o adolescente não fala, não é porque não quer comunicar-se, é porque não sabe perceber o que vive no interior de si mesmo. Ele pode querer comunicar-se, mas não sabe identificar o que sente e menos ainda verbalizar. Dessa forma, é levado a agir mais do que a falar, e seu mal-estar traduz-se mais em atos do que em palavras. Seu sofrimento, sentido confusamente, não formulável e, em suma, inconsciente, manifesta-se antes por meio de comportamentos impulsivos, não sendo conscientemente vivido nem posto em palavras. (NASIO, 2011, p. 16)

Acerca disso, é possível presumir que o trabalho do professor em relação a esses alunos deve ser o de auxílio, fornecendo pistas e mediando situações de forma a ajudá-los a desenvolver competências e habilidades socioemocionais necessárias para um bom convívio coletivo. Entretanto, frequentemente, o professor espera que o aluno já as tenha e, ao invés de “ensiná-las”, passa a cobrá-las sem nenhum tipo de conversa ou negociação. O que deveria ser um objetivo do trabalho docente acaba, então, sendo um pré-requisito de aprendizagem (Tatit, 2013).

No próximo capítulo, serão discutidas as consequências da aplicação de sanção expiatória conforme resultados de diferentes produções acadêmicas com o objetivo de mostrar, além de sua ineficiência, a importância do trabalho com foco na formação de sujeitos aptos a conviver em uma sociedade democrática.

## Capítulo 3

### *Sanções expiatórias e seus resultados*

Como vimos nos capítulos anteriores, a ausência de procedimentos participativos que visam a uma convivência democrática acarreta em problemas de relacionamento e desavenças no ambiente escolar. A dificuldade da escola em lidar com os problemas, manifestada por meio do uso de punições e da imposição de regras rígidas para evitar mau comportamento, contribui para tornar o clima escolar negativo, o que acaba atenuando a situação.

Uma das principais razões para a defesa da exclusão de alunos transgressores do ambiente escolar é garantir que os outros possam aprender sem interrupções (NOGUERA, 2003). Essa linha de raciocínio sugere que a suspensão suscita a ordem, proporcionando um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem para todos. Esse é o motivo pelo qual o termo suspensão está tão presente no cotidiano escolar, seja como ameaça ou como meio de punir comportamentos disruptivos. No entanto, essa maneira de lidar com a situação acaba por tornar-se controversa, considerando que a intenção é proporcionar um ambiente adequado para todos, o que inclui o aluno transgressor, que não poderá usufruir desse ambiente se estiver fora da sala de aula. Além disso, é importante levar em consideração que o educar não é somente a simples transmissão de conteúdos acadêmicos, mas também o ensinamento de habilidades necessárias a uma boa convivência em sociedade, como a compreensão da necessidade do uso de regras e o desenvolvimento de competências sociais e emocionais. Portanto, ao manter esse aluno longe do ambiente escolar, perde-se a oportunidade de apresentar a ele formas de estabelecer relações pautadas em justiça, igualdade, liberdade, respeito e dignidade, para que seus comportamentos disruptivos não aconteçam novamente.

Contudo, ainda que possa ter os resultados esperados algumas vezes, as pesquisas têm indicado que a aplicação da suspensão raramente contribui para a “recuperação” do aluno, pelo

contrário: é comum que aqueles que são suspensos acabem se tornando reincidentes, com sucessivas suspensões ao longo de sua vida acadêmica. Segundo diferentes estudos, como os de Contenbader e Markson, 1998; Davis e Jordan, 1994; Jenkins, 1997 (*apud* PERRY e MORRIS, 2014, p. 1070), a nível individual, a suspensão exacerba raiva, apatia e desengajamento, consequências psicossociais que aumentam a probabilidade de reincidência.

Como mostram Cuellar e Markowitz (2015), a maioria dos crimes juvenis ocorre fora da escola e, inclusive, é mais grave do que os que são cometidos dentro dela na maior parte das vezes. Portanto, ao suspender os alunos, aumenta-se a chance de exposição a situações violentas. Em uma pesquisa realizada com cerca de quatro mil estudantes, considerando aqueles com histórico de comportamentos disruptivos, constataram que a suspensão em dias letivos eleva em mais de duas vezes a probabilidade de cometerem delitos novamente (CUELLAR e MARKOWITZ, 2015). Longe do ambiente escolar e muitas vezes sem o suporte adequado da família, o aluno suspenso fica sujeito a encarar situações de criminalidade e abandono e torna-se mais suscetível às influências que o aproximam do comportamento indesejado. Assim, a suspensão acaba tornando-se um tempo livre no qual o aluno transgressor, ao invés de realizar atividades que o permitam repensar suas atitudes para que não seja punido novamente, pode se envolver em atividades semelhantes (e até mesmo piores) àquelas que resultaram na suspensão. Portanto, é muito improvável sua “recuperação” dessa forma.

Rocque e Paternoster (2011), em uma pesquisa apoiada pelo Instituto de Ciências da Educação<sup>5</sup> dos Estados Unidos (IES), afirmam que a remoção de alunos do ambiente escolar devido a problemas disciplinares nega às crianças e aos adolescentes oportunidades de aprendizado e, conseqüentemente, prediz complicações futuras na vida adulta, como

---

<sup>5</sup> O Instituto de Ciências da Educação (em inglês, *Institute of Education Sciences*) é uma organização independente e não partidária de estatísticas, pesquisa e avaliação do Departamento de Educação dos Estados Unidos. Sua missão é fornecer evidências científicas para fundamentar as práticas e políticas de educação, como também disponibilizar essas informações para educadores, pais, pesquisadores e o público em geral.

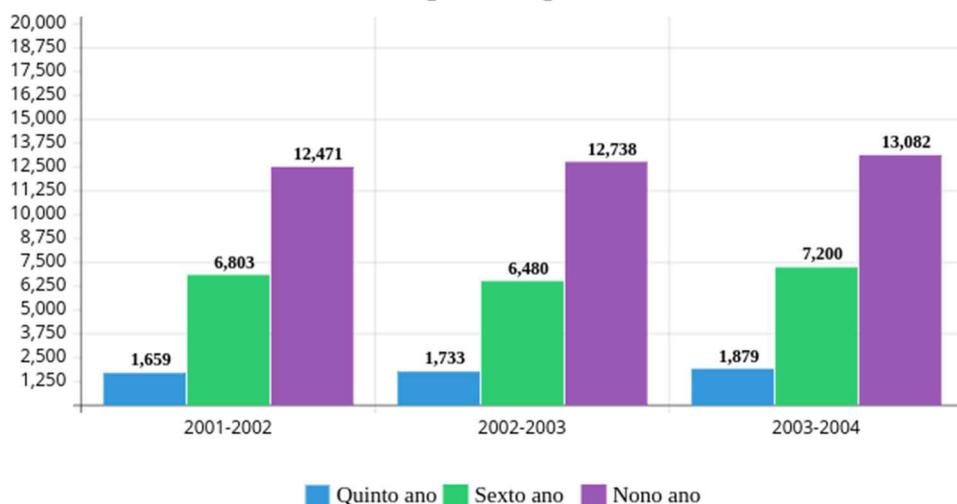
desemprego e encarceramento (*apud* OKONOFUA *et al.*, 2016, p. 5221). Ainda assim, segundo dados coletados pelo IES, o número de estudantes suspensos aumentou aproximadamente três vezes nas últimas décadas: de 1.7 milhão em 1974 para mais de 5 milhões em 2011 (*apud* OKONOFUA *et al.*, 2015, p. 5221).

