



# Os problemas de convivência

Capítulo parte do livro “Da Escola  
para a Vida em Sociedade: o valor  
da convivência democrática”

# no chão da escola

desafios e aprendizagens no  
ensino remoto e presencial

Para inspirar e subsidiar a comunidade escolar frente aos desafios impostos pelo contexto da pandemia do coronavírus, o Instituto Alana realizou entre os dias 26 e 28 de janeiro de 2021 o evento **No Chão da Escola: desafios e aprendizagens no ensino remoto e presencial**.

A doutora em educação, pesquisadora e professora da Unicamp **Telma Vinha** foi uma das convidadas da jornada formativa virtual, e participou da roda de conversa com o tema “**Vínculos - elos entre escolas e famílias**”, ao lado de **Kátia Schweickardt** e **Tereza Perez**. O conteúdo a seguir é de autoria de Telma e fez parte de sua apresentação durante a formação online.

## Boa leitura!



**TELMA VINHA  
CESAR AUGUSTO AMARAL NUNES  
LIVIA MARIA FERREIRA DA SILVA  
FLAVIA MARIA DE CAMPOS VIVALDI  
ADRIANO MORO**

# **DA ESCOLA PARA A VIDA EM SOCIEDADE**

**O VALOR DA CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA**

**LUCIENE REGINA PAULINO TOGNETTA  
MARIA SUZANA DE STEFANO MENIN  
ORGANIZADORAS DA COLEÇÃO**

**ADONIS**

Americana-SP, 2017

## Copyright © 2017

Telma Vinha  
Cesar Augusto Amaral Nunes  
Livia Maria Ferreira da Silva  
Flavia Maria de Campos Vivaldi  
Adriano Moro

## Organizadoras da coleção

Luciene Regina Paulino Tognetta  
Maria Suzana de Stéfano Menin

## Projeto Editorial

Magali Berggren Comelato

## Projeto Gráfico

Paula Leite

## Revisão

Juliano Schiavo

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

E73

Da escola para a vida em sociedade : o valor da convivência democrática / Telma Vinha ... [et. al.] ; organização Luciene Regina Paulino Tognetta, Maria Suzana de Stéfano Menin. - 1. ed. - Americana, SP : Adonis, 2017.

248 p. : il. ; 13x19,5 cm. (Valores sociomoraes: reflexões para a educação ; 5)  
ISBN 978-85-7913-423-4

1. Valores sociais. I. Vinha, Telma. II. Série.

17-45965

CDD: 370.114  
CDU: 37.034

09/11/2017 13/11/2017

## Apoio Institucional

FCC – FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS  
FAPESP – FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO  
CNPQ – CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESCOLAR – FCL/UNESP ARARAQUARA  
GEPEM – GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MORAL

**ADONIS**

Todos os direitos reservados à Editora Adonis. Rua do Acetato, 189 - Distrito Industrial  
Abdo Najar. CEP: 13474-763 - Americana/SP - Fone: (19) 3471.5608  
[www.editoraadonis.com.br](http://www.editoraadonis.com.br)

## Conselho Editorial

Adriana Regina Braga (UNIFESP/Campus Guarulhos-SP)  
Ana Maria Falcão de Aragão (FE/Unicamp-SP)  
Catarina Gonçalves Carneiro (UFPB/ Campos Areias - PB)  
Cristina Del Barrio (Universidade Autónoma de Madrid – Espanha)  
Eliete Aparecida de Godoy (PUC - Campinas-SP)  
Joelle Lebreuilly (Universidade de Caen – França)  
Jussara Cristina Barboza Tortella (PUC - Campinas-SP)  
Luciana Aparecida Nogueira Cruz (IBILCE/UNESP)  
María José Diaz-Aguado (Universidade Autónoma de Madrid – Espanha)  
Maria Teresa Ceron Trevisol (UNOESC/ Campus de Joaçaba – SC)  
Manuel Tostain (Universidade de Caen - França)  
Pablo Javiel Castro Carraro (Universidade La Serena - Chile)  
Raquel Discini de Campos (UFU - MG)  
Yves de La Taille (IP/USP)

## Financiamentos

FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo -  
Processo nº. 2013/09398-7.

Projeto “Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala”. Equipe: Marialva Tavares (coordenadora) e Maria Suzana S. Menin (vice-coordenadora). Fundação Carlos Chagas. Participantes: Prof<sup>a</sup>. Dra. Denise D’Aurea Tardelli (UNISANTOS e UNIMER, até maio de 2014); Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciene Regina Paulino Tognetta (UNESP/Araraquara-SP); Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Unger Raphael Bataglia (UNESP/Marília); Prof. Dr. Raul Aragão Martins (UNESP/S.J.do Rio Preto-SP) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Vinha (UNICAMP/Campinas-SP); doutorando e assistente de pesquisa: Adriano Moro (FCC). Estatísticas: Miriam Bizzocchi e Raquel da Cunha Vale (FCC).

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - Processo:310524/2014-8

Projeto: Variáveis escolares e psicossociais em valores sociomoraes mensurados em escalas. Equipe: Marialva Tavares (coordenadora) e Maria Suzana S. Menin (vice-coordenadora). Fundação Carlos Chagas. Participantes: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciene Regina Paulino Tognetta (UNESP/Araraquara-SP); Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Unger Raphael Bataglia (UNESP/Marília-SP); Prof. Dr. Raul Aragão Martins (UNESP/S.J.do Rio Preto-SP) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Telma Vinha (UNICAMP/Campinas-SP); doutorando e assistente de pesquisa Adriano Moro (FCC). Estatísticos: Dalton F. Andrade (UFSC), Miriam Bizzocchi (FCC); Raquel C. Valle (FCC).

## Capítulo 3: Os problemas de convivência

### OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Na pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas (TAVARES, MENIN, 2015) foi visto que a qualidade das interações sociais e o processo de resolução dos conflitos no ambiente escolar estão diretamente relacionados a maior ou menor adesão ao valor da convivência democrática. Contudo, numa escola há o convívio intenso de pessoas com valores e culturas diferentes, o que acarreta problemas na convivência cotidiana, um desafio para qualquer instituição educativa.

O Brasil tem altíssimos índices de violência envolvendo jovens, como apresentado anteriormente, sendo que a maior causa de morte desses, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é a violência interpessoal. Os conflitos interpessoais, em suas diferentes manifestações, também estão bastante presentes no interior das escolas. Inúmeras pesquisas indicam a frequência cada vez maior de situações de indisciplina, violência, agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, *bullying*, entre outros (LEME, 2006; LEMANN, 2014, 2015; ZECHI, 2008, 2014; GARCIA, 2009, 2010; AQUINO, 2016; ABRAMOVAY, 2003, 2016; MORICONI, BÉLANGER, 2015). Um exemplo é uma pesquisa realizada por Biondi (2008) com base em questionários respondidos por diretores de todo o Brasil (SAEB<sup>36</sup>): a indisciplina por parte dos alunos é apontada como problema por 64% dos diretores das escolas estaduais,

---

36 – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

54% das municipais e 47% das instituições particulares. Segundo o Relatório da Fundação Lemann (2017) com base nos microdados também do SAEB (INEP, 2015) as ocorrências de violência nas escolas de Ensino Fundamental de acordo com diretores é de: 53% para as agressões verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola e de 74% de alunos a outros alunos (constata-se aqui a junção de duas formas de agressão bastante diferentes, portanto, é preciso cautela ao olhar esse dado); 8% de furto sem uso de violência e 2% de roubo com uso de violência; 15% de alunos frequentando a escola portando arma branca e 3% armas de fogo; mais de 10% foram ameaçados por alunos e 22% dos alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.

A indisciplina dos alunos, que parece ser compreendida como problemas de convivência que atrapalham a aula, é considerada um dos fatores mais preocupantes no cotidiano escolar também pelos professores, sendo que, para 32%, é um dos três principais (LEMANN, 2014, 2015). Outros estudos também apontam que a indisciplina é um dos fatores que mais contribuem para a insatisfação, desmotivação e o estresse dos docentes, impactando a atratividade e a permanência na carreira do magistério (TARDELI, 2003; OECD, 2013; SILVA, MATOS, 2017; TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010). Segundo a pesquisa Teaching and Learning Internacional Survey (TALIS, 2009, 2013), o Brasil é um dos países que apresentam maior frequência de problemas disciplinares em sala de aula, sendo que os professores utilizam por volta de 18% do tempo de aula para manter a ordem na classe.

Indo além dos problemas de indisciplina, há uma percepção da escola como espaço violento pelos docentes. Os dados de uma pesquisa feita pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2017) com mais de 100 mil professores e diretores de escola dos

Ensinos Fundamental e Médio de 34 países sobre a violência em salas de aula mostram que, no Brasil, 12,5% dos educadores disseram sofrer agressões verbais ou intimidações de alunos ao menos uma vez por semana (a média entre todos os países foi de 3,4%).

A violência na escola também é percebida pelos alunos. O estudo coordenado por Abramovay (2016) em investigação com mais de 8.000 jovens estudantes em sete capitais, principalmente nordestinas, encontrou que 70% desses alunos consideram que já ocorreu violência em suas escolas. Ao serem questionados sobre o tipo de agressão que sofreram nos últimos 12 meses, esses jovens responderam que: 27,7% sofreram *cyberbullying*, 20,9% foram ameaçados, 25% roubados ou furtados e 13% foram agredidos fisicamente. Ao serem questionados sobre o que fazem quando são agredidos 42% dos jovens responderam que falam com o professor ou o diretor, 30% com os amigos, 15% com os pais, 9% se calam e 4% procuram a polícia. Como se vê, a maioria dos jovens não recorre ao professor ou ao gestor. Para que isso ocorra, é preciso sentir que os adultos são confiáveis e que a resolução será justa e eficaz, não agravando ainda mais o problema. A escola deveria ser um lugar de proteção e de resolução dialógica dos conflitos. Contudo, não é o que se tem encontrado nessa instituição: o estudo mostra que essas escolas, diante dessas agressões, chamam os pais ou responsáveis (39%), dão advertências ou suspensões (26%), transferem ou expulsam os alunos (11%), chamam a polícia (8%) e encaminham ao conselho tutelar (7%).

Um outro dado chama a atenção nessa pesquisa: mais de um terço dos entrevistados (27,4%) apontam que já sofreram algum tipo de discriminação, principalmente pelo “lugar onde mora”, pela raça e religião. Também apareceram discriminações pela deficiência física, orientação sexual, classe social e preferência política. O problema da

discriminação também aparece em outros estudos. A escola é palco de inúmeras agressões, contudo, elas parecem ser ainda mais frequentes nos jovens LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais). Uma pesquisa recente (ABGLT, 2017) mostrou que 24,6% dos jovens sofreram agressões físicas e 73% dos jovens que se identificam com o LGBT foram agredidos verbalmente na escola por causa da sua orientação sexual, 22,8% destes disseram que tais agressões ocorrem “frequentemente” ou “quase sempre”. Cerca de 60% dos estudantes afirmaram se sentir inseguros na escola por causa da orientação sexual ser diferente da heterossexual. Dentro da escola, os ambientes em que o medo é maior é no banheiro (37,4%) e nas aulas de educação física (36,1%). Diante desse cenário, como esses estudantes veem a atuação da escola? A maioria afirmou nunca ter presenciado intervenção dos profissionais da escola quando houve agressões e tampouco foram abordadas tais temáticas nas aulas. Para os autores, a escola trata as agressões como se fossem normais entre adolescentes.

Defender a convivência democrática é defender a igualdade, mas também a diversidade. Nós nos construímos como pessoas iguais e, ao mesmo tempo, diferentes de todas as outras. É preciso levar em conta o outro como constituinte de nós mesmos, como parte da nossa história. Desse modo, a concepção de diversidade, vivenciada pelos alunos deve abranger as diferenças existentes, possibilitando a inclusão de um “outro”, diferente de mim (MORO; SOUZA, 2014). A LDBEN nº 9.394/1996, inspirada na liberdade e nos ideais da solidariedade humana, assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, entre outros. A resolução nº 12, de 16 de janeiro de 2015, da Secretaria dos Direitos Humanos e a portaria do MEC nº 1.612/11 asseguram a transexuais o direito a serem tratados pelo nome social,

inclusive nas listas de presença. Não podemos esquecer que, acima de qualquer lei, as escolas devem apresentar um espaço acolhedor, de diálogo e de respeito às diferenças. Frequentemente, adolescentes transgêneros se escondem, sofrem e até mesmo abandonam a vida escolar. Apesar dos avanços em garantir um espaço mais justo e respeitoso, há ainda um grande caminho a percorrer referente ao combate ao preconceito.