Também existem estudos que apontam que a suspensão está correlacionada a notas mais baixas, ou seja, ela afeta o desempenho dos alunos. Arcia (2006) realizou uma pesquisa longitudinal retrospectiva na qual apresenta análises a respeito da associação entre a suspensão escolar e o desempenho acadêmico. Os dados foram coletados ao longo de três anos em um grande distrito escolar urbano do sudeste dos Estados Unidos (aproximadamente 380 mil alunos em cada ano de análise). Segundo a autora, aqueles que foram suspensos tiveram pontuações médias de desempenho em leitura menores em comparação àqueles que não foram. Ademais, a diferença nas pontuações entre os grupos aumentou de acordo com o número de dias em suspensão. A pesquisa também mostra a ineficiência desse tipo de punição: no primeiro período observado, o número de suspensões de alunos do sexto ano, por exemplo, é aproximadamente quatro vezes maior em relação à série anterior (quinto ano). Esse número atinge seu valor mais alto durante o nono ano (em todos os períodos analisados), que chega a ser aproximadamente sete vezes maior em comparação com o quinto (figura 1).

No que se refere ao desempenho dos alunos, resultados semelhantes foram encontrados em Black (2007). Porém, a autora apresenta também o ponto de vista do estudante:

[...] essas ausências (em decorrência da suspensão) fizeram com que perdessem um aprendizado valioso, ficassem para trás nos trabalhos escolares, reprovassem nas aulas e ficassem “para trás”. Isso se refletiu na escola, onde muitos alunos não estavam no nível esperado para a série (na qual estavam matriculados) e tinham habilidades acadêmicas significativamente subdesenvolvidas, particularmente na escrita, compreensão de leitura e matemática. (BLACK, 2007, p. 446, tradução nossa)

### Número de alunos suspensos por série x ano de análise



**Figura 1:** Gráfico que representa a quantidade de alunos suspensos em cada ano de análise.

**Fonte:** ARCIA, Emily. *Achievement and enrollment status of suspended students: Outcomes in a large, multicultural school district.* *Education and Urban Society*, v. 38, n. 3, p. 359-369, 2006.

Outras análises apontam que os efeitos desse tipo de punição atingem também os alunos que frequentam escolas com altas taxas de suspensão: eles apresentam aproveitamento escolar mais baixo, mesmo que não tenham sido suspensos.

Argumentamos que o uso excessivo de punições excludentes nas escolas públicas tem consequências colaterais para o sucesso acadêmico de todos os alunos. Usando uma grande base de dados longitudinais retirada de um distrito escolar metropolitano de Kentucky, examinamos os efeitos suspensão escolar no desempenho escolar. Nossa análise revela que os alunos que frequentam escolas com altas taxas de suspensão fora da escola apresentam desempenho inferior, mesmo se eles não são pessoalmente suspensos, refletindo um custo oculto da ênfase na punição e no controle social na educação. (PERRY e MORRIS, 2014, p. 1068, tradução nossa)

Por outro lado, Okonofua *et al.* (2016) realizaram três experimentos em diferentes distritos escolares dos Estados Unidos para testar se os professores conseguiam adotar uma postura empática em relação ao comportamento dos alunos e examinar o impacto disso. Um desses experimentos foi um estudo de campo feito de forma longitudinal e controlado por placebo. Nele, foi testado se o encorajamento à adoção dessa postura reduziria as taxas de suspensão ao longo do ano acadêmico. O estudo foi realizado com 31 professores de matemática de três diferentes distritos escolares da Califórnia e seus alunos (1.682 no total). Para isso, foi feita uma breve intervenção *online* para incentivar os professores a adotarem

posturas empáticas para com os estudantes. Ao final do experimento, que durou um ano, a taxa de suspensão caiu pela metade: de 9.6% para 4.8%, evidenciando que a forma como o professor lida com a disciplina afeta diretamente a qualidade da sua relação com o aluno, como também as taxas de suspensão (OKONOFUA *et al.*, 2016, p. 5221). Ou seja, um trabalho realizado diretamente com os professores, que procura ampliar a formação com o intuito de melhorar as relações com os alunos, também é uma alternativa eficaz à aplicação de punições excludentes. Por meio de uma rápida intervenção que buscou encorajar professores a considerarem a disciplina (e seus problemas) como oportunidade de melhorar as relações, foi possível perceber que uma abordagem mais empática tem efeitos positivos, enquanto posturas punitivas acabam funcionando como uma barreira no que refere-se à qualidade da relação professor-aluno (Okonofua *et al.*, 2016).

A remoção de alunos com comportamentos disruptivos da sala de aula e da escola pode ajudar a manter um ambiente mais tranquilo para a aprendizagem dos demais estudantes. Contudo, quais são os custos para os alunos transgressores e para a sociedade? A punição pode conter o comportamento, mas as habilidades e competências necessárias para lidar com frustração e conflitos (como por exemplo: expressar a raiva sem agredir, sabe dialogar, colocar a perspectiva, ouvir a do outro etc.) não são desenvolvidas. Logo, esses jovens não têm a oportunidade de aprender a se relacionar de maneira respeitosa, buscando resolver as desavenças por meio do diálogo e de forma não violenta (o que é extremamente importante para a convivência em sociedade).

Somado a tudo o que foi mencionado anteriormente, a suspensão está também relacionada à evasão escolar. Além de perder seu efeito punitivo após numerosas aplicações, ela tende a distanciar o aluno da escola, podendo culminar em seu completo afastamento quando este aluno, enfim, desiste de frequentá-la. Segundo Cook *et al.* (2010), à medida em que os

jovens perdem mais dias de aula devido à suspensão, a promoção para a próxima série se torna menos provável e, conforme ficam atrasados em relação à série em que deveriam estar, eles se tornam menos propensos a se formar e abandonam a escola. Como mencionado anteriormente, o fato de não estar na escola aumenta a chances de envolvimento em crimes fora dela. Assim, embora seja possível considerar que, de certa forma, a suspensão beneficia os colegas de classe dos alunos transgressores, faz-se importante levar em conta o papel social da escola e as consequências mais amplas de tais políticas para o próprio aluno e para a sociedade como um todo.

Para Lacoé e Steinberg (2019), o objetivo de qualquer sistema disciplinar deve ser o de assegurar um clima escolar seguro ao mesmo tempo em que evita políticas e práticas excludentes que reduzem as oportunidades de aprendizagem. Conforme mencionado previamente, para os alunos que não estão suspensos, taxas de suspensão mais altas podem refletir uma desordem maior em escolas e salas de aula, afetando o clima escolar que, por fim, prejudica o aprendizado de todos os alunos. Os autores afirmam que a maneira como as políticas disciplinares são implementadas é um fator importante na percepção, comportamento e performance do aluno: segundo Way (2011), escolas com mais regras rígidas apresentam episódios de comportamento disruptivo com maior frequência (*apud* LACOE e STEINBERG, 2019, p. 57, tradução nossa).