Além de estudantes e profissionais da escola, encontra-se também entre a população, em geral, a percepção de que as escolas públicas do País são muito violentas. No estudo anteriormente mencionado (ABRAMOVAY, 2016) três em cada dez pessoas acreditam que o problema da educação pública é a insegurança. Em pesquisa realizada pelo Data Popular (2014), em que foram entrevistados 3.000 pessoas, constatou-se que 89% dos brasileiros consideram que há muita violência nas escolas públicas do País, que os alunos são desrespeitosos e que os professores estão desmotivados.

Os casos mais recorrentes de violência relatados foram: agressão verbal (40%), agressão física (35%), *bullying* (23%), vandalismo (21%), discriminação (16%) e roubo (12%). Contudo, numa visão reducionista, a maior parte dos entrevistados considera que o fator mais relevante para assegurar a qualidade de ensino é a segurança, seguido por valorização de professores e funcionários. Para 55%, com um ensino qualificado, haverá redução da violência. Isto significa que não há a compreensão de um problema complexo e multicausal, tampouco que há escola pode (ou não) contribuir muito para a aprendizagem do diálogo, respeito e tolerância.

Contudo, o problema do aumento da violência escolar, principalmente de escolas públicas, é controverso, necessitando de análise cuidadosa. Consideramos violência “duras” ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça usá-la: lesões, extorsão, tráfico de droga na escola, agressões fisi-

cas, roubo, ou seja, aquelas que são reguladas pelo código penal. Ao contrário da percepção vigente, alguns estudos que indicam que não há aumento da incidência de violência “dura” entre os alunos, porém há o crescimento de um outro tipo de conflito, particularmente, pequenas infrações, agressões verbais, insultos, provocações e desrespeito, ou seja, principalmente “incivilidades<sup>37</sup>” (DEBARBIEUX, 2006; LUCCATO, 2012; RAMOS, 2013; BLAYA et al., 2006; GARCIA, TOGNETTA, VINHA, 2013). Um exemplo são os resultados divulgados pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação Educacional<sup>38</sup> (2013) a partir dos dados do Prova Brasil. Esse estudo mostrou que, em 2011, 1,9% dos docentes respondeu terem sido agredidos fisicamente por estudantes dentro de colégios. Já em 2007, o índice foi de 2,3%. Porcentagem quase idêntica foi encontrada entre os docentes que relataram casos de agressão física contra alunos cometidas por professores na escola em que atuavam (1,5%, em 2011, e 1,62%, em 2007). Encontrou-se também que, em 2011, 0,85% dos professores relatou terem visto alunos frequentarem a escola portando armas de fogo, sendo 1,14% em 2007. E, ainda, 4,04% relataram que houve casos de alunos que entraram na escola com facas e canivetes em 2011. Em 2007, foram 5,17%. Esses resultados indicam que, na média, não houve aumento nesse tipo de violência em 5 anos.

Claro que existe violência escolar, mas em menor número que o alardeado. Sua maior incidência é encontrada, principalmente, em algumas unidades escolares de grandes centros. O que tem sido identificado com frequência são estudos que inferem o crescimento da violência esco-

37 – As incivilidades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, impolidez, zombarias, demonstrar indiferença...

38 – Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>

lar, os quais consideram os diferentes tipos de problemas de convivência como sendo violência, não os distinguindo. Constata-se tal equívoco em uma pesquisa feita pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e o Instituto Data Popular (2013) que teve como participantes 1.400 docentes de escolas estaduais paulistas. Os resultados mostraram que esses professores consideram, principalmente, como violência escolar: agressão verbal/xingamento (62%); violência física (43%); falta de educação/respeito/valores (33%); problemas familiares/postura dos pais (20%); violência/agressão em geral (17%); *bullying* (12%) e mau comportamento dos alunos/conflitos entre alunos (11%).

Entre as demais respostas com menos de 10% aparecem: indisciplina, drogas e álcool, falta de valorização do professor, vandalismo, entre outras. Percebe-se, portanto, que muita coisa é considerada violência, incluindo até falta de educação, mau comportamento e problemas dos pais. Esses professores parecem desconhecer a existência de tipos diferentes de problemas de convivência, com naturezas distintas, que requerem intervenções também diferenciadas: violência, *bullying*, incivilidades, indisciplina etc. Por não diferenciarem uma ação de outra, esses profissionais aplicam indistintamente os mesmos procedimentos disciplinares, geralmente de contenção ou evitamento, não vendo tais situações como pedagógicas, as quais necessitariam de intervenções distintas que resultassem em aprendizagem. A escola assim fica destituída de sua função pedagógica de promover a aprendizagem da convivência democrática.

Tal indiferenciação tem sido também cotidianamente encontrada na mídia em geral. Um exemplo foi veiculado no *Jornal Agora* (CAMBRICOLI, 2013), em 10/4/2013, numa reportagem intitulada: “Crescem casos de violência em escolas estaduais de SP”. Na matéria consta:



O número de casos de indisciplina, brigas, vandalismo, furtos, roubos e outros delitos registrados em escolas estaduais da capital mais do que dobrou em dois anos. Foram 2.154 ocorrências escolares registradas em 2010, contra 5.378 casos no ano passado, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação....

Constata-se, assim, que a indisciplina e as brigas são vistas como sendo violência e “outros delitos”, o que gera alarmismos e incentiva medidas coercitivas e o aumento do controle, tais como a contratação de empresas de segurança, instalação de filmadoras, intervenção da polícia etc.

Em 2013, por exemplo, o governador Geraldo Alckmin e o Secretário de Educação na época, Herman Voorwald, anunciaram a compra de mais câmeras e alarmes para vigilância eletrônica em escolas estaduais paulistas para coibir ações violentas. Outros dois exemplos de ações empregadas para “debelar a violência nas escolas” e favorecer a “paz” ocorrem em Goiás e no Rio Grande do Sul. Em 2017, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás (SE-DUC) efetivou uma parceria com a Secretaria de Segurança Pública e Administração Penitenciária (SSPAP) com “o objetivo de criar nas escolas públicas do estado núcleos de segurança integrados por professores, pais, vigilantes, policiais civis e militares e as guardas municipais”. Segundo o titular da SSPAP, Ricardo Balestreri, haverá uma convergência de ações entre educadores escolares e educadores das forças policiais. “As polícias goianas também têm uma experiência importante acumulada que vai se somar a essa disposição solidária da Secretaria da Educação” (SEDUC-GO, 2017). Em Porto Alegre, em 2017, foi apresentado o projeto “Exército vai às escolas”, uma parceria da SEDUC com o Comando Militar do Sul que pretende levar atividades das Forças Armadas para estudantes de Ensino Médio, tendo como objetivo “proporcionar aos alunos um pouco

dos valores de paz e civismo, dentro de um aprendizado de direitos e deveres da cidadania” (SEERS, 2017). Tais propostas desqualificam a escola e os professores em seu papel de formar para a cidadania.

Como se vê, no significado de violência cabe qualquer tipo de desavença. Além disso, divulga-se o aumento da violência de forma generalizada, sem trazer as fontes, alimentando o sentimento de insegurança das pessoas, buscando na polícia o que caberia às escolas. Essa questão é séria e precisa ser discutida pela escola e pela sociedade porque influencia diretamente a formação que queremos oferecer para nossas crianças e jovens. Um outro exemplo emblemático é a notícia publicada em julho de 2017 na revista *Veja*, intitulada “Polícia Federal firma parceria para combater violência em escolas” em que o jornalista Pedro Carvalho, afirma:

A violência crescente dentro das escolas em todo o Brasil – que já atinge 42% dos alunos da rede pública, de acordo com o Ministério da Educação, fez a Polícia Federal fechar uma parceria inusitada. A ideia da PF é ampliar o programa Escola da Inteligência, iniciativa do psiquiatra Augusto Cury, que tem como objetivo desenvolver as habilidades socioemocionais em ambiente escolar. Hoje, atende mais de 200 mil alunos em escolas particulares e públicas em todo o País. Inicialmente, a Academia da PF utilizará o método em cinco escolas com alto índice de violência nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Ceará e Amazonas, além do Distrito Federal, atingindo quatro mil alunos. As escolas foram indicadas pela Secretária da Segurança Pública dos estados.

Para se conhecer melhor o fenômeno da violência e dos demais problemas de convivência na escola é preciso direcionar também os olhares para a visão dos alunos. Leme (2009) numa pesquisa feita com estudantes de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares paulistas identificou que os problemas de convivência, para a grande maioria, referiam-se a agressões verbais (como insultos e apelidos) ou veladas (como a difamação), além de furto ou danificação de pertences. Agressões físicas, ou seja, violência, foram apontadas mais raramente. Esses dados são coerentes com os encontrados por Blaya e colegas (2004) que consideram que o mundo escolar é mais frequentemente palco de pequenas desordens, de tumultos, de recusas em cooperar, de insolência, de indelicadezas e de palavras ofensivas do que de delitos qualificáveis em termos penais, ou seja, violências.

A incivildade caracteriza-se por atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um ser respeitado, ou por pequenas infrações à ordem estabelecida, como, por exemplo: provocações, comportamentos irritantes, entreter-se com objetos impróprios para a atividade e o momento, insultos, zombarias, falta de polidez, conversar à margem do que se está tratando em classe, faltar com a pontualidade, indelicadeza, colocar apelidos, demonstrar indiferença, interromper. Refere-se a condutas que se contrapõem às regras da boa convivência, do que se espera de um bom comportamento social (CHARLOT, 2002). São consideradas como condutas “perturbadoras”, mas não violentas. Não se tratam, portanto, de infrações às regras da escola (transgressão) ou mesmo atos delinquentes (violência). Comportamentos como esses sempre estarão presentes em maior ou menor grau na escola. Incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade. Sendo assim, o que pode minar as relações e perturbar muito o ambiente não é a presença da

incivildade, mas a frequência e intensidade com que ela aparece. É o que mostra o relato a seguir de uma classe de 8º ano em que havia muitas incivildades:

*A classe com muito ruído, alunos em pé, gritando, não se escuta uma conversa em tom mais baixo. A professora vai andando e segurando os braços dos alunos que estão em pé, abaixando-os, fazendo com que se sentem. Ela se volta para frente da turma e começa a explicar o conteúdo e dizer que era para fazer a atividade que estava colocada na lousa, mas o barulho não permite que seja ouvida, pouquíssimos alunos prestam atenção.*

*Profª: — Gente, vamos sentar, vamos sentar...*

*Ninguém a ouve. A classe continua no maior barulho. Duas alunas se aproximam da professora para perguntar se a proposta era para ser realizada em dupla ou individualmente. Ela responde para todos da classe:*

*Profª: — Gente, está escrito na lousa, vocês sabem ler!*

*Alguns alunos jogam pedacinhos de papel nos outros colegas. Apesar de ver a brincadeira, a professora não realiza nenhuma intervenção. Quando os alunos querem pedir licença para os colegas para ver o que está escrito na lousa. Gritam:*

*— LICENÇA!*

*Ninguém escuta o pedido destes alunos sobre sair da frente da lousa, ou se os ouvem, ignoram. A maioria não faz atividade, continua conversando e brincando com o colega ao lado.*

A incivildade abarca comportamentos que rompem com o contrato social, aquilo que é esperado de uma boa educação. São ações que ferem, por conta da falta de polidez, o código de boas maneiras (GARCIA, TOGNETTA, VINHA, 2013).

*Alguns adolescentes conversam entre si enquanto aguardam o professor, outro colega se aproxima e, pretendendo entrar na conversa, emite sua opinião sobre o assunto. Um deles diz:*

— *Cala a boca, não estou falando com você!*

*Os colegas escutam, ignoram o ato e continuam conversando normalmente. O colega que quis se aproximar se afasta silenciosamente e volta para o seu lugar.*

Em pesquisa com 448 alunos adolescentes de escolas públicas e particulares, La Taille (2009) constatou que a polidez, dentre dez virtudes elencadas, foi considerada uma das virtudes menos importantes. A polidez seria uma pequena virtude, mas extremamente importante. Para comprovar sua relevância, basta pensar nas relações sociais sem ela, como é desrespeitoso esbarrar em alguém e não se desculpar, ou interromper ou mostrar desinteresse enquanto outra pessoa conta uma história, ou, ainda, partir sem se despedir. Muitos cumprimentos, uso de pequenos vocábulos convencionais, como obrigado, por favor ou me desculpe, podem não ser de fato genuínos, mas a ausência deles torna as relações mais duras, desagradáveis e tensas.

Inúmeras vezes, as incivildades, são vistas apenas “brincadeiras da idade” ou “falta de educação” sendo ignoradas ou contidas rapidamente pelos professores principalmente quando atrapalham a ordem da classe e o trabalho com os conteúdos. Ao ignorar ou intervir visando somente à restauração da harmonia da aula perdida, acabam por promover

um ambiente favorável à banalização dos maus tratos, posto que o docente não realiza intervenções construtivas que os auxiliem a compreender a necessidade do respeito a qualquer pessoa, da coordenação de perspectiva e sentimentos e do “tratar bem” nas relações entre os pares, como ilustram o relato de uma observação em sala de aula e um registro de ocorrência apresentados a seguir:

*Na classe do 8º ano, a professora estava falando com uma aluna sobre seu trabalho que foi entregue. Um aluno se intrometeu e disse:*

— *Você é burra menina!*

*A garota olhou com desprezo para ele e a professora não tomou nenhuma atitude.*

*Em seguida a professora começou a explicar uma proposta de atividade na qual cada aluno deveria escrever uma letra de uma música romântica. O aluno Caio disse:*

— *Eu não conheço este tipo de música, é que não gosto.*

*O aluno Lucas fala em voz alta: — Você só gosta de Lady Gaga!*

— *Gosto mesmo, e o que você tem a ver com isso? (retruca Lucas)*

— *Ah, coisa de boiola!*

### **Livro de ocorrências**

*O 7º A possui alguns alunos que estão impedindo o professor de explicar a matéria. Conversam demais, interrompem a explicação, colocam os pés na mesa do colega, andam pela sala. Avisei a sala que, na próxima vez, irei chamar os responsáveis pela conversa e encaminharei a direção. Não suportarei a falta de respeito de alguns alunos durante a explicação do texto. A representante de classe anotou vários nomes.*

Ramos (2013), ao investigar as classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” em escolas públicas e particulares, encontrou que, em ambos os tipos de classes, predominavam o autoritarismo do professor, um trabalho empirista com o conhecimento, a busca pela manutenção da imagem pelos alunos (tanto de “melhor classe” como a de “pior turma”), a imposição de regras e uma forma tradicional dos professores lidarem com os conflitos. Contudo, se diferenciavam, principalmente, no desempenho escolar (quando o desempenho melhorava a classe era vista como “menos difícil”) e, na qualidade das relações entre os pares. Quanto maior a presença de incivildades, mais a classe era considerada “difícil”. Isso também indica como é importante cuidar das relações entre os pares, pois interfere tanto no desenvolvimento dos valores morais (TAVARES, MENIN, 2015; OLIVEIRA, 2015), quanto na qualidade do ambiente sociomoral.

No trato com as incivildades, é preciso diferenciar aquilo que nos “incomoda” (forma particularizada), como as gírias ou chicletes, dos atos que realmente interferem na qualidade da convivência de todos (perspectiva coletiva), como provocações constantes ou rispidez. Essas questões devem ser discutidas com a classe nos encontros sistematizados para conversar sobre os problemas, sem nomear ninguém e dando espaço para que os alunos digam como querem ser tratados e elaborando normas em conjunto. O foco deve ser na qualidade da convivência que querem ter.

A coerência e consistência nas intervenções também fazem diferença. Os professores podem levantar as incivildades que mais perturbam as aulas e hierarquizá-las de acordo com o impacto que causam. Em seguida, elege-se quatro ou cinco, analisam as causas e como podem contribuir para minimizá-las, planejando juntos protocolos de intervenção para condutas individuais ou do grupo, que todos os docentes irão seguir, garantindo a coerência e

não “deixando passar”. As ações do protocolo devem ser pedagógicas, promovendo a aprendizagem do respeito, da empatia e da polidez.

Segundo Torreño e Fernández (2009), alguns elementos da gestão de aula podem contribuir, como a distribuição e ocupação dos espaços. Quando os professores se aproximam dos alunos ficam mais atentos às necessidades de cada um. Para isso, a organização da sala não pode ser sempre a mesma. Dependendo da atividade, as carteiras podem ser reposicionadas em duplas, trios ou “U”. Atividades desafiadoras, que exigem envolvimento, também podem minimizá-las.

É válido utilizar gestos e olhares que indiquem que o comportamento está perturbando, como aproximar-se de quem está interrompendo ou tocar o distraído. Comportamentos pouco problemáticos podem ser ignorados, para não interromper o ritmo da aula, pois, muitas vezes, é o que o aluno deseja. Outra estratégia é usar o bom humor, sem ser irônico ou exceder na intimidade. É importante também evitar embates desnecessários, não perdendo tempo ou energia com situações banais, como travar uma batalha pelo uso de boné, e não dar castigos coletivos, pois estes geram uma sensação de injustiça.

Atos individuais são melhor resolvidos com conversas particulares do que com broncas em público. Nesses momentos, o problema pode ser apresentado descritivamente, como oportunidade de refletir sobre as consequências de uma ação, buscar outras maneiras para alcançar os objetivos e de perceber-se como integrante de um grupo. Vale negociar, dar opções e retomar para avaliar o progresso.

Não raro, no cotidiano da sala de aula, a incivildade é confundida com indisciplina. As incivildades, indisciplinas e transgressões são consideradas condutas perturbadoras (e não violentas), porém se diferenciam. Em geral, encontra-se

na escola e em muitas pesquisas, inclusive no PISA ou o TALIS, a concepção de que a indisciplina é tudo aquilo que incomoda o professor, estando relacionada “ao tempo despendido para conseguir dar aula”. Retomamos o relatório do Talis (2008) que, ao comparar 24 países, constatou que os professores brasileiros utilizam 18% do tempo de uma aula para a manutenção da ordem na classe devido à indisciplina: “os resultados do Brasil indicam que um número substancial de professores não alcança o padrão-mínimo de disciplina em sala de aula que permita o ensino”. Segundo essa concepção, só é considerado “disciplina” quando o professor está desimpedido para “ensinar o conteúdo” (GARCIA, 2010). Aqui o comportamento disciplinado é ligado à obediência. É considerado indisciplina ou falta de respeito qualquer atitude inadequada, intransigência, questionamentos fora de hora, desacato, conversas paralelas, desatenção, bagunça, agitação... As intervenções para lidar com a indisciplina buscam, assim, fazer com que o aluno obedeça, acate todas as solicitações dos professores, não se distraia e nem distraia aos outros. Os professores justificam-se dizendo que essas atitudes são necessárias para que a aprendizagem aconteça ou para que ocorra o andamento do trabalho, geralmente cópias, leituras e exercícios individuais.

Atualmente, pesquisadores da área (AMADO, 2001; ZECHI, 2008, 2014; ESTRELA, 1994; AQUINO, 2011, 2016; GARCIA, 2006, 2010, 1999, 2013; MORICONI, BÉLANGER, 2015; SILVA, MATOS, 2017) consideram a indisciplina como ações e situações variadas que compartilham alguma forma de desordem nas relações pedagógicas, capazes de interferir nas condições de aprendizagem como, por exemplo, alunos jogarem jogo da velha durante a apresentação de um seminário.

Segundo Garcia (1999, 2006, 2010), ela atravessa a relação professor-aluno e está relacionada a ruptura do

contrato de aprendizagem. “Reflete desacordos em relação a contratos e expectativas sociais na esfera das relações entre sujeitos, bem como no campo das relações desses com o conhecimento” (1999, p.101), O autor reflete, ainda, que apesar de poder ser atribuída à indisposição dos alunos, também pode ser decorrente de um currículo não conectado com a linguagem, cultura e condição econômica dos alunos.

*Na aula de história do 8º ano, o professor pediu para que os alunos abrissem no capítulo 6º. Começou a ler em voz alta o texto que iniciava esse capítulo e, após um ou dois parágrafos, fazia uma pausa para explicar aos alunos o que tinha sido lido. Enquanto ele lia em voz alta, observamos a classe bastante dispersa: um aluno desenhava cuidadosamente com caneta nas costas das mãos; uma garota passava corretivo líquido nas unhas como se fosse esmalte; alguns alunos estavam desatentos, meio sonolentos; outros conversavam entre si; três meninos e duas meninas jogavam papeizinhos, tampas de caneta e borracha uns nos outros, mas de forma velada... Às vezes, o professor interrompia a leitura e pedia para um aluno continuar a ler de onde ele tinha parado. Diante do desconhecimento do aluno do lugar em que deveria começar a leitura, o professor chamava outro, e assim por diante, censurando-os por não estarem atentos, pelo mau comportamento e pelas brincadeiras. Disse que esse capítulo ia cair na prova e que não iria repetir a explicação.*

Silva e Matos (2017) encontraram situações de indisciplina tanto em escolas públicas, quanto em particulares. As inferências das pesquisadoras vão ao encontro com outros estudos (ZECHI, 2008; ESTRELA, 1994; GARCIA, 2006, 2010, 2013) ao apontar que não há relação significativa da indisciplina com: o nível socioeconômico, a origem familiar, a infraestrutura da escola, o gênero e o tamanho da classe (todavia, acreditam que gestão da sala de aula interfere). Contudo, foi encontrada uma relação significativa com a repetência e com relação professor e aluno (que apresenta efeito inverso, de proteção contra a indisciplina: quanto melhor a relação professor-aluno, menor a indisciplina). Segundo os autores, a indisciplina depende mais de fatores intra do que extraescolares e as características, atitudes e práticas do professor podem exercer um papel fundamental na prevenção dos comportamentos de indisciplina em sala de aula. Essas atitudes traduzem-se no tratamento justo e respeitoso e no bom relacionamento entre os docentes e os alunos, na disponibilidade para ajudar os estudantes, na escuta e no interesse demonstrado pelo bem-estar e pelos argumentos dos alunos.

As intervenções nas situações de indisciplina buscam a melhoria da relação professor-aluno, o estabelecimento ou revisão do contrato e das expectativas compartilhadas e a revisão das ações pedagógicas que levem os estudantes à conectarem-se novamente com as situações de aprendizagem. Metodologias mais ativas, por exemplo, contribuem para transformar o excesso de conversas paralelas (indisciplina nesse caso) e envolver os alunos nas propostas, porém, dificilmente, diminuirão as provocações entre os adolescentes (incivilidade). Para problemas de convivência diferentes, intervenções também diferenciadas.

Um outro problema de convivência, a transgressão, refere-se ao comportamento contrário ao regulamento interno

da escola (mas não ilegal do ponto de vista da lei) como, por exemplo, cabular aula. As regras e transgressões serão aprofundadas no próximo capítulo.