### **3.1 A percepção do aluno acerca da suspensão**

Um outro aspecto importante a se considerar sobre a suspensão é que, além de ter efeito contrário em relação ao que é esperado no que diz respeito ao comportamento do aluno transgressor, ela muitas vezes é vista como algo bom por esse último, especialmente quando o mesmo apresenta desinteresse em frequentar a escola: frequentemente, vê a suspensão como

um “prêmio” conquistado após um ato de rebeldia, dado que grande parte dos outros alunos frequenta a escola por obrigação, não por vontade própria. Deste modo, o ato de ficar fora dela devido à suspensão é visto como uma vantagem por ele e seus colegas. O aluno transgressor acaba sendo colocado em uma posição “privilegiada”, na qual os outros também gostariam de estar, podendo espelhar-se em suas atitudes para também conquistá-la. Além do mais, segundo Rossow e Parkinson (1999, *apud* DUPPER *et al.*, 2009, p. 06, tradução nossa), estudantes suspensos e não suspensos frequentemente percebem a suspensão como “feriado escolar oficialmente sancionado”.

Brown (2007), em um estudo no qual examinou a experiência de alunos suspensos e expulsos da escola, fez um levantamento sobre como os alunos se sentem após sofrerem esse tipo de punição:

Primeiro, foi a percepção de que as suspensões e expulsões eram impostas de maneira muito “liberal” e muitas vezes excessivamente severas. Segundo, muitos entrevistados sentiram que os alunos eram frequentemente considerados culpados e suspensos ou expulsos por infrações sem evidências suficientes. Por último, muitos achavam que o “banimento” permanente de sua escola era um castigo irracional. Essas percepções de injustiça provavelmente fomentaram maus sentimentos em relação aos adultos das escolas, como árbitros dessas políticas, e podem se refletir no fato de que os entrevistados eram menos propensos a relatar que tinham bons relacionamentos com os adultos [...] (BROWN, 2007, p. 449, tradução nossa).

Em entrevista realizada com cerca de 200 alunos suspensos, Costenbader e Markson (1998) apresentaram uma lista com cinco declarações e pediram para que esses alunos indicassem, entre elas, aquela que melhor descrevesse como eles se sentiam ao serem suspensos. Dentre os 174 que responderam, segue o resultado:

<b>Sentimento ao ser suspenso</b>	<b>Percentual de alunos que responderam</b>
Eu fiquei bravo com a pessoas que me deu suspensão	29%
Eu fiquei feliz de ter me livrado da situação	27%
Eu senti muito por ter feito o que fiz	14%

Eu senti que estava sendo injustiçado	13%
Eu fiquei com vergonha na frente dos meus amigos	2%

As duas respostas mais frequentes (“bravo” e “feliz por ter se livrado”) reforçam uma característica mencionada anteriormente sobre a suspensão: esta muitas vezes não tem o efeito esperado no aluno transgressor. O que é corroborado por outro dado: apenas 14% indicam uma tomada de consciência a respeito de seus atos, um arrependimento. Além disso, dentre os alunos entrevistados, 32% afirmaram que a suspensão não ajudava “nem um pouco” e que achavam que, provavelmente, seriam suspensos novamente no futuro. Mais ainda: 37% consideraram que a suspensão foi pouco útil (Costenbader e Markson, 1998, p. 76). Assim, a eficiência desse procedimento punitivo é questionada mais uma vez.

### 3.2 Algumas considerações

Segundos os estudos apresentados neste capítulo, as suspensões não se mostram eficazes por diversos motivos:

- Não evitam reincidências;
- Estão associadas à piora no desempenho acadêmico tanto de alunos suspensos quanto de não suspensos;
- Alunos que já foram punidos com suspensões têm maiores chances de se envolverem com práticas criminosas;
- Aumentam a taxa de evasão escolar;
- O afastamento dos alunos do ambiente escolar limita a capacidade da equipe em promover mudanças significativas em seu comportamento;
- Além disso, ao contrário do que se espera, os alunos costumam ver a suspensão como uma vantagem (“dia de folga”).

O aluno transgressor deveria, em tese, ter um acompanhamento mais próximo tanto da família quanto da escola, uma vez que medidas pedagógicas devem ser tomadas nessas situações. Entretanto, ao suspendê-lo, a escola exime-se desse dever, deixando-o a cargo apenas da família que, em muitos casos, não sabe como lidar com a situação ou simplesmente a ignora, o que pode resultar em um agravamento ainda maior. Além disso, é comum que alunos transgressores venham de famílias disfuncionais, aumentando ainda mais a responsabilidade social da escola no trabalho com esses jovens.

Ao fazer o uso da suspensão, muitas vezes arbitrária e desprovida qualquer tipo de ligação entre a transgressão cometida e sua natureza, a escola age de forma coercitiva e autoritária, com base no respeito unilateral, conduzindo à heteronomia (PIAGET, 1994, p. 155). Ademais, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (ECA, Lei de N. 8.069/90), o que deixa bem claro que não se deve colocar o menor em qualquer situação desagradável.

É necessário promover um ambiente acolhedor e democrático que proporcione às crianças e aos jovens oportunidades de aprenderem a se relacionar de maneira respeitosa e satisfatória para que, em situações de conflito, possam buscar soluções por meio do diálogo não violento, expressando-se sem causar dano ao outro. Para isso, existem alternativas de ações coordenadas e sistêmicas nessa área que visam à melhoria da convivência e do comportamento disruptivo, algumas das quais serão apresentados no próximo capítulo.

## Capítulo 4

### *Programas preventivos e Alternativas à aplicação de sanções expiatórias*

A indisciplina, problema de convivência caracterizado por situações e ações que causam desordem nas relações pedagógicas e interferem nas condições de ensino/aprendizagem (conseqüentemente, também na qualidade do trabalho realizado na escola), é uma das maiores queixas dos professores e até mesmo gestores escolares. Ambas as equipes – pedagógica e gestora – optam, dado o comum desconhecimento acerca de condutas construtivas e colaborativas, por agirem autoritária e coercitivamente, perdendo a oportunidade de melhorar suas relações com os alunos.

A escola é um ambiente vasto, onde convivem pessoas com diferentes culturas e valores, então o surgimento de desavenças é praticamente inevitável. Porém, é um grande equívoco colocar a responsabilidade da indisciplina apenas nos alunos: algumas práticas pedagógicas ineficazes, como metodologias de ensino nas quais os alunos não participam ativamente, a falta de diálogo entre professor-aluno e o estabelecimento de regras sem significado, buscando apenas o controle e o silêncio, são alguns exemplos de elementos que deixam o clima escolar tenso e impactam o comportamento dos estudantes.

A forma como as relações são estabelecidas e a maneira como os problemas de convivência são tratados fazem muita diferença. Caso sejam considerados apenas como fatores de desordem, cuja solução tem como base a imposição de regras rígidas sem qualquer tipo de negociação e sanções expiatórias sem abertura ao diálogo, a probabilidade de que esses problemas continuem surgindo é muito alta. Segundo Piaget (1994)

A sanção expiatória caracteriza-se pela coerção de pelo caráter arbitrário, não havendo relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado. Como o próprio nome diz, tem como objetivo fazer com que o sujeito que infringiu uma regra, ou cometeu alguma atividade indesejável, sofra, expie seu erro. (*apud* Vinha *et al.*, 2017, p. 202)

Ou seja, a sanção expiatória não promove nenhum tipo de reflexão acerca do ato cometido e tem como foco apenas a punição do aluno, o que, segundo La Taille (2002) “[...] permite ao sujeito castigado sentir-se, após a pena, re-ligado à comunidade, portanto certo de merecer seu lugar no grupo: ele já pagou” (*apud Vinha et al.*, 2017, p. 203). Além disso, mesmo que se consiga o controle do comportamento esperado, essa solução não promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais necessárias para melhor adaptação a uma sociedade democrática.

O uso de medidas coercitivas que buscam apenas o controle pode fazer com que os alunos adotem uma postura de rebeldia, rejeitando o que lhes é imposto, e causar a impressão de que o respeito a uma autoridade é mais importante do que o respeito entre iguais (VINHA, 2013, p. 69). O pouco estímulo à reflexão acerca dos acontecimentos e da necessidade de regras dificulta o desenvolvimento da autorregulação. Ademais, como apresentado no capítulo anterior, existem diversos estudos que questionam o efeito de ações mais duras com os alunos, mostrando que posturas mais empáticas tem efeitos positivos na relação-professor-aluno e, conseqüentemente, no clima escolar (OKONOFUA, 2016).

Caso seja estabelecido um ambiente no qual predominam relações de convivência democrática, justa e de respeito mútuo, os conflitos “são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido, oferecendo ‘pistas’ do que precisam aprender” (VINHA *et al.*, 2017, p. 137). A ideia não é acabar com os conflitos, mas realizar mediações que busquem formar sujeitos que, nessas situações, saibam dialogar com o outro em busca da negociação de uma resolução justa para ambos. Quanto às regras, é necessário que essas sejam discutidas e negociadas entre todos que fazem parte da comunidade escolar, deixando claro que o objetivo é o estabelecimento de acordos que beneficiem a todos, buscando a promoção da justiça, do respeito e também da

consciência pela responsabilidade pelas coisas que acontecem na escola (VINHA, 2017). Trata-se de uma abordagem construtivista que, ao invés de reprimir as emoções, contê-las, ajuda o indivíduo a aprender a identificar e administrar seus sentimentos sem desrespeitar ninguém e coordenar perspectivas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Conjuntamente, é preciso lembrar que não existe um método pronto e infalível para agir contra a falta de disciplina e outros problemas de comportamento presentes na escola, pois as ações voltadas para isso dependem das circunstâncias, da dinâmica e das características de cada ambiente. A negociação de regras pela comunidade escolar, por exemplo, pode (e deve) variar de acordo com as necessidades de cada escola, visto que cada uma é composta por comunidades com características diferentes. Porém, existem diversos estudos e alternativas que abordam maneiras não coercitivas para lidar com essas situações, os quais serão relatarmos a seguir.

#### **4.1 As equipes de ajuda**

As Equipes de Ajuda são formadas por grupos de meninas e meninos que, juntos, realizam atividades relacionadas aos conflitos enfrentados em seu ambiente escolar. Segundo informações retiradas do *site*<sup>6</sup> do projeto (*Somos Todos Contra o Bullying*), organizado por um grupo de pesquisadores estudiosos do *bullying*, participantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GPEM) e vinculados à Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara/SP em parceria com a Faculdade de Educação da UNICAMP, “todos se ajudam mutuamente diante de determinadas cenas de conflito atuando de forma solidária nas dificuldades cotidianas de convivência em que muitas vezes o professor não tem acesso, pela natureza dos conflitos vivenciados pelos alunos” (SOMOS TODOS CONTRA O BULLYING, 20--). O objetivo é apoiar aqueles que se sentem sozinhos e auxiliar no desenvolvimento de

---

<sup>6</sup> <https://www.somoscontrabullying.org/>

habilidades de cooperação. Observando o comportamento das pessoas, as Equipes de Ajuda auxiliam na redução do índice de situações de vitimização e contribuem com estratégias de autoproteção para a modificação das ações das vítimas e dos agressores, favorecendo um bom clima escolar.

A escolha dos integrantes das Equipes de Ajuda não é realizada aleatoriamente. É necessário se atentar ao fato de que ela deve ser pautada na ideia de que se trata de um grupo formado por alunos que, coletivamente, buscam um objetivo comum. A escolha dos participantes das Equipes é feita pelos próprios alunos quando pensam naqueles em quem podem confiar, pois a confiança é a base da ajuda, da disposição em estar junto e em acolher quem sofre. Os integrantes das Equipes recebem uma formação, na qual são trabalhadas questões como: etapas da relação de ajuda, técnicas de comunicação e estratégias para resolução de situações de conflitos, entre outras. Segundo informações do *site*, as Equipes de Ajuda são uma alternativa eficiente para quem sabe que a superação do *bullying* se dará apenas em uma escola em que a convivência seja eleita como valor. O *site* do grupo apresenta diversos depoimentos de alunos acerca dessa prática.

## **4.2 As Comunidades de Aprendizagem**

As Comunidades de Aprendizagem visam a uma proposta de transformação educacional que melhore a aprendizagem e a convivência de todos os estudantes. Com base nos princípios da Aprendizagem Dialógica<sup>7</sup>, o projeto leva práticas comprovadamente eficazes para a sala de

---

<sup>7</sup> A Aprendizagem Dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos. A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores. (Aubert *et al.*, 2008, p. 167).

aula e para a gestão escolar, voltadas para a transformação educacional e social que começa na escola, mas que integra tudo o que está ao seu redor.

A partir da Aprendizagem Dialógica, da Participação Educativa da Comunidade e de Práticas Inclusivas, o objetivo é promover uma educação de êxito para todos, envolvendo, simultaneamente, eficiência, equidade e coesão social. Combinando ciência (pesquisa) e esperança, o projeto visa a uma melhora relevante na aprendizagem escolar em todos os níveis, e também ao desenvolvimento da convivência e de atitudes solidárias.

Algumas experiências, como as Comunidades de Aprendizagem, que combinam seu caráter de educação formal e não formal, através de uma diversidade de organizações, entidades e movimentos, têm sido descritas como favorecedoras de uma melhora substancial da convivência na escola. A chave do êxito é a participação como instrumento de empoderamento social que envolve todos os atores. Uma das premissas dessas experiências é que a comunidade educativa possui recursos, instituições e agentes que precisam ser identificados, valorizados e envolvidos no projeto educativo. Uns dos atores fundamentais nesse tipo de experiência são os voluntários e familiares, que participam não apenas como pessoas que dão seu consentimento para o que é feito, mas também como parte ativa na tomada de decisões em tudo o que diz respeito à educação de seus filhos e ou netos. (PINEDA-ALFONSO e GARCÍA PÉREZ, 2014, p. 06, tradução nossa)

A principal motivação para a criação do projeto consiste no fato as escolas não têm conseguido responder às necessidades reais dos alunos e aos desafios da sociedade atual é o fato de que muitas das práticas utilizadas não são comprovadas por teorias e ações reconhecidas cientificamente como eficazes e equitativas. Para tanto, é necessário que a educação tenha como base o conhecimento acumulado pela produção científica internacional acerca das situações educativas que garantam seu êxito.