Os estudos (RAMOS, 2013; VINHA E TOGNETTA, 2007; OLIVEIRA, 2015; LUCATTO, 2012) também têm indicado que a escola tem lidado com todo o tipo de conflito como se fosse “indisciplina” (contendo o conflito ou utilizando mecanismo para evitá-lo) ou como se fossem “incivilidades” (ignorando-os). A maioria dos professores entende nessa forma muitas das desavenças que acontecem entre os alunos, tais como *bullying*, agressões, desrespeito entre colegas, maus tratos entre os pares. Apesar da natureza distinta de cada um, quando vistos como incivilidades, mesmo que sejam situações de desrespeito e agressão, são ignorados quando possível ou, quando vistos como indisciplinas, contidos rapidamente, pois atrapalham a ordem da classe e o trabalho com os conteúdos. Outras vezes, o professor considera o conflito entre os pares como desrespeito à sua autoridade, novamente indisciplina, portanto, deve resolvê-lo para revalidá-la. Vejamos o exemplo que se segue ocorrido numa classe de 7º ano (LUCATTO, 2012):

*A professora de Matemática começa a aula dizendo que está sem paciência. Os alunos estavam conversando alto e continuam. Enquanto coloca uma atividade na lousa, dois alunos começam a brincar de dar tapas um no outro. Eles dão risadas. De repente um deles começa a dar canetada na cabeça do outro que diz para parar. O colega não para e por fim, sem querer, desfere um tapa no olho do outro. O colega que recebeu o tapa diz: “me deixa quieto” e abaixa a cabeça. O que agrediu se afasta e muda de lugar. Os colegas que presenciaram dizem:*

— *Oh, professora, ele deu um tapa no olho dele, é sério!*

*A professora responde:*

— *Eles não estavam se provocando lá embaixo? Agora que se virem!*

*E continua a aula normalmente. O aluno que recebeu o tapa ficou com o olho vermelho e em silêncio, cabisbaixo, durante toda a aula.*

Já o *bullying* não se trata de conduta perturbadora, mas sim violenta, pois é a prática de atos agressivos entre pares. Ele se diferencia de outras formas de violência pelas seguintes características: há intenção do(s) autor(es) em ferir; são atos repetidos contra um ou mais alvos constantes; há uma concordância do alvo sobre o que pensam dele e há espectadores. Este aspecto é muito importante porque os ataques de *bullying* são escondidos dos adultos, mas não dos pares, ou seja, há uma plateia que testemunha as agressões. São garotos e garotas, de idades próximas, que assistem silenciosos e alimentam o problema, dando poder e prestígio ao autor por compactuarem com o que ocorre. Muitas vezes, este público participa com risos, mantendo a imagem de que isto é divertido e que pertence ao grupo dos poderosos, ou pelo menos, não dos “fracos”. Há ainda a excessiva preocupação com a própria imagem perante os outros ou o medo de se tornar vítima. Os adolescentes estão construindo sua identidade social e receiam não serem aceitos ou serem considerados “estranhos”. A entrevista que se segue (LUCATTO, 2012), com um garoto alvo de *bullying*, ilustra essas ideias:

*Pesq.: Você disse que não gosta de algumas coisas na sua sala, o que você não gosta?*

*Aluno: Alguns alunos ficam me xingando, outros ficam me batendo, dando rasteiras... Aí a gente cai, ficam xingando, batendo na gente, entra na sala enchem o saco e a gente não consegue fazer a lição.*

*Pesq.: E eles xingam de quê?*

*Aluno: Ah... de gay filho da puta.*

*Pesq.: E o que você faz quando eles te xingam?*

*Aluno: Eu falo que vou falar pra coordenadora, eles me ameaçam... então eu fico com medo porque a mãe não tem tempo de vir aqui, né?*

*Pesq.: Como você se sente na hora que te xingam?*

*Aluno: Ah eu me sinto muito “ruim” porque as pessoas não têm educação pela gente. Eles querem “se achar” só porque são mais velhos que a gente... mais maiores né? Fica todo mundo rindo, achando engraçado me zoarem.*

Olhando de forma mais ampla, é preciso construir um programa permanente com estratégias claras de intervenções a curto e longo prazo que permita que a escola esteja de fato atenta às angústias de seus alunos. Segundo Tognetta (2013) programa *anti-bullying* requer uma reflexão da comunidade educativa em relação às próprias condutas, assumindo novos compromissos e propondo estratégias sistêmicas tais como: círculos de qualidade, mediação de conflitos, intervenção social, desenvolvimento da assertividade para vítimas e da empatia para agressores, além da formação de equipes de ajuda, apresentada anteriormente. Para enfrentar e prevenir o *bullying*, devemos atuar também na plateia, já que a identificação do *bullying* no estágio inicial é mais fácil para os alunos, pois, além de presenciarem, estes tendem a contar mais para um colega do que para um adulto.

Ressalta-se, contudo, que é importante diferenciar o conflito da violência presente nas intimidações frequentes, como o *bullying*. Avilés (2013) reflete que não se pode colocar a vítima e agressor de casos de *bullying* num mesmo patamar num processo de resolução de conflitos. Nos conflitos os envolvidos possuem um certo equilíbrio de forças, sentem-se incomodados porque estão em numa situação conflitiva e buscam um acordo, havendo a possibilidade de solucionar com mediação. Nos casos de *bullying*, as vítimas estão em uma posição de desequilíbrio de poder que as impede de se defender, muitas vezes sofrendo caladas. O agressor, não se sente incomodado e nem tem necessidade de resolver a situação, não se sensibilizando com o sofrimento da vítima. Por ser voluntária, ou seja, as partes envolvidas no conflito devem querer participar e, por requerer um compromisso para resolver a situação, a mediação é contraindicada. As intervenções precisam parar com a violência e buscar a reparação e/ou minimização dos danos, como, por exemplo, o método Pikas. Esta diferenciação é necessária para orientar as intervenções na escola e será retomada ao discorrermos sobre mediação.

Uma manifestação violenta que sempre choca é a agressão contra o professor. Retomamos os dados da OCDE (2017) que apontam que 12,5% dos educadores disseram sofrer agressões verbais ou intimidações de alunos ao menos uma vez por semana nas escolas brasileiras. Um estudo realizado por Díaz-Aguado (2015) na Espanha mostra que 4,1% dos estudantes afirmam ter cometido agressões físicas e verbais contra os docentes. Algumas características desses alunos chamam atenção: acontece mais com meninos, na idade entre 12 e 14 anos; apresentam múltiplas situações de risco e ausência proteção; têm problemas acadêmicos e dificuldade na aprendizagem, com maiores taxas de repetição, menores expectativas de seguir estudando, menor compromisso com

a instituição e maior número de faltas sem justificativa. Eles também acreditam que são impostas regras injustas e desnecessárias, que o professor implica, grita e ameaça com notas baixas mais a eles que aos demais alunos. E recebem punições com mais frequência: são mais mandados para fora da aula, levam mais suspensões, registros de ocorrência e expulsões. Tais problemas são evidentes desde o início da escolarização, o que mostra a importância de se começar com programas de intervenção desde cedo. Tratam-se, portanto, de alunos que são bem conhecidos pelos educadores. A relação de suas famílias com a escola costuma ser menos frequente e mais difícil. Esses estudantes também participam em agressões entre alunos e envolvem-se mais no consumo de drogas (álcool, maconha e outros). Esses jovens se sentem mais perseguidos pelo corpo docente e mais da metade diz que já foi agredida por professores, inclusive fisicamente.

O acúmulo de tais problemas significa um grande desafio e muitas instituições empregam condutas coercitivas para enfrentá-lo. Contudo, tais medidas dificultam o estabelecimento de vínculos educativos de qualidade e acabam contribuindo para o aumento da violência. Esses estudantes, não raro, reagem de maneira impulsiva em situações limites, de confronto. Um dos principais gatilhos para a violência contra os professores, por exemplo, está no momento em que um aluno é retirado de sala de aula. É válido conhecer o relato de um estudante de 1º ano do Ensino Médio (DÍAZ-AGUADO, 2015):



*Me mandaram pra fora de sala muitas vezes por enfrentar alguns professores. (...) Me desrespeitam. Abusam de ser professores. Outro dia uma professora me disse que a classe estava melhor sem mim e eu disse que se estava melhor sem mim, então também estava melhor sem ela. (...) Poderiam tentar falar comigo, mostrar outro caminho. (...) Dizendo essas coisas me deixam nervoso e pioram tudo. (...) não acho que tenha solução. Se você fosse o diretor do colégio que faria para resolver essas situações? (...) expulsando o aluno ou o professor? Porque eles me expulsam, mas ele não.*

Esse aluno apresenta os conflitos de forma parcial e distorcida, sem reconhecer a diferença de papéis existentes entre ele e seus professores e ignorando sua própria responsabilidade. Não avalia as consequências de sua conduta muito menos as alternativas que melhorar a situação. Acha que não tem solução, e tampouco tenta, aumentando o problema.

É uma situação complexa e para lidar com ela não se podem buscar medidas reducionistas e pontuais, tais como, mais regras, fiscalização, policiamento intensivo, maior rigor na aplicação das sanções ou contratação de mais funcionários como inspetores e psicólogos. Muitas vezes há uma “espiral” negativa ou positiva que se retroalimenta formada por vários fatores, alguns apresentados aqui. É preciso romper essa espiral com diversas ações, de maneira a transformar a cultura na instituição.

De acordo com Diaz-Aguado (2015) algumas medidas parecem contribuir para mudança e prevenção da violência contra a autoridade, que tanto estressam e desmotivam os docentes. Mas é preciso, reconhecer que não existe uma receita “simples” que funcione automaticamente, porque os princípios mais eficazes de enfrentamento exigem uma

adaptação em função do contexto, das características do grupo de alunos, da personalidade e estilo do professor e da história vivida:

1. *Planejar e desenvolver a aula de modo a favorecer a atenção dos alunos.* A maior parte do comportamento disruptivo (transgressão de normas, desafiador, perturbador, que causa muito incômodo nas pessoas) é de natureza reativa e se produz principalmente pela dificuldade de manter a atenção. Tal comportamento tem aumentando entre os adolescentes que passam muito tempo diante de telas, em atividades que não exigem esforço de atenção. Este problema diminui quando o aluno tem um papel mais ativo em sua própria aprendizagem, incorporando conteúdos e recursos mais atrativos, significativos e controlando as condições que podem aumentar o cansaço e a monotonia das atividades. As propostas também devem favorecer a interação social, pois só aprendemos a enxergar do “ponto de vista do outro” no contato com o “outro”.
2. *Desenvolver alternativas positivas para que o aluno consiga o que quer, sem precisar de agir de maneira violenta e ensinar que esse comportamento não será tolerado.* Alunos com dificuldade para encontrar o seu lugar dentro da escola geralmente agem dessa forma para conseguir determinados objetivos, como obter protagonismo ou enfrentar os professores. Há mais chances de se prevenir este tipo de atitude quando se proporciona opções para se conseguir tais funções de maneira positiva, como por exemplo, inserindo esse aluno em atividades onde pode exercitar o protagonismo, como numa peça de teatro ou coordenando um debate. Deve-se também repudiar

o comportamento disruptivo, inserindo programas de melhora da convivência, baseados no respeito mútuo e prevenção de todo tipo de violência, incluída a violência contra a autoridade. É válido envolvê-lo na construção coletiva da organização da convivência na escola, desenvolvendo o senso de comunidade e pertencimento.

3. *Estimular os alunos a desenvolverem habilidades alternativas no contexto escolar.* Quem utiliza as formas mais graves de disrupção costuma ter dificuldades para compreender e resolver os conflitos e tensões que experimenta; como consequência se comporta de forma a criar obstáculos não só para o bem-estar dos outros, como para si próprio. Ensinar-lhes identificar as emoções e a usar procedimentos sistemáticos para regulá-las e resolver conflitos de forma mais inteligente e justa pode ser de grande eficácia na prevenção da violência. É de grande valia que o professor diferencie os problemas de convivência e as formas de prevenir e agir, estando sempre atento às ações que ferem os princípios morais, inclusive entre os alunos, intervindo sempre que necessário.
4. *Envolver os alunos na elaboração e aplicação de regras,* a partir de necessidades, costuma reduzir o comportamento disruptivo ao mudar a forma de percebê-lo não apenas como uma desobediência à autoridade, como também uma deslealdade com o grupo ao qual querem pertencer. Para tanto é muito útil a implantação de assembleias ou rodas de diálogo para resolver os conflitos, que será apresentado no quarto capítulo.