Na década de 90, o Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona, com base no conhecimento acumulado pela comunidade científica internacional e com o apoio de importantes autores e autoras de diferentes disciplinas de todo o mundo, promoveu a implementação de Comunidades de Aprendizagem em escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Além disso, o principal pilar do projeto é sua base científica: desenvolvida ao longo de mais de 30 anos de pesquisa e com a participação de cerca de 70 estudiosos de diferentes países e campos de conhecimento, ela é muito sólida. Seu alicerce é referenciado pelas conclusões do Projeto Includ-ed<sup>8</sup>, que tem como objetivos identificar e analisar atuações educativas e sociais que as pesquisas demonstram ser eficazes na reversão da exclusão social e educacional, em busca da superação das desigualdades e da melhora nos processos de aprendizagem

Sobre os resultados do projeto, existem práticas que foram identificadas e analisadas pelo Includ-ed e foi constatado que elas efetivamente aumentam o desempenho acadêmico e melhoram a convivências e as atitudes solidárias nas escolas observadas. Na Europa, os resultados desse estudo, feito em 14 países, já foram incluídos nas diretrizes e recomendações do Parlamento Europeu para superar o abandono da escola e a desigualdade na Educação. A seguir, as Atuações Educativas de Êxito que devem fazer parte das Comunidades de Aprendizagem:

- **Grupos Interativos:** Até o momento, são as formas de organização de aula que têm gerado os melhores resultados. São formados pelo agrupamento de todos os alunos de determinada turma em subgrupos de quatro ou cinco integrantes, da forma mais heterogênea possível (em termos de gênero, idioma, motivações, nível de aprendizagem e origem cultural). Cada grupo possui um tutor, pessoa adulta da escola ou da comunidade em seu entorno que, de maneira voluntária, favorece as interações. O professor elabora atividades de acordo com a quantidade de subgrupos existentes e elas

---

<sup>8</sup> Projeto de pesquisa, coordenado pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, para identificar Atuações de Êxito que contribuem para superar o fracasso e a evasão escolar, bem como superar o risco associado de exclusão em outras áreas como emprego, saúde, habitação e participação política. O Includ-ed foi o único projeto de ciências econômicas, sociais e humanas selecionado pela Comissão Europeia entre os dez estudos, de todas as áreas científicas, que tiveram um maior impacto nos últimos anos. Ele identificou um fator importantíssimo sobre as Atuações Educativas de Êxito: elas funcionam em qualquer contexto educacional e social.

mudam a cada 15 ou 20 minutos. Os alunos devem resolvê-las interagindo entre si por meio de um diálogo igualitário. É responsabilidade dos adultos assegurar que todos participem e contribuam solidariamente com a resolução da tarefa. A formação de grupos interativos faz com que as interações se multipliquem e sejam diversificadas, e que todo o tempo de trabalho seja efetivo. É, portanto, uma forma de agrupamento inclusivo, que melhora os resultados acadêmicos, as relações interpessoais e a convivência.

- **“Tertúlias” dialógicas:** São reuniões pautadas na construção coletiva de significado e conhecimento com base no diálogo acerca de diferentes criações da humanidade em diversos campos: da literatura à arte ou à música. Nessas reuniões, a aproximação dos estudantes é potencializada e não há distinção de idade, gênero, cultura ou “capacidade”. Nesses momentos, ocorre o compartilhamento (respeitando rigorosamente a quem tem a vez da palavra) de assuntos e coisas que tenham chamado a atenção ou despertado alguma reflexão nos alunos. Existe uma troca rica de saberes entre eles, o que permite um aprofundamento em diferentes campos do conhecimento. Durante as sessões, um dos integrantes atua como moderador, buscando favorecer a participação igualitária entre todos os membros. As mais comuns são as Tertúlias Literárias Dialógicas, nas quais há compartilhamento de saberes acerca de livros da literatura clássica universal. A preferência pelos clássicos acontece, pois acredita-se que nessas obras existem questões centrais das vidas das pessoas e, ao mesmo tempo, porque rompe com a ideia de que eles pertencem à elite cultural (literatura clássica como patrimônio de determinados grupos sociais), democratizando o acesso à cultura. Foi demonstrado que as Tertúlias aumentam o vocabulário, melhoram a expressão oral e a interpretação de texto. Paralelamente, funcionam como um exercício de respeito e escuta igualitária.

- **Biblioteca Tutorada:** É um espaço aberto fora do horário letivo (inclusive aos fins de semana), como forma de estender o tempo de aprendizagem. As bibliotecas são um lugar de aprendizagem com acesso livre e gratuito e essa extensão de tempo é feita com a ajuda de voluntários, que se organizam para otimizar as interações entre os alunos que costumam se encontrar nesse cenário. Podem ser organizadas fisicamente em cantos de trabalho, nos quais são realizadas atividades variadas: acompanhamento de tarefas escolares, leitura dialógica, pesquisa de informações para projetos, atividades com computadores etc. Essas atividades são gerenciadas por uma comissão mista que, por um lado, organiza o voluntariado nesse espaço e, por outro, incentiva que os professores ofereçam um apoio melhor. As bibliotecas são uma alternativa inclusiva, que supera a segregação durante o tempo escolar dos alunos que precisam de reforço, já que são locais abertos para todos, não só aqueles que precisam de ajuda. Na Biblioteca Tutorada, a aprendizagem é acelerada pela interação com pessoas diversas, e isso beneficia especialmente os alunos com alguma necessidade acadêmica específica.
- **Formação de Familiares:** Essa formação orienta-se pelo conhecimento e participação nas Ações Educativas de Êxito, ao mesmo tempo em que busca atender aos interesses e necessidades de formação das famílias. São oferecidos espaços de formação, mas são as famílias que decidem (geralmente por meio de uma comissão) o que, como e quando aprender. O objetivo é provocar uma transformação nas condições de vida dessas pessoas. Porém, além disso, a partir dos resultados do Includ-ed, percebeu-se que o desempenho das crianças e dos adolescentes depende não tanto do nível acadêmico de seus familiares, mas sim dos pais estarem em um processo de formação ao mesmo tempo em que seus filhos frequentam a escola. Isso aumenta o sentido, as expectativas e o compromisso com a importância da Educação.

- **Participação Educativa da Comunidade:** A participação das famílias e da comunidade é promovida em todos os espaços de aprendizagem da escola com o objetivo de garantir o êxito educativo de todos os alunos. Eles podem participar de todas as decisões relativas à Educação das crianças e adolescentes. Isso é feito de duas maneiras:
  - Pela participação direta em todas as Atuações Educativas de Êxito (Grupos Interativos, Tertúlias, Biblioteca Tutorada etc.), assim como por outras formas de extensão do tempo de aprendizagem, especialmente promovendo mais tempos de leitura dialógica e de escrita, em mais espaços e com mais pessoas.
  - Pela participação na gestão e na organização da instituição escolar por meio de comissões. Numa Comunidade de Aprendizagem, a gestão da escola é organizada por uma comissão gestora e várias comissões mistas. A comissão gestora é integrada pela equipe gestora e representantes de cada uma das comissões mistas de trabalho. Essas comissões (formadas por professores, familiares, voluntários e alunos) são encarregadas de levar a cabo as transformações decididas pela escola. Aprovadas pelo conselho escolar, as comissões têm autonomia para planejar, realizar e supervisionar todas as prioridades decididas de maneira consensual e em assembleia. Assim, há comissões mistas de biblioteca, formação, voluntariado, convivência, infraestrutura etc.
- **Modelo Dialógico de Resolução de Conflitos:** O diálogo e a cooperação de todos na busca de consensos são as bases desse modelo. É preventivo, pois envolve toda a comunidade escolar na elaboração das pautas e regras de convivência. A partir do diálogo, são construídas, de forma conjunta e consensual, as normas que devem ser

respeitadas por todos e também quais procedimentos serão tomados em casos de transgressão. Dessa maneira, existe um acordo sobre a convivência que é legítimo para todos os envolvidos, pois estes participam das tomadas de decisão. São promovidas assembleias e espaço de diálogos nos quais todos participam e têm seus argumentos. Toda a comunidade escolar é envolvida e se compromete com o estabelecimento de uma boa convivência.

- **Formação pedagógica dialógica:** É a formação pedagógica com foco nas bases científicas, teóricas e nas evidências. Segundo os organizadores do projeto, é necessário procurar por fontes teóricas relevantes do mundo todo e também por resultados de estudos de alto nível a respeito da Educação. Os professores precisam estar preparados para argumentar acerca de suas práticas e distinguir entre opiniões e conhecimento científico, para que possam incorporar Atuações Educativas de Êxito e também avaliar sua formação considerando os resultados obtidos pelos alunos.

#### **4.3 Intervenções Comportamentais Positivas e de Apoio (PBIS<sup>9</sup>)**

O PBIS é uma abordagem passível de ser usada para melhorar a segurança da escola e promover o comportamento positivo e ajuda, também, a decidir quais as melhores formas de lidar com crianças e adolescentes que se comportam mal. O PBIS demanda que as escolas ensinem sobre o comportamento da mesma maneira que ensinam sobre qualquer outro assunto (como leitura ou matemática), e reconhece que os alunos apenas atingem as expectativas de comportamento se souberem o que é esperado deles. Uma das características importantes das

---

<sup>9</sup> Do inglês *Positive Behavioral Interventions and Supports*. Programa criado em 1998 pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos com o objetivo de melhorar os resultados para os alunos com (ou correndo risco de) deficiências, melhorar o clima, a segurança da escola e as condições de aprendizagem para promover o bem-estar de todos os alunos.

escolas que implantam o PBIS é que todos sabem o que é um comportamento adequado.

Existem alguns princípios que guiam esse tipo de abordagem:

- Todos podem aprender sobre comportamento adequado;
- Intervir “cedo” pode prevenir problemas de comportamento mais graves no futuro;
- Todos os alunos são diferentes entre si e as escolas precisam providenciar tipos de apoio comportamental que considerem e respeitem as diferenças;
- A forma como a escola ensina sobre o comportamento deve ser baseada em pesquisa e ciência;
- Acompanhar o progresso comportamental do aluno é essencial;
- As escolas devem coletar e usar dados para tomar decisões a respeito dos problemas de comportamento.

De acordo com Bradshaw *et al.*, 2010 e Horner *et al.*, 2009 (*apud* LACOE e STEINBERG, 2019, p. 58), o uso de intervenções comportamentais positivas e de apoio leva a um melhor comportamento dos alunos, identificando e resolvendo os problemas disciplinares precocemente e promovendo um clima escolar propício ao comportamento positivo e respostas justas às más condutas dos alunos. Mais ainda, em muitas escolas onde o PBIS está presente os alunos recebem menos punições e têm um desempenho acadêmico melhor. Há também algumas evidências de que o PBIS pode “diminuir” o *bullying*:

A estrutura socioecológica diz que o clima escola negativo está associado ao aumento do *bullying* e aos resultados negativos dos alunos. Por outro lado, demonstrou-se que abordagens positivas em toda a escola para o gerenciamento do comportamento dos alunos melhoram o clima escolar que, por sua vez, provavelmente reduzirá o *bullying*. Consequentemente, essas abordagens positivas proativas devem ser usadas como uma alternativa a abordagens punitivas. A pesquisa disponível sugere que o PBIS é uma abordagem promissora para abordar questões relacionadas à disciplina do aluno, clima escolar e *bullying*” (BRADSHAW, 2013, p. 293, tradução nossa).

O PBIS estabelece três níveis de apoio para estudantes e funcionários de uma escola:

- **Nível 1:** É um sistema universal para todos da escola. Os alunos aprendem expectativas básicas de comportamento (como “ser respeitoso e gentil”). Tem ênfase nas habilidades pró-sociais. Os princípios que guiam esse nível incluem a compreensão de que nós podemos e devemos:
  - Efetivamente ensinar o comportamento apropriado para todos os estudantes;
  - Intervir antes que comportamentos indesejados aumentem;
  - Usar intervenções baseadas em pesquisa e validadas cientificamente sempre que possível;
  - Monitorar o progresso do aluno;
  - Usar dados para tomar decisões.
  
- **Nível 2:** Seu foco é ajudar estudantes com risco de desenvolver problemas sérios de comportamento antes que estes iniciem-se (de forma preventiva). O apoio neste nível é mais enfatizado do que no Nível 1, mas menos intenso que no Nível 3. Envolve intervenções em grupos de alunos que incluem práticas a exemplo de grupos de habilidades sociais, autorregulação e apoio acadêmico. Intervenções direcionadas como essas, implementadas por funcionários da escola, têm grande probabilidade de demonstrarem efeitos positivos.
  
- **Nível 3:** É o nível mais intenso e se destina mais a crianças que precisam de apoio individualizado em razão de problemas de comportamento. Aborda comportamentos às vezes perigosos e altamente perturbadores que criam barreiras ao aprendizado e excluem os estudantes de ambientes sociais (estratégias de Nível 3 funcionam para estudantes com deficiências de desenvolvimento, autismo, distúrbios emocionais e comportamentais, assim como para estudantes sem nenhum rótulo de diagnóstico).

Deve-se documentar os resultados, pois isso permite avaliar as práticas adotadas, além de garantir que todos os alunos recebam apoio total e equitativo, ou seja, de maneira justa e respeitosa.

#### **4.4 Os círculos restaurativos**

Os círculos restaurativos são baseados na justiça restaurativa que, segundo Zehr (2002), “é pautada na ideia de que as pessoas estão conectadas por meio de uma rede de relacionamentos e que, quando ocorrem danos entre as pessoas, a rede de relacionamento que cria uma comunidade é rompida” (*apud* Augustine et al., 2018, p. 03). Consistem em encontros/reuniões organizados após um conflito e se configuram como momentos em que os indivíduos envolvidos, apoiados por um facilitador e pela rede de apoio (família, amigos etc.), expressam-se e ouvem um ao outro, reconhecem as escolhas e responsabilidades de cada um, e buscam chegar a um acordo juntos, procurando restabelecer as relações. O uso dos círculos restaurativos é indicado para conflitos com envolvimento de poucas pessoas e, de forma a resguardar a privacidade, o procedimento é realizado em um âmbito privado.