5. *Evitar o “aumento da coerção”,* que costuma ser desencadeado após um comportamento disruptivo. Normalmente, aluno age seguindo um esquema previsível, procurando obter uma reação esperada do professor. Uma técnica é responder com uma conduta que surpreenda o autor, contrariando o que se espera e se busca com a disrupção. Convém ter em mente as importantes diferenças individuais que costumam existir na hora de enfrentar o conflito na sala de aula. A forma de resolver este desafio costuma ajudar a definir o tipo de vínculo que o professor estabelece com o aluno.
6. *Utilizar o conflito como uma oportunidade de ensinar a resolver conflitos,* isto é, de maneira preventiva. Por exemplo, quando não foi possível interromper o confronto, convém refletir sobre o problema que o desencadeou em ocasião mais tranquila, tratando de que desenvolvam as seis habilidades: 1) situar o conflito identificando todos os seus componentes e buscando integrar toda a informação necessária para resolvê-lo; 2) estabelecer quais são os objetivos na busca de soluções e os valores presentes e ordená-los segundo sua importância; 3) desenhar as possíveis soluções para o conflito, levando em consideração as consequências positivas e negativas que podem ter para cada um dos envolvidos; 4) eleger a solução que considere melhor e elaborar um plano para aplicá-la; 5) pôr em prática a solução escolhida; 6) analisar os resultados obtidos e, não sendo os desejados, voltar a pôr em prática todo o procedimento a fim de melhorá-los.

7. *Melhorar a eficácia educativa das medidas corretivas inserindo-as num esquema de resolução de conflitos.* Se os atos forem reincidentes, pode ser necessário utilizar procedimentos de disciplina que mantenham o respeito à regra e a reparação com as possíveis vítimas. Para consegui-lo, convém que tais medidas favoreçam mudanças cognitivas, emocionais e de conduta dentro de um processo global: ajudando a que o transgressor se ponha no lugar dos demais, entenda que a disrupção é inadequada, se arrependa do que fez, tente reparar o dano gerado e desenvolva alternativas construtivas para não voltar a recorrer a ela no futuro em situações similares.
8. *Contar com uma equipe mediadora para os casos mais difíceis.* Quando as partes em conflito não podem resolvê-lo por si, convém pedir a um mediador que os ajude a evitar o aumento do confronto, como por exemplo por meio do método Pikas ou dos círculos restaurativos (será apresentado no quarto capítulo).
9. *Desenvolver um esquema de cooperação entre os professores da escola e de outras instituições que ajudem a estender as melhores práticas e a reduzir a tensão e o desgaste que o comportamento disruptivo pode gerar nos docentes.* As relações de amizade na própria escola são uma das principais condições que protegem contra tal desgaste.

No decorrer desse item foram diferenciados alguns dos principais problemas de convivência e propostas sugestões de intervenções. O quadro apresentado a seguir mostra, de forma sintética, a classificação desses problemas em duas grandes categorias (manifestações agressivas e perturbadoras), conceituando cada uma e exemplificando-as.

## OS PROBLEMAS DE CONVIVÊNCIA NA ESCOLA

Os problemas de convivência		Conceito	Exemplos
<b>Manifestações agressivas</b>  <b>Imposição do esquema domínio-submissão, danos a dignidade pessoal, emprego da força para causar dano, perversão moral, atentado a integridade física-moral-psicológica.</b>	Violência dura	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisa). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física intensa, imposição e provocam dano e destruição. São aquelas reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça de usá-la.	Lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furto, depredação, porte de arma, abuso sexual.
	Violência branda (pequenas violências)	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisa). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física, imposição e provocam dano e destruição. Também são reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei, porém de menor gravidade.	Furtos e depredações de pouca significância, insultos, atos que visam humilhar, bolinagem.
	Agressão	São ações intencionais para provocar dano à alguém de alguma forma e o alvo deve sentir-se prejudicado. Esse tipo de agressão também pode ser social, que são atos que têm a intenção de prejudicar a autoestima, o status social e as relações de amizade de outras pessoas. Esses comportamentos incluem formas diretas como rejeição social, expressões faciais negativas, ou formas indiretas, que tem um caráter camuflado, como rumores, boatos maldosos e exclusão social, entre outros.	Insultos, difamação, manipulação, fofocas, espalhar boatos, excluir pessoas do grupo, maledicência (quando realizados de forma intencional)
	Agressão reativa	São ações reativas que causam dano a alguém por meio da imposição de poder sobre os outros, decorrente da falta de controle das emoções. Caracterizam-se mais pela impulsividade do que pela intenção de agredir.	Insultos, expressões físicas intensas, revide, ameaças.
	Bullying	Refere-se a prática de atos agressivos que torna patente o esquema domínio-submissão entre pares. Trata-se de um fenômeno 'multicausado' e possui seis características principais: agressão intencional sem motivo aparente, recorrência, escolha de uma vítima frágil, desigualdade de poder físico ou psicológico, presença de um público (espectadores) e a simetria do poder instituído (pares).	Ameaças, exclusão, zombarias, menosprezo, ridicularizações, apelidos pejorativos, maledicência, fofoca, provocações, insultos, extorsões.

<p><b>Manifestações perturbadoras ou indisciplinadas</b></p> <p><b>Confrontos, violação às normas justas e necessárias, desrespeito às regras elaboradas coletivamente, desordem, distorções, comportamentos irritantes, enfrentamento, desinteresse, desmotivação, apatia.</b></p>	<p>Indisciplina Curricular</p>	<p>Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem dos conteúdos escolares. Interfere nas condições de aprendizagem curricular.</p>	<p>Jogar jogo da velha com o colega durante a apresentação de um seminário, não ler o texto, ficar conversando durante a explicação.</p>
	<p>Indisciplina social</p>	<p>Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da boa educação. Falta de polidez ou ações que ferem os códigos de boas maneiras. São as incivildades que se tratam de microviolências ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente. Caracterizam-se por atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um ser respeitados ou pequenas infrações à ordem estabelecida, diferenciando-se de condutas criminosas ou delinquentes. Incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade. A incivildade não contradiz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência. Rompem com expectativas do que pode estar sendo esperado como boa conduta social.</p>	<p>Andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, maledicência, fofoca, provocação, zombarias, levantar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções</p>
	<p>Indisciplina regimentar</p>	<p>Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da necessidade das regras para a boa organização institucional. Tratam-se das transgressões ou comportamento contrário ao regulamento interno da escola, mas não ilegal do ponto de vista da lei.</p>	<p>Abstenção, uso de celular, ficar fora da sala, cabular aula, chegar atrasado para assistir as aulas.</p>
	<p>Indisciplina passiva</p>	<p>Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem devido a desinteresse acadêmico. Caracteriza-se pela falta de motivação dos alunos e uma atitude de desdém e desinteresse pela escola. É como uma falta de conexão entre as propostas escolares e os interesses dos alunos.</p>	<p>Apatia, indiferença, recusa em participar das propostas, desmotivação para o estudo e para realizar as atividades.</p>

Fonte: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM – UNESP/ UNICAMP

Esse quadro conceitua, exemplifica e diferencia os principais problemas de convivência que observamos na escola. Por terem naturezas diferentes, requerem intervenções também diferenciadas. A frequência e intensidade do problema também precisa ser considerada.

## AS PROPOSTAS DE “SOLUÇÃO”

Retomando dos dados do estudo da APEOSP (2013), a maioria dos professores (57%) respondeu que considera as escolas em que atuam um espaço violento, havendo aumento dessa porcentagem na periferia (63%). Desconsiderando a existência de violência institucional ou a violência *da* escola, 95% dos professores responderam que os alunos são os principais autores da violência escolar, mas que tanto os alunos (83%), quanto os professores (44%) são vítimas dela. Esses professores, em sua maioria (74%), também consideram que a falta de respeito, de valores e de educação pelos alunos é a principal causa da violência nas escolas. Atribuem também a violência à educação em casa (49%) e à desestruturação familiar (47%). Na visão desses professores, os outros fatores responsáveis são: drogas e álcool, pobreza, desinteresse dos alunos, conflitos dos alunos, tráfico de drogas no entorno, ausência de participação da comunidade na escola, entre outros. Sugerem como medidas para redução da violência, principalmente, debates sobre o tema (28%), profissionais de suporte pedagógico (18%), investimento em cultura e lazer (16%) e policiamento nas áreas ao redor da escola (15%). Ao serem questionados sobre quem pode resolver o problema da violência nas escolas, 35% dos docentes responderam que cabe à família, 19% ao Estado e 17% à diretoria.

Outros estudos demonstram que há uma busca por alternativas específicas e pontuais que possam ser efetivas e imediatas na solução dos conflitos. De acordo com um estudo feito por Malta Campos (2008) com 8.773 docentes da educação básica, a maioria propõe como solução a adoção de medidas mais duras em relação ao comportamento dos alunos (83%), inclusive com o emprego de expulsão se necessário (67,4%). O emprego de punições rigorosas aos alunos infratores, incluindo comunicação ao Juizado da Infância e da Juventude, também foi defendida por 34% dos professores que fizeram parte de uma pesquisa realizada pela UDEMO - União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial (2001). Como forma de minimizar a violências, os conflitos e a indisciplina, também foram propostos a contratação de mais funcionários como inspetores e psicólogos (47%), o policiamento intensivo e permanente (52%), assim como a implantação de projetos de conscientização e valorização da escola envolvendo pais, alunos e comunidade em geral (55%).

Tais estudos indicam que a escola não se vê como também promotora dos conflitos, muito menos se sente implicada na busca de soluções que promovam aprendizagem da convivência democrática. Consideram a administração das situações conflituosas entre os estudantes como sendo algo desviante da função de professor, por conseguinte, propõem intervenções externas para coibi-los.

A forma como estamos lidando com os conflitos acarreta em consequências na formação dos alunos. É o que mostra os estudos realizados por Leme (2004, 2006); Vicentin (2008), Carina (2008) e por Massari (2012). As pesquisadoras utilizaram-se do instrumento de Deluty ou elaboraram situações de conflitos interpessoais para avaliar os estilos de resolução de conflitos entre crianças e jovens. Deluty identifica três tendências para a resolução de conflitos: a assertividade, a

agressividade e a submissão. No estilo agressivo há o enfrentamento em uma situação de conflito e, muitas vezes, a expressão de sentimentos, todavia estes são feitos de forma coerciva, impositiva e unilateral, por meio de violência física, verbal e/ou psicológica. O comportamento assertivo é caracterizado pelo enfrentamento da situação por meio da defesa dos próprios direitos, expressão de ideias e sentimentos, sem, contudo, infringir os dos outros. A pessoa assertiva considera, valoriza e respeita o ponto de vista alheio, sem abandonar os próprios. Já o estilo submisso é aquele em que não há o enfrentamento do conflito, sendo que os comportamentos predominantes são de fuga ou esquiva do contato direto com o outro. O submisso leva em conta os direitos e os sentimentos dos outros, porém age como se negasse ou desse menor importância aos seus. Há ainda estilos mistos em que aparecem características de dois tipos. Os resultados dos estilos de resolução de conflitos entre os jovens evidenciaram que os adolescentes brasileiros empregam estilos predominantemente submissos, seguidos de agressivos.

Apesar de usarem estilos submissos em sua maioria, um estudo realizado com 5.000 jovens de São Paulo (LA TAILLE, 2006) identificou que 90% deles consideraram que, atualmente, os conflitos são “muito mais” e “mais” resolvidos pela agressão do que pelo diálogo. Um outro resultado que merece destaque é que a maioria destes adolescentes acreditava que, no mundo de hoje, temos mais adversários do que amigos. Ou seja, outro é visto com desconfiança, como adversário e não como companheiro.

Por um lado, temos a certeza de que qualquer educador gostaria que seus alunos respeitassem voluntariamente as regras, quando justas e necessárias. Por outro, o despreparo e a insegurança quase generalizada diante dessas situações podem acarretar no emprego de soluções temporárias e pontuais, como o emprego de mecanismos de contenção

diante dos conflitos, tais como as punições e a vigilância sistemática. Um aluno que agride e é advertido e suspenso pode aprender a evitar brigas ou ser pego, mas não significa que desenvolveu formas não violentas de expressar seus sentimentos e estratégias mais cooperativas e respeitadas para resolver seus conflitos. Não raro, tais conflitos acabam se estendendo para “a rua” ou para o mundo virtual. Ao utilizar esses procedimentos disciplinares, a atuação parece ter como objetivo, principalmente, o controle de tais comportamento de forma a evitar que ocorram no espaço escolar.

Não queremos formar jovens “educados” convencionalmente ou apenas quando estão diante de autoridades ou quando são alvos de vigilância, que necessitam de monitoração, contenção e acompanhamento, porque do contrário, envolvem-se em conflitos, desrespeitam, destroem ou danificam as coisas. Almejamos que eles aprendam a interagir nas diversas situações seguindo critérios e regras morais próprias (que sempre consideram os sentimentos, as necessidades e a perspectiva de si mesmo e as dos outros).