O círculo restaurativo tem uma concepção humanizadora, pois busca a reparação ao invés da punição e se preocupa com a minimização dos danos. Quando possível, preza também pelo ajuste das relações abaladas. Um dos elementos fundamentais de sua estrutura é a necessidade de ser realizado de forma justa:

(a prática restaurativa) descreve um conjunto de práticas transparentes projetadas para criar linhas de comunicação abertas, assegurando às pessoas que seus sentimentos e ideias foram levados em consideração, promovendo uma comunidade saudável como

forma de tratar as pessoas respeitosamente durante todo o processo de tomada de decisão para que elas percebam que esse processo é justo, independentemente do resultado, (AUGUSTINE *et al.*, 2018, p. xi)

Em termos de efetividade, Augustine *et al.* (2018) apontaram que a adoção de práticas restaurativas tem impactos positivos no clima escolar e reduzem as taxas de suspensão (AUGUSTINE *et al.*, 2018, p. 70).

É importante mencionar que o objetivo do círculo restaurativo não é apontar culpados ou vítimas ou forçar o perdão e a reconciliação, mas sim propiciar a percepção de como as ações praticadas afetam tanto a si quanto aos outros.

#### **4.5 Melhorando a qualidade das relações entre professor e aluno**

As ações necessárias para o estabelecimento de uma convivência democrática na escola não devem ser tomadas somente em relação ao comportamento dos alunos. Conforme estudo apresentado no capítulo anterior, intervenções realizadas com professores (procurando estimulá-los à adoção de posturas mais empáticas) têm efeitos positivos em suas relações com os alunos e, conseqüentemente, no clima escolar (OKONOFUA, 2016). Além disso, é importante que o professor reflita sempre acerca de suas práticas, buscando propostas mais adequadas às culturas dos jovens, pois isso dá um significado maior aos conteúdos. Outrossim, o uso de métodos ativos pode ser uma boa ferramenta para o envolvimento dos alunos na discussão e participação na elaboração das regras, incentivando os coletivos de jovens.

Acerca disso, é necessário repensar a formação de professores, pois mesmo a indisciplina sendo uma das maiores queixas presentes no ambiente escolar, não existem conteúdos referentes a esse assunto nos currículos. Entretanto, enquanto isso não acontece, a formação continuada pode ser uma importante ferramenta nesse processo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto nos primeiros capítulos, a escola deve ser um ambiente acolhedor e democrático que proporciona às crianças e aos jovens oportunidades de aprender a se relacionar de modo respeitoso e satisfatório para que, em situações de conflito, possam buscar soluções por meio de diálogo, de forma não violenta. Para tanto, a formação dos valores morais é essencial e deve ser trabalhada pela família, pela sociedade e pela escola, as quais devem atuar em parceria visando a *uma* formação que desenvolva a capacidade de reconhecimento das ações, encontrando formas de reagir a elas sem violência verbal ou física, assim como na busca por um convívio social pacífico.

De forma a corroborar essas informações, foram feitas análises de diferentes produções acadêmicas, através das quais foi possível verificar as consequências do emprego de sanções expiatórias ou excludentes para o aluno e para a escola. Como apontado pelos estudos realizados, essas punições falham em seu principal objetivo, que deveria ser a prevenção dos casos de reincidência para a manutenção de um ambiente adequado ao trabalho pedagógico. Mais ainda, os resultados obtidos a partir desses estudos mostram que esses tipos de punição são ineficientes por diversos motivos: não evitam reincidências, estão associadas à piora no desempenho acadêmico tanto de alunos suspensos quanto de não suspensos, aumentam a probabilidade de envolvimento com práticas criminosas, estão relacionadas às taxas de evasão escolar, além de, não raramente, serem vistas como uma vantagem/dia de folga.

O fato de apresentar algum sinal de mau comportamento deveria ser, na verdade, um indício de que a escola deveria atuar com maior proximidade do aluno, promovendo mudanças mais significativas. Além disso, mesmo que se consiga o controle esperado do comportamento, essa solução não promove o desenvolvimento de competências sociais e emocionais necessárias para melhor adaptação a uma sociedade democrática.

Em contrapartida, existem diversas alternativas de ações coordenadas e sistêmicas nessa área que visam à melhoria da convivência e do comportamento disruptivo através da formação de sujeitos que tenham consciência de seus papéis como cidadãos. Assim, estes pautam suas relações em princípios de justiça, igualdade, liberdade, respeito e dignidade, o que contribui com o estabelecimento do bem-estar social.

Considerando essas alternativas e todos os seus benefícios mencionados neste trabalho, qual é o motivo da insistência em ações punitivas? Primeiramente, é necessário rever a formação de professores, visto que a temática é pouco abordada durante os cursos de graduação. Em segundo lugar, é necessário lutar pela criação de políticas públicas que garantam às crianças e aos adolescentes uma educação na qual a qualidade não se baseie apenas em rendimento acadêmico ou números (absenteísmo, matriculados, aprovados etc.), mas também e, principalmente, no tipo de sujeitos (e, conseqüentemente, sociedade) que desejamos formar.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Programa de Prevenção à Violência nas Escolas: violências nas escolas.** Brasília: Flacso/Brasil, 2015. Disponível em: <<http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>>. Acesso em: 24/08/2019.

ABRAMOVAY, M. et al. **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens.** Rio de Janeiro: FLACSO, 2016. Disponível em: <[http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%Aancias-nas-escolas\\_COMPLETO\\_rev01.pdf](http://flacso.org.br/files/2016/03/Diagn%C3%B3stico-participativo-das-viol%C3%Aancias-nas-escolas_COMPLETO_rev01.pdf)>. Acesso em: 24/08/2019.

APEOESP. **Violência nas escolas: o olhar dos professores.** São Paulo: APEOESP, 2013. Disponível em: <<http://www.apoesp.org.br/d/sistema/publicacoes/444/arquivo/violencia-apoesp-web.pdf>>. Acesso em: 22/08/2019.

ARCIA, E. **Achievement and enrollment status of suspended students: Outcomes in a large, multicultural school district.** Education and Urban Society, v. 38, n. 3, p. 359-369, 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/249682240\\_Achievement\\_and\\_Enrollment\\_Status\\_of\\_Suspended\\_StudentsOutcomes\\_in\\_a\\_Large\\_Multicultural\\_School\\_District](https://www.researchgate.net/publication/249682240_Achievement_and_Enrollment_Status_of_Suspended_StudentsOutcomes_in_a_Large_Multicultural_School_District)>. Acesso em: 10/10/2019.

AUBERT, A. et al. **Dialogar y transformar, pedagogía crítica del siglo XXI.** Barcelona: Graó, 2004.

AUGUSTINE, C. H. et al. **Can Restorative Practices Improve School Climate and Curb Suspensions? An Evaluation of the Impact of Restorative Practices in a Mid-Sized Urban School District.** Research Report. RR-2840-DOJ. RAND Corporation, 2018.

BRADSHAW, C. P. **Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration.** Theory Into Practice, 52:4, 288-295, 2013. DOI: 10.1080/00405841.2013.829732. Disponível em <[https://www.naesp.org/sites/default/files/images/as/PBIS\\_Bullying\\_TIPs.pdf](https://www.naesp.org/sites/default/files/images/as/PBIS_Bullying_TIPs.pdf)>. Acesso em: 12/11/2019.