O fato de fazer com que um comportamento não seja mais apresentado não significa que a criança ou jovem percebeu as consequências de tal ato e outras formas mais elaboradas de proceder, pode significar simplesmente, que está sob controle porque estão sendo controlados, por conformismo, por medo de uma punição, porque estão sob vigilância ou ainda, por mera obediência acrítica a uma autoridade. Gostaríamos que o aluno respeitasse as regras da classe ou da escola porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas e respeitadas. Todavia, quando os alunos não as obedecem, nos valemos de procedimentos contrários a essa meta, como castigos, censuras ou ameaças.

Não é desejável que os jovens ou adultos sigam os princípios morais ou as regras apenas em algumas situações. Queremos que compreendam as razões de se comportar de um modo ou de outro, que vejam as normas presentes nas relações como a tradução concreta dos princípios, daí sua necessidade e importância para que todos vivam melhor.

## A ESCOLA E A CONVIVÊNCIA NO ESPAÇO VIRTUAL

A formação para a convivência democrática deve ir além dos muros da escola. Atualmente, os adolescentes e até as crianças passam grande parte do tempo conectados. Não podemos, portanto, desconsiderar as interações que ocorrem no espaço virtual.

Estudos recentes indicam um aumento do número de acessos à internet via dispositivos móveis. Em 2013, por exemplo, a pesquisa TIC Kids Online Brasil apontou que 53% dos adolescentes, usuários de Internet, acessaram a rede via smartphone, enquanto essa proporção era apenas de 21% em 2012. Dados divulgados no PNAD de 2014 já indicavam que o celular havia superado o computador como principal dispositivo de acesso à internet nas residências brasileiras, entre os anos de 2013 e 2014.

Os resultados do estudo Conecta (2014) vão nessa mesma direção: 96% dos jovens e adultos brasileiros (dos 15 aos 32 anos) usam a internet diariamente, acessando às redes, principalmente, em dispositivos móveis; 90% dizem navegar em redes sociais e, possuem, em média, perfil em 7 redes sociais, sendo o Facebook a mais popular (96%), seguido do YouTube (79%). Em alguns casos, o uso desses aplicativos já se tornou um vício: 59% dos internautas estão continuamente conectados no WhatsApp, 47% no Facebook, 43% nos e-mails e 32% ao Instagram.

Constata-se que o maior acesso atualmente ocorre por meio de dispositivos móveis, não havendo mais a separação entre espaço físico e espaço virtual, ocorrendo simultaneamente. Em qualquer lugar, as pessoas estão conectadas, interagindo com o ambiente *on-line*. Contudo, os jovens têm utilizado mais aplicativos que oferecem maior sigilo. Ebersman (2013), executivo do Facebook, revelou que a rede social estava registrando uma queda de uso entre os jovens. Os adolescentes estão passando menos tempo conectados a essa rede social, migrando para outros aplicativos, como o Snapchat e o WhatsApp. Eles estão buscando por redes e mecanismos de interação social que oferecem maior privacidade. Segundo o executivo, o Facebook ficou muito popular entre os adultos e os adolescentes preferem se comunicar longe dos olhares de pais, parentes e professores. Ao mesmo tempo que conversam entre si, combinam coisas, ajudam-se, e também podem compartilhar conteúdos impróprios e desrespeitosos. Muitas vezes os adultos não ficam sabendo do que está acontecendo nesses espaços.

Antes da mobilidade digital, as recomendações para os pais e educadores é que colocassem os computadores em um local público, onde circulam outras pessoas (em casa ou na escola) e que supervisionasse os conteúdos acessados pelos educandos. Contudo, com o acesso ocorrendo pelos dispositivos móveis, está cada vez mais difícil para os educadores e as famílias acompanharem as atividades *on-line* de seus alunos ou filhos. Uma criança ou adolescente pode, por exemplo, ter restrições de acesso ao seu perfil nas redes sociais virtuais ou outros aplicativos diante dos pais e educadores, mas, isso não garante que serão acompanhadas o tempo todo, uma vez que podem adentrar o ciberespaço de qualquer dispositivo eletrônico com acesso à internet, no celular de um amigo ou numa rede Wi-Fi aberta, longe da supervisão de um adulto.



Por isso, controlar, restringir ou até mesmo proibir o uso desses equipamentos pelas crianças e adolescentes parece não ser o melhor caminho para superar os problemas virtuais que estão sujeitos. Bozza (2016) defende a importância da educação digital, ou seja, num trabalho preventivo que visa o desenvolvimento da autorregulação moral dos usuários e a reflexão sobre os riscos *on-line*. A ideia não é vetar o uso dos dispositivos eletrônicos pelos jovens e sim formá-los no espaço escolar para utilizar essa tecnologia de forma positiva, consciente, colaborativa, segura e respeitosa.

A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017, p.19) defende que é papel da escola desenvolver nos alunos a capacidade de “utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas”. Uma das maneiras que isso pode ser realizado é educando para o uso das tecnologias. Nunes (2012) defende a importância dessa educação nas escolas, discutindo os recursos e as possibilidades de uso, fazendo acordos de convivência no espaço *on-line*, regulando quando aparecem atitudes desrespeitosas, ou seja, educando no cotidiano.

Na prática, são intervenções e estratégias que almejam a formação dos alunos a partir do emprego da tecnologia, pois, nas palavras de Nunes (2012), aprender a viver no mundo de hoje implica necessariamente aprender a usar as redes sociais; e a escola, como uma das instituições responsáveis por preparar os jovens para a vida, não pode se negar a participar desse processo de formação. Como no “mundo físico”, em que os alunos precisam aprender a participar da comunidade da classe, da série, e da escola, no “mundo virtual” precisam aprender a lidar construtivamente com ideias, situações e práticas sociais.

Foi visto que, se por um lado a internet ampliou enormemente nossas possibilidades de socialização, acesso ao conhecimento e formação de opinião, por outro, o anonimato e a rápida propagação de conteúdos também tornaram o ambiente *on-line* um ambiente fértil para agressões virtuais. A autora (BOZZA, 2016) esclarece que esse termo tem sido utilizado quando existe intenção de causar um dano a uma pessoa utilizando as redes sociais e ele se apresenta de várias formas. Uma delas é o *cyberbullying* que tem sido usado para designar a maioria dos atos agressivos no ciberespaço. Ainda que se assemelhe a outras formas de agressão virtual, apresenta algumas particularidades. A principal característica que diferencia o fenômeno dos demais é o fato de corresponderem a ações violentas e intencionais entre pares. No caso das agressões que ocorrem entre sujeitos que não têm mesmo poder de influência uns sobre os outros, como, por exemplo, entre um professor e um aluno, chamamos de *cyber* assédio. Essa diferenciação é utilizada apenas a nível de conhecimento, uma vez que as relações na internet são mais horizontais se comparadas as do meio presencial.

Há também o *cyberstalking*, que é o uso da tecnologia para perseguir uma pessoa, o *cyberthreat* que são as intimidações que podem chegar até às agressões físicas ou ao suicídio, as *trollagens* que são provocações e o *shaming*, um tipo de agressão que tem se tornado comum e tem por objetivo constranger ou ridicularizar alguém publicamente, também conhecido por linchamento virtual devido à avalanche de mensagens hostis que o alvo passa a receber dos internautas. No *cyberteasing* não há a intenção de prejudicar outra pessoa, contudo, o receptor o percebe a “brincadeira” como um ataque agressivo, caracterizando a provocação. Outra modalidade muito comum entre adolescentes e jovens é o *sexting*, que é o compartilhamento de conteúdo erótico, como os “nudes”, sem o consentimento da vítima. Esses

são apenas alguns tipos de agressão *on-line*, contudo, ainda que sejam fenômenos diferentes a maioria delas é marcadas pela crueldade ou insensibilidade, possuindo um elemento comum: o desrespeito. Todas trazem consequências terríveis para quem sofre, ainda mais porque podem ser replicadas milhares de vezes e permanecer *on-line* indefinidamente (BOZZA, 2016)

Mesmo vivenciando a reincidência de situações envolvendo agressões virtuais entre alunos, muitas instituições educativas não trabalham por meio de programas preventivos (que antecipam-se às situações de risco) previamente estruturados e planejados, intervindo apenas após a ocorrência do problema. Ademais, quando não a ignoram, justificando que a agressão virtual ocorreu fora da escola, atuam de forma pontual (implantando projetos estanques, realizando palestras com advogados ou especialistas, promovendo “a semana de combate ao *cyberbullying*”), de forma punitiva (aplicando sanções: castigos, reprimendas, advertências e suspensões, proibindo o uso de celulares e tablets) ou terceirizando o problema (responsabilizando a família pela causa e resolução, encaminhando o caso para a justiça ou polícia, transferindo o problema para psicólogos, médicos ou especialistas); não trabalhando, portanto, de forma preventiva e educativa os problemas advindos das relações cibernéticas.

Nesse sentido, para o desenvolvimento de um bom trabalho nessa área, não bastam ações pontuais ou projetos transversais, muito menos acreditar que a perspectiva legalista é suficiente. Ações educativas desenvolvidas com esse intuito precisam estar pautadas no método ativo, sem abarcar o caráter de transmissão/doutrinação; não podem perdurar num curto espaço de tempo; devem promover a tomada de decisões autônomas dos estudantes e a responsabilização e construir na escola uma cultura de gestão cooperativa de problemas e situações de âmbito virtual, assim como o físico.

Sem dúvida que, após determinado episódio de agressão, é preciso agir, mas atuar apenas dessa forma e, geralmente, utilizando somente a punição, é pouco eficaz. Bozza (2016) que pesquisou programas de educação *on-line* acredita que, quando identificamos um caso de *cyber* agressão, devemos ouvir os envolvidos e incentivá-los a expressar como se sentiram diante do ocorrido, refletindo sobre as implicações decorrentes. O objetivo é favorecer a tomada de consciência, a sensibilização com a dor do outro e a reparação do problema causado.

Contudo, a escola precisa também de ações cotidianas em que os alunos possam pensar sobre os problemas advindos das relações interpessoais. Para isso, é necessário a criação de um espaço institucionalizado, planejado e organizado previamente, como a disciplina que foi proposta para a realização dos procedimentos morais e a realização das assembleias (“viva ética”, “convivência ética”). Nesse espaço deve haver a discussão do uso que se faz da rede, os casos de agressão virtuais e reflexão sobre os riscos da internet. É preciso investir em educação digital, ou seja, aprender a usar as novas tecnologias de uma forma positiva e benéfica. Esse trabalho pode ser desenvolvido por meio de análises de casos, filmes, textos, discussão sobre situações reais, debates etc. E os temas a serem trabalhados vão desde a diferença entre espaço privado e público, o que pode ser compartilhado em cada um desses espaços de forma a não prejudicar a si e ao outro, as condenações virtuais, as desconexões morais favorecidas pelo anonimato, a falta de controle sobre o que se posta na rede, a confiança, a empatia cognitiva, a identificação de mentiras e conteúdos perigosos na rede e forma de evitá-los etc.

Alguns filmes e curtas podem ser utilizados para discutir com adolescentes, questões importantes como segurança no espaço *on-line*, a possibilidade de se criar perfis falsos, o

cuidado com informações pessoais, as consequências reais para quem é vítima de agressões no âmbito virtual etc. Recomenda-se, ainda, a construção de pactos coletivos de atuação nas redes, que permitam que os próprios alunos se engajem em ações contra a prática da agressão virtual, como, por exemplo, não contribuindo com a propagação de conteúdo ofensivo na rede e prestando apoio àqueles que foram vitimizados.

O uso contínuo de diversas ferramentas virtuais para interagirmos com os outros é recente e veio para ficar. É urgente e necessário refletirmos sobre uso positivo desses instrumentos e a melhor forma de convivermos também neste espaço. Vencer as formas de desrespeito que incidem direta ou indiretamente na escola não é tarefa fácil, contudo, podemos partir de um pressuposto necessário: a convivência democrática deve ser favorecida em qualquer ambiente, enquanto valor.

## OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Foi visto anteriormente que há uma percepção do aumento dos conflitos tanto entre os profissionais da escola, quanto entre os estudantes. Leme (2006) em uma investigação sobre conflitos em escolas públicas e privadas de São Paulo, obteve respostas que indicam que 52% dos alunos da 6ª e 46,9% de 8ª séries acreditam que os conflitos aumentaram nos últimos anos. A autora encontrou também que 85,5% dos diretores paulistas consideram a gestão dos conflitos entre os alunos como um aspecto muito importante para garantir o bom funcionamento e convívio escolar e que os profissionais da instituição escolar acreditam que as desavenças entre os estudantes estão sendo resolvidas de forma cada vez mais agressivas (76%). Quando se deparam com tais situações,

muitos docentes afirmam que se sentem despreparados e inseguros para intervir de maneira mais construtiva, não se considerando aptos para mediar os conflitos de forma a favorecer a aprendizagem dos valores e das normas (VINHA, 2003; GARCIA, TOGNETTA, VINHA, 2013).

Em estudos realizados em escolas públicas e privadas (VINHA, 2003; TOGNETTA, VINHA, 2007, 2009, 2011), foi encontrado que a maioria das instituições possuía concepção tradicional sobre os conflitos, ou seja, eram vistos como negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações. Os esforços que os adultos empregavam foram classificados em três grupos. O primeiro eram intervenções direcionadas para evitar os conflitos por meio da elaboração de regras, do controle de comportamentos (filmadoras, vigilância dos alunos) e de ameaças. O segundo eram intervenções que visavam conter os conflitos pela imposição de soluções; transferência para a família ou especialistas (terceirização); uso de punições e associação da obediência à regra ao temor da autoridade, do castigo ou censura. A escola atuava como “bombeiro” diante do incêndio, faísca ou possibilidade de. Tais intervenções são consideradas como mecanismos de controle, que parecem “funcionar” temporariamente, mas que, além de reforçar a heteronomia, não raro, agravavam o problema.

Esses educadores acreditavam que os conflitos não fazem parte do “currículo”, de seu trabalho como docente, pois consideram a administração das desavenças entre os alunos como sendo algo desviante da função de professor, fazendo com que o trabalho com o conteúdo fique atrasado, daí a utilização de estratégias para evitá-los ou contê-los. Tal concepção fica também muito evidente ao “terceirizar” o problema para ser resolvido pela coordenação/direção/orientação ou pela família.

Outros dados coletados na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (TAVARES, MENIN, 2015) mostram uma frequência

alta de algumas atitudes tomadas pelos professores e funcionários quando se deparam com situações de conflitos na escola (relatadas pelos estudantes): chamar os pais (60%), colocar estudantes para fora da classe (51%) e gritar (50%). Como se vê, terceirizar o problema aos pais (e mesmo à direção, ao colocar os alunos para fora da classe) ainda está muito presente em nossas escolas. Dedeschi (2011) analisou o conteúdo de 895 bilhetes e notificações eletrônicas enviadas aos pais ou responsáveis de duas escolas, uma pública e outra particular. Mais da metade deles (51%) era sobre desobediência às regras, 47% sobre conflitos e apenas 2% referiam-se às situações de aprendizagem. Em 76% deles os professores solicitavam providências à família para a resolução do problema.

O terceiro grupo observado nas escolas era formado pela ausência de intervenções (ignorando os conflitos) ou por ações bastante pontuais dos adultos (como breves chamadas de atenção ou demandas; gestos ou expressões que demonstravam irritação ou descontentamento...). Em geral, isso era observado nos conflitos que ocorriam entre os alunos (quando não eram graves, ou seja, quando não envolviam agressões físicas ou verbais ostensivas na presença dos professores). Estudos indicam que (ALVES, CECCON, 2009; CAMACHO, 2001; LEME, 2006; DEDESCHI, 2011; LUCCATO, 2012; TOGNETTA et al., 2010; ABGLT, 2017; OLIVEIRA, 2015) os professores e especialistas atribuem maior gravidade às desavenças ocorridas entre aluno e autoridade; já os que aconteciam entre os pares, tinham sua gravidade minimizada, sendo considerados como “brincadeiras da idade” (como, por exemplo, as incivildades, abordadas anteriormente). Sem se darem conta das consequências, crianças e jovens eram deixados à própria sorte quando a autoridade (adulto) não está envolvida no conflito. Com isso, transmitiam a mensagem subliminar de que o respeito e a

justiça deveriam ser dedicados às autoridades e não a qualquer ser humano. Infelizmente, ainda é frequente situações como a relatada a seguir:

*A classe do sétimo ano estava dispersa esperando a professora terminar de recolher os cadernos. Um garoto chamou um grupo de alunas de vadias. Elas ficaram indignadas e recorreram à professora, que as ignorou. A indignação aumentou. As meninas ficaram ainda mais exaltadas e alguns garotos resolveram sair em defesa delas:*

— Ô profa, o moleque chamou elas aqui de vadias! Você não vai falar nada?!

*A professora olhou com expressão de quem está cansada daquilo tudo e disse:*

— Depois vocês resolvem isso...lá fora no intervalo.

*Um dos meninos a interrompeu, dizendo:*

— Professora, depois?! E se fosse eu que te chamasse de vadia? Você ia querer resolver agora ou depois?

Essa omissão dos adultos pode resultar em um ambiente propício para a ocorrência de situações de *bullying*, de *cyberbullying*, de maus tratos ou de intimidações entre eles. Especialistas do centro de estudos sobre a violência asseguram que “negar ou ignorar a ausência de conflito é um fato comum nas escolas brasileiras” (ALVES, CECCON, 2009, p. 28).

Na pesquisa de Dedeschi (2011) dos 429 bilhetes e notificações eletrônicas que se referiam a conflitos, 98,2% tratavam de conflitos entre o aluno e o professor e somente 1,2% de desavenças entre pares. Um exemplo que ilustra essa situação é de um bilhete enviado pela professora à família de um aluno do 5º ano:

*Bom dia mamãe. Por favor conversar com o Vicente sobre seu comportamento em sala, pois está brincando na hora de fazer atividades (dar 'cader-nada' na cabeça do outro). Peço sua ajuda e colaboração.*

No bilhete acima constata-se que o problema não reside nas atitudes dos alunos, ou seja, nas “cadernadas” (incivildade), mas sim no rompimento da ordem estabelecida, do “equilíbrio” do ambiente, por ver tais atitudes por um paradigma tradicional de indisciplina (ações que fazem com que o professor interrompa a aula, perdendo o tempo que deveria se dedicar para trabalhar os conteúdos). Como foi anteriormente abordado, ao visar somente à restauração da harmonia da aula perdida, os professores não realizam 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, transmitem a mensagem de que o respeito a uma autoridade é mais importante do que o respeito entre iguais.

Ao estudar o desenvolvimento das estratégias empregadas em situações de conflitos entre alunos de 13 e 14 anos de duas escolas públicas estaduais, Oliveira (2015) encontrou duas salas que possuíam ambientes bastante diferentes, uma em que a permissividade imperava e outra, mais coercitiva. Na primeira, onde os professores não estabeleciam relações afetivas com os alunos, ignoravam os conflitos e as incivildades eram frequentes e intensas, assim como o desrespeito e as agressões verbais, os alunos utilizavam significativamente mais estratégias carentes de reflexão, impulsivas. Na segunda, em que regras eram impostas unilateralmente pelos professores e eram empregadas censuras, ameaças e sanções expiatórias em caso de desobediência, os estudantes utilizavam significativamente mais estratégias unilaterais,

que são menos impulsivas, ou seja, mais desenvolvidas. A autora mostra que, para o desenvolvimento das estratégias em situação de conflito, a negligência ou a indiferença é ainda pior do que relações autoritárias. A indiferença é um “não olhar, um não importar”. Ainda que não promotor da cooperação e autonomia, o ambiente coercitivo transmitia a mensagem de que algumas atitudes, como desrespeito, não serão permitidas. Mesmo que de forma autoritária, os alunos sentiam que os professores se importavam com eles, se preocupavam em não deixar “a bagunça” predominar, “cuidando da classe”.

Contudo, um ambiente de sala de aula mais cooperativo ou democrático promove, nos alunos, maior engajamento na negociação do conflito e o emprego de estratégias mais assertivas, respeitosas e satisfatórias para os envolvidos. Nesse ambiente, os conflitos são vistos como naturais nas relações, os professores respondem de forma consistente e eficaz aos conflitos entre os alunos, geralmente, ouvindo os lados envolvidos e encorajando a comunicação, assim como ouvem e negociam mais quando o conflito envolve o professor e o aluno, em vez de intimidar ou impor o seu poder de forma unilateral (LA RUSSO, SELMAN, 2011, FERRÁNZ; DIAZGRANADOS; SELMAN, 2014).

Em um estudo que investigou se o ambiente escolar influenciava ou não a formação dos alunos, tanto nas relações estabelecidas entre as crianças, quanto na forma como resolvem conflitos hipotéticos, Vinha (2003) encontrou que os alunos que pertenciam a um ambiente mais democrático apresentaram um desenvolvimento maior do que aquelas que fizeram parte de um ambiente coercitivo, comprovando que a qualidade do ambiente de sala de aula e o processo de gestão dos conflitos influencia a formação das crianças, tanto individualmente, quanto na forma como se relacionam e lidam com suas desavenças, podendo favorecer ou inibir este desenvolvimento.

## A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA SOBRE OS CONFLITOS

Na aprendizagem da convivência democrática os conflitos interpessoais têm um papel relevante, sendo promotores do desenvolvimento. Quando ocorrem na interação com o outro (interações em desequilíbrio), o processo de negociação entre os pares “fornece uma plataforma para o processo reconstrutivo e é justamente a confrontação com o conflito derivado externamente que estimula o desequilíbrio interno” (HASTE, 1987, p.172). Segundo esta concepção, a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade.

Para Piaget (1932-1994), por meio do conflito social a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade, o que promove a necessidade de considerar pontos de vista diferentes, a argumentar, a descentrar, a cooperar, a operar levando em conta sentimentos, perspectivas e ideias de outra pessoa. A resolução de um conflito é considerada cooperativa quando, durante o processo de resolução, os envolvidos operam considerando os sentimentos, pontos de vista e ideias do outro; e uma resolução considerada como positiva, sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo.

Retomamos a ideia de que, para Piaget, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível numa relação de respeito mútuo, entre iguais e que a cooperação não conduz o sujeito a simplesmente obedecer às regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas sim, “a uma ética de solidariedade e reciprocidade”. Em direção oposta do que comumente se acredita, cooperação não significa consenso ou acordo; muitas vezes a cooperação quer dizer discussão que produz a reflexão e a verificação objetiva. “Mas uma discussão

equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios” (MENIN, 1996, p.52). É a partir da cooperação entre iguais que irá aparecer os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto e o sentimento de um bem interior.

Como foi afirmado anteriormente a ênfase de uma educação que segue uma orientação construtivista, não está na resolução do conflito em si, no produto, mas sim, no processo. O que irá fazer diferença é a forma com que os problemas são enfrentados, tanto o conflito, quanto sua resolução são partes importantes do currículo e não apenas o vendo como um problema a ser administrado. Os trabalhos de Piaget reconhecem que a resolução dos conflitos está subjacente às mudanças no desenvolvimento da criança, envolvendo o reconhecimento e a descoberta de como conciliar diferentes perspectivas. Fernández, Villaoslada e Funes (2002) defendem que, ao mudar a perspectiva sobre o conflito, outorgando-lhe uma dimensão positiva, pode ser dado ao problema uma orientação construtiva e o converter em uma oportunidade de aprendizagem. O conflito assume, portanto, um lugar central numa escola que tem a convivência democrática como valor.

Na perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam 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?”).

Por reconhecer a importância de favorecer a atividade no interior do sujeito, 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 a 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. A mudança de comportamento efetiva depende da tomada de consciência e, para que isto ocorra, é necessário que haja a reconstituição das ações, a comparação, o pensar sobre as possibilidades, a antecipação das consequências prováveis. A criança sozinha não é capaz de o fazer, sendo necessária a intervenção do adulto para desencadear este processo.

Uma situação de conflito sempre envolve regulações afetivas, porque estão envolvidos sentimentos, desejos, querereres distintos, levando o sujeito a fazer escolhas (ainda que inconsciente). Por exemplo, numa determinada circunstância em que um adulto possui o desejo de furtar, podemos identificar dois “quereres” que são incompatíveis: querer se ver e ser visto como alguém honesto, mas também querer ter um objeto que pertence a outra pessoa. Nesse conflito há o “querer imediato” e forte que poderia ser “ter o objeto” e outro mais fraco que seria “me ver como honesta”. Uma pessoa que nessa situação não furta não movida por mecanismos externos (como por estar sendo vigiada, por medo de ser pega), mas por autorregulação, colocou em

funcionamento um mecanismo regulador desses afetos que é a “força de vontade”, ou seja, inconscientemente a pessoa recorda-se de experiências em que viveu conflitos semelhantes, as consequências e os sentimentos decorrentes (retrospectiva) e antecipa as prováveis consequências de suas ações como o sentimento de vergonha por ter furtado (prospectiva), realizando uma operação afetiva muito semelhante a que é feita no âmbito da lógica. Essa operação faz com que o sujeito empregue uma força de vontade que leva aquele querer não imediato, que é se ver como honesto, ser forte o suficiente para regular o outro querer que era maior na situação (o pegar o objeto) fazendo com que não pegue o que não lhe pertence, promovendo o sentimento de satisfação por tê-lo feito. Nesse caso, o valor foi mais forte, regulando o outro querer.

Para que a criança e o jovem desenvolvam esse mecanismo de regulação dos afetos é preciso que tenham experiências com conflitos e que possam tomar decisões, viver as consequências naturais e refletido sobre os sentimentos, ações e resultados. Mecanismos que evitam que ocorram os conflitos e as resoluções que não são as reais consequências dos mesmos ou que superprotegem dificultam o desenvolvimento desse processo.

Nossas crianças e jovens vivem o tempo todo esses conflitos de “quereres”, ou seja, eles não querem agredir, mas sentem uma incontável raiva; querem fazer parte de um grupo popular, porém querem ser amigos também daquele que é desprezado pelos demais; querem algo que não lhes pertence, todavia querem se ver como alguém que se pode confiar; não querem mentir, mas querem fazer algo que o adulto não irá autorizar; querem ser fiéis à namorada/o, contudo querem ser vistos como conquistadores pelos colegas etc.

Muitas vezes mostramos à criança que o errado está no querer, quando dizemos, por exemplo, “como você pode

querer pegar algo que não é seu?”. É importante retomar que a moral não se refere aos sentimentos, desejos ou querer. Não existem sentimentos bons ou ruins, certos ou errados. Os afetos fazem parte de nós. A restrição está nos atos e não no sentir. Por exemplo: temos o direito de sentir raiva de uma pessoa, mas não podemos agredi-la; posso desejar o objeto que pertence ao outro, porém não posso o pegar. Os sentimentos devem ser identificados e expressos, mas sem desprezar o outro, sem atacar a sua dignidade, sem ferir a ética. Quantas vezes uma criança justifica o maltrato a um colega alegando que não gosta dele e o professor questiona o porquê dele não gostar se o colega é uma “boa pessoa”? Ao fazer isso, o professor está implicitamente passando a mensagem de que se há real motivo para não gostar, então o desrespeito é justificável. Faz-se necessário reconhecer o sentimento, todavia o ato feriu um princípio moral e precisa ser revisto. O professor pode dizer, por exemplo, que ele não precisa gostar do colega, mas que todas as pessoas têm que ser tratadas com respeito, independente de gostarmos ou não delas. Que ele pode dizer o que o deixou chateado de outro jeito, descrevendo os atos, mas que maus-tratos não são aceitos. É preciso que auxiliemos nossas crianças e jovens a manifestarem seus sentimentos, sem causarem dano ao outro, competência fundamental para a convivência respeitosa.

Na escola podemos aproveitar os conflitos de “quereres” para favorecer o autoconhecimento, a identificação dos afetos que os movem, a análise das consequências de suas escolhas e atitudes e o desenvolvimento dos mecanismos de regulação desses afetos. Vamos exemplificar com uma situação em que um garoto de 10 anos furtou a figurinha de um colega na classe. O adulto poderia questioná-lo de forma que refletisse sobre o conflito que experimentou (entre o querer as figurinhas e o não querer ser visto como

alguém que pega o que não lhe pertence, se for descoberto). Trabalhar os ganhos e as perdas que sempre existem em qualquer decisão tomada em situações de conflitos, ou seja, no caso positivo, ele conseguiu o que queria, que são as desejadas figurinhas; quanto as prováveis perdas, devido ao desenvolvimento cognitivo e as experiências vividas com as sanções empregadas pelos adultos, em geral são identificadas apenas as concretas pela criança, como os castigos e sermões.

Contudo, não estamos falando em punições ou censuras. Estamos nos referindo ao que realmente ocorre no dia a dia, as consequências naturais destas ações, as perdas não-materiais, não-concretas, ou seja, as perdas subjetivas. Como o garoto se sentiria se os colegas descobrissem o que ele fez? Voltariam a confiar nele? Como ele se sentiria se as pessoas não mais deixassem seus objetos expostos quando ele está presente? Como ele se sente sabendo que as pessoas confiam nele, deixam suas coisas expostas e ele aproveita dessa confiança? É dessa forma que ele quer ser visto pelos outros? É dessa maneira que ele quer se ver?

Um outro aspecto que precisa ser destacado é com relação ao bem-estar, a necessidade de favorecer o sentimento de autovalorização quando uma criança ou jovem tem uma ação moral, mesmo que tenha também perdas concretas. Se quisermos que os nossos alunos sigam valores por autorregulação, podemos aproveitar as ocasiões de conflitos e as decisões, muitas vezes difíceis para ajudá-la na tomada de consciência de suas ações. Quando um aluno conta algo errado que fez pode-se mostrar a ele como o fato de dizer a verdade, mesmo em uma situação difícil, demonstra que vocês podem confiar um no outro, que é preciso de coragem para tanto, valorizando tal atitude ao descrever a real necessidade da regra nas relações. Pode-se, em seguida, conversar sobre o ato “errado”, perguntando o que o levou



a agir de determinada forma, quais são as consequências, as possibilidades de resolução (o que deve ser feito?) e o que poderia ser feito para isso não acontecer novamente.

Nas situações em que uma criança ou jovem mente, agride, furta, desrespeita, não compartilha algo ou é mal-educada, é preciso que o adulto a ensine a importância de não cometer tais atos. Mas como se vê, a questão é como ele o faz, pois, este processo irá interferir nas razões pelas quais as normas serão legitimadas.

O professor auxilia o autoconhecimento quando ajuda as crianças e jovens a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação, porém, ele deve evitar tomar partido, falar pelos envolvidos ou propor a resolução, estimulando-os a descreverem por si próprios seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos. A escola deve ajudá-los a controlar seus impulsos, tornando-os aptos a refletir sobre as consequências de seus atos. Ressalta-se, todavia, que se os esforços do professor para mediar um atrito entre as crianças estão se mostrando ineficientes porque elas estão bravas ou com raiva, ele pode pedir que se separem até se sentirem mais calmas, podendo escutar e falar.

Usamos nossa energia para fazer com que os alunos não tenham conflito, mas deveríamos agir de forma contrária, usando nossa energia para que eles aprendam por meio do conflito. Devemos aproveitá-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecer as próprias perspectivas e as dos outros e a aprender, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitadas para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, favorecer a formação de pessoas autônomas. Por exemplo: situações de mentira constituem-se em oportunidades para refletir sobre a necessidade da veracidade para manter o elo de confiança; circunstâncias em que há agressões físicas

ou verbais entre os alunos podem ser aproveitadas para trabalhar o reconhecimento dos sentimentos e a resolução das desavenças de forma não violenta e mais eficaz, por meio do diálogo; e assim por diante.

Na escola que considera os conflitos como algo negativo, constata-se a elaboração de inúmeras regras para evitá-los, como, por exemplo, a norma de “não ser permitido material estranho à aula”. Justificam esta norma alegando que “materiais estranhos a aula” podem gerar desavenças entre os alunos, atrapalhar o bom andamento da aula e que assim, também evitam a ocorrência de problemas de furto. Algumas regras elaboradas para evitar conflitos também se originam da não compreensão de que os sentimentos decorrentes de uma desavença, como a dor de perder um amigo, a raiva, a tristeza, a frustração etc., guardando as devidas proporções, são necessários para que haja a compreensão das consequências dos atos e a aprendizagem de como lidar com esses sentimentos. São justamente os sentimentos decorrentes do rompimento da relação em que a criança agrediu o amigo que poderá fazê-la resolver as desavenças de outra forma; o mesmo se dá quando um aluno percebe que um grupo não quer mais que ele participe porque não contribuiu para a realização de um trabalho; ou ainda a frustração de um problema não ser solucionado porque a criança quer que o adulto o resolva ou fale por ela com o colega envolvido.

Quando se tem a concepção de que harmonia não significa ausência de conflitos, pois estes são situações necessárias para a aprendizagem e que lidar com eles não é algo “desviante” da função de educador, modificam-se, inclusive, os sentimentos diante dos mesmos. O educador compreende que os problemas ou desavenças, por serem naturais em qualquer relação, devem ser administrados, não sofridos. A angústia ou a insegurança leva o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para “livrar-se” daquilo que gera

esses sentimentos, assim, muitas vezes as intervenções são autoritárias e, não raro, desastrosas. Basta observar a forma como os conflitos são resolvidos para perceber indícios dessa insegurança. Por exemplo, quando um aluno comunica que alguém furtou algo diferente do material escolar, como suas figurinhas, alguns professores acabam por responsabilizar a vítima, alegando que a culpa é dela por trazer “material estranho à aula”.

Os educadores constataam, angustiados, que as brigas estão sendo resolvidas de forma cada vez mais impulsivas e agressivas, mas sentem-se despreparados para realizar intervenções diferentes de conter, punir, acusar, censurar, ameaçar, excluir ou mesmo ignorar. Assim, acabam por educar moralmente, agindo de maneira intuitiva e improvisada, pautando suas intervenções, principalmente, no senso comum. Concebendo-os como inerentes às relações e necessários ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, percebendo a necessidade de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos (“O que o conflito está indicando? O que os alunos precisam aprender? Como trabalhar essa questão?”), compreendendo que os procedimentos que serão empregados, as situações promovidas ou as regras que serão elaboradas não devem apenas atuar sobre as consequências de um problema, mas sim sobre as causas. Uma resolução considerada eficaz em um conflito é aquela que minimiza ou elimina as causas que o gerou. Ressalta-se que, às vezes, o conflito não é solucionado. Porém, o fato de um conflito não ser resolvido, não significa que o que o gerou não foi trabalhado.

Mais do que resolver este problema, deve-se ir além, refletindo profundamente nas causas do ocorrido, principalmente na qualidade das relações entre as pessoas na escola. Um ambiente autoritário, inconsistente ou omissivo,

favorece sentimentos de injustiça e de desrespeito, reações agressivas e desavenças. Algumas questões nos ajudam nessa reflexão: São comuns situações de desrespeito e maus-tratos entre os alunos? Como é a qualidade das relações entre os professores e alunos? Está havendo situações de exposição e críticas aos estudantes? Como a escola tem lidado com os conflitos e maus-tratos? Quando os alunos ou adultos se sentem humilhados, expostos ou injustiçados, quais espaços possuem na escola para o diálogo, para colocarem o fato, tendo a certeza de que serão efetivamente ouvidos e que ações serão tomadas para restaurar a dignidade, a justiça e o respeito? Quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações que estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento pelo grupo, pelo bem-estar comum, ter um comportamento responsável. O conflito sempre vai existir. Contudo, nas escolas mais cooperativas, abertas ao diálogo, onde se estabelece uma relação de respeito mútuo, tais problemas são lidados de outra forma, reduzindo a agressividade e favorecendo o desenvolvimento da assertividade.

Antes de abordarmos os processos institucionais de diálogo e mediação de conflitos como as assembleias e os círculos restaurativos, discutiremos sobre as regras na escola, os conteúdos, os processos de elaboração e legitimação, pois estão diretamente relacionados a qualidade da convivência, tanto mais democrática, quanto mais autoritária.