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

BRASIL (2017). **BNCC: Base Nacional Comum Curricular. A etapa do Ensino Médio.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>>. Acesso em: 25/08/2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 13/09/2019.

BROWN, T. M. **Lost and Turned Out: Academic, Social, and Emotional Experiences of Students Excluded From School.** Urban Education, 2007. 42(5): p. 432-455. Disponível em: <<https://www.suspensionstories.com/wp-content/uploads/2010/10/lost-and-turned-out.pdf>>. Acesso em: 07/11/2019.

COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM. **O que é uma comunidade de aprendizagem?** Disponível em: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/o-projeto>>. Acesso em: 19/10/2019.

\_\_\_\_\_. **Atuações Educativas de Êxito.** Disponível em: <<https://www.comunidadeaprendizagem.com/atuacoes-educativas-de-exito>>. Acesso em: 19/10/2019.

COOK, P. et al. **School Crime Control and Prevention.** Vol. 39, no. 1, p. 313-440, 2010, doi:10.1086/652387. Disponível em: <[https://www.jstor.org/stable/10.1086/652387?read-now=1&seq=88#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/10.1086/652387?read-now=1&seq=88#page_scan_tab_contents)>. Acesso em: 02/11/2019.

COSTENBADER, V.; MARKSON, S. **School Suspension: A Study with Secondary School Students.** Journal of School Psychology. 1998. 36(1): p. 59-82.

CUELLAR, A. E.; MARKOWITZ, S. **School suspension and the school-to-prison pipeline.** International Review of Law and Economics, v. 43, p. 98-106, 2015. Disponível em: <[https://universitywriting911.com/uploads/2018Apr/1332/Source\\_week\\_5\\_EBD.pdf](https://universitywriting911.com/uploads/2018Apr/1332/Source_week_5_EBD.pdf)>. Acesso em: 12/10/2019.

DIAZ-AGUADO JALÓN, M. J. La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. Psicothema, v. 17, n. 4, p. 549-558, 2005. Disponível em: <<http://www.psicothema.com/pdf/3144.pdf>>. Acesso em 28/09/2019.

DUPPER, D. R. et al. **Reducing Out-of-School Suspensions: Practice Guidelines for School Social Workers.** Children & Schools, 2009. 31: p. 6-14. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/274171088\\_Reducing\\_Out-of-School\\_Suspensions\\_Practice\\_Guidelines\\_for\\_School\\_Social\\_Workers](https://www.researchgate.net/publication/274171088_Reducing_Out-of-School_Suspensions_Practice_Guidelines_for_School_Social_Workers)>. Acesso em: 07/11/2019.

FARRINGTON, David P. **Fatores de risco para violência juvenil**. In: Violência nas escolas e políticas públicas. Org. DEBARBIEUX, Éric; BLAYA, Catherine. UNESCO, 2002.

FEITOSA, J. et al. **Olhares e expectativas de pais e professores sobre a criança “difícil”: o desenho das relações que a envolvem**. 2012. Trabalho de conclusão de curso (Especialização) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade de Franca, Campinas, 2012.

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

LACOE, J.; STEINBERG, M. P. **Do Suspensions Affect Students Outcome?** Educational Evaluation and Policy Analysis, March 2019, Vol. 41, No. 1, pp. 34 –62.

MORO, A. et al. **Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida**. Revista de Educação Pública, [S.l.], v. 27, n. 64, p. 67-90, 2017. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3733>>. Acesso em: 18/09/2019.

NASIO, J.-D. **Como agir com um adolescente difícil?: um livro para pais e profissionais**. Zahar, 2011.

National School Climate Council. **National School Climate Standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement**, 2007. Disponível em: <[www.schoolclimate.org/publications/policy](http://www.schoolclimate.org/publications/policy)>. Acesso em: 28/05/2019.

NOGUERA, P. A. **Schools, Prisons, and Social Implications of Punishment: Rethinking Disciplinary Practices**. In: Theory into Practice 42 (4): 341 –50. Disponível em: <<http://youthjusticenc.org/download/juvenile-justice/collateral-consequences/Schools,%20Prisons,%20and%20Social%20Implications%20of%20Punishment:%20Rethinking%20Disciplinary%20Practices.pdf>>. Acesso em: 30/08/2019.

OECD/PISA. **PISA 2015 Results (Volume V): Collaborative Problem Solving**, 2015. Disponível em: <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-v\\_9789264285521-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-v_9789264285521-en)>. Acesso em: 24/08/2019.

OKONOFUA, J. A. et al. **Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents**. Proceedings of the National Academy of Science, v. 113, n. 19, p. 5221-5226, 2016.

PAULA E SILVA, J. M. A. de, SALLES, L. M. F. **A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção**. Educar em Revista, n. 2, p. 217-232, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe2/13.pdf>>. Acesso em: 28/09/2019.

PERRY, B. L.; MORRIS, E. W. **Suspending progress: Collateral consequences of exclusionary punishment in public schools**. American Sociological Review, v. 79, n. 6, p. 1067-1087, 2014. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/270451489\\_Suspending\\_Progress](https://www.researchgate.net/publication/270451489_Suspending_Progress)>. Acesso em: 30/08/2019.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Grupo Editorial Summus, 1994.

PINEDA-ALFONSO, J. A.; GARCÍA PÉREZ, F. F. **Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades**. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v. XVIII, n. 496 (05), p. 01-21, 2014.

PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. C. **O problema da “indisciplina dos alunos”: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores**. In: Olhar de professor, v. 10, n. 2, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/804/612>>. Acesso em: 26/08/2019.

POSITIVE BEHAVIORAL INTERVENTIONS AND SUPPORT. **About the TA Center**. About. Disponível em: <<https://www.pbis.org/>>. Acesso em: 11/11/2019.

SOMOS CONTRA O *BULLYING*. **Sobre nós**. Disponível em: <<https://www.somoscontrabullying.org/sobre-nos>>. Acesso em: 06/11/2014.

TATIT, D. R. **Aluno difícil: por quê? Para quem?: um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno**, 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112013-113030/publico/DIANA\\_RIBEIRO\\_TATIT.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-04112013-113030/publico/DIANA_RIBEIRO_TATIT.pdf)> Acesso em: 24/08/2019.

THAPA, A. et al. **A Review of School Climate Research**. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/258183185\\_A\\_Review\\_of\\_School\\_Climate\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/258183185_A_Review_of_School_Climate_Research)>. Acesso em: 23/07/2019.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Estamos em conflito, eu comigo e com você: uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas**. Escola, conflitos e violências, p. 1-37, 2008. Disponível em

<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Educacao/Doutrina/Bullying%20Estamos%20em%20conflito.pdf>>. Acesso em: 08/10/2019.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na escola. In: Indisciplina, conflitos e bullying na escola.** Org. Garcia, J. e Tognetta, L. R. P. Campinas, SP : Mercado de Letras, 2013. (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus, os nossos bagunceiros)

VINHA, T. P. et al. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática.** Americana, SP: Adonis, 2017.

VINHA, T. P. et al. **O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas.** Estudos em Avaliação Educacional, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016.

VINHA, T. P. et al. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas: FE/Unicamp, v. 1, 2017.

ZAN, B.; DeVries, R. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola.** Porto Alegre: Artmed, 1998.