



**Fórum de  
Pró-Reitores  
de Extensão  
das Instituições  
Públicas de  
Educação Superior  
Brasileiras**



Open access  free available online

Revista Brasileira de Extensão Universitária

v. 10, n. 3, p. 149-157, set.-dez. 2019 e-ISSN 2358-0399

DOI: <https://doi.org/10.24317/2358-0399.2019v10i3.10539>

*Originais recebidos em 28 de setembro de 2018*

*Aceito para publicação em 29 de outubro de 2019*

## AVALIAÇÃO DISCENTE SOBRE A REGULAÇÃO DA AGRESSIVIDADE PELA PEDAGOGIA INSTITUCIONAL

Marta Helena Burity Serpa<sup>1</sup>

Fernando César Bezerra de Andrade<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho, à luz da Pedagogia Institucional (PI), objetiva analisar avaliações de discentes durante conselho de turma do quarto ano da primeira fase do ensino fundamental de escola municipal em Campina Grande-PB, acerca da distribuição de faixas de comportamento, dispositivo semelhante ao do judô por escalar aprendizagens, direitos e responsabilidades do alunado. No contexto de um projeto de extensão universitária voltado para o favorecimento da convivência pacífica na escola, recolheram-se textos livres, em que o alunado considerou tanto a experiência do conselho de turma como o emprego das faixas, e essas produções textuais foram submetidas à análise de conteúdo. Os resultados indicaram uma avaliação positiva dessas práticas pedagógicas, visto que houve uma acentuada melhora no clima relacional da turma e a aparição de comportamentos pró-sociais, moderando-se a agressividade com que discentes caracterizaram as relações entre pares, antes do projeto extensionista.

**Palavras-chave:** Condutas agressivas; Avaliação Discente; Faixas de Comportamento; Conselho de Turma

Content shared under [Creative Commons Attribution 4.0 Licence](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) CC-BY

1 Profª Dra. da Unidade Acadêmica de Educação, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Rua Aluísio Cunha Lima, 222 – Apt.203 – Catolé, Campina Grande –PB – 58.410-258 [martahelenaburity@gmail.com](mailto:martahelenaburity@gmail.com) (autora para correspondência)

2 Departamento de Fundação da Educação - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), [frazec66@gmail.com](mailto:frazec66@gmail.com)

## Students' evaluation of the aggressive behavior adjustment with the Institutional Pedagogy

**Abstract:** This article, from the perspective of Institutional Pedagogy (IP), aims to analyze student evaluations during the fourth-grade class council of the elementary school in Campina Grande (Brazil), on the distribution of behavioral belts, a Judo-like device to stagger student learning, rights, and responsibilities. In the context of a university extension project aimed at encouraging peaceful coexistence in school, free texts were collected in which students considered both the experience of the class counsel and the use of the belt system, and these textual productions were submitted to content analysis. The results indicated a positive evaluation of these pedagogical practices, since a significant improvement in behavior occurred in the relational class climate, concomitant with the appearance of prosocial behaviors. Thus, it was controlling the aggressiveness in relationships observed before the project of extension, according to the students themselves.

**Keywords:** Aggressive Conducts; Students' Evaluation; Behavioral Belts; Class Counsel

## Evaluación discente sobre la regulación de la agresividad a través de la Pedagogía Institucional

**Resumen:** Este artículo, desde la perspectiva de la Pedagogía Institucional (PI), tiene como objetivo analizar las evaluaciones de los estudiantes durante el consejo de clase de cuarto grado de la escuela primaria en Campina Grande-PB (Brasil), sobre la distribución de cinturones de comportamiento, un dispositivo similar a judo para escalonar el aprendizaje, los derechos y las responsabilidades de los estudiantes. En el contexto de un proyecto de extensión universitaria destinado a fomentar la convivencia pacífica en la escuela, se recopilaron textos libres en los que los estudiantes consideraron tanto la experiencia del consejo de clase como el uso de lo sistema de cinturones y estas producciones textuales se sometieron al análisis de contenido. Los resultados indicaron una evaluación positiva de estas prácticas pedagógicas, ya que una importante mejora en el comportamiento ocurrió en el clima relacional de classe, concomitante con la aparición de comportamientos prosociales, controlando así la agresividad en las relaciones con los compañeros existente antes del proyecto de extensión, según los propios alumnos.

**Palabras-clave:** Conductas Agresivas; Evaluaciones de Estudiantes; Cinturones de Comportamiento; Consejo de Clase

## Introdução

### *Agressividade discente e violência na escola: contribuição da Pedagogia Institucional*

Este artigo analisa a avaliação que discentes fizeram sobre a prática do conselho de turma, dispositivo da Pedagogia Institucional (PI), no contexto de atividades pedagógicas desenvolvidas por projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), em 2014, junto a uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental de escola municipal de Campina Grande-PB. O projeto visava ajudar a unidade escolar a lidar com a frequente conduta agressiva de discentes em suas turmas.

O projeto considerou, para o manejo de condutas agressivas nas inter-relações, o conselho de turma, estratégia conduzida sob a inspiração da Pedagogia Institucional de orientação francesa, desenvolvida por Fernand Oury (OURY; VASQUEZ, 1998) na segunda metade do século passado, e por docentes que, em suas

práticas, recorrem aos dispositivos criados ou revisados por aquela corrente pedagógica. Algumas dessas práticas são explicitamente dirigidas para gerir a violência em escolas.

A PI contribui nesse sentido, não só por sua história, mas por sua meta de lidar com a violência (PAIN, 2009) para, partindo dela, educar com vistas à convivência pacífica – em um contexto formalmente mais aberto a diferenças e conflitos. Ela oferece dispositivos que concorrem para dar voz ao/à estudante, recorrendo a processos participativos que o/a envolvem na organização escolar, o que tende a reduzir agressões físicas e verbais entre discentes.

Apoiada em três pilares – o recurso a técnicas do Método Freinet, a valorização da dinâmica da turma, e a admissão da influência do inconsciente, concebido segundo a psicanálise lacaniana (HÉVELINE; ROBBES, 2009), a PI valoriza a dimensão coletiva da turma – com sua dinâmica própria – e a negociação pelo diálogo. Fenômenos psicossociológicos grupais – a liderança, a submissão, a disputa de poder, as respostas agressivas, as alianças, a eleição de bodes expiatórios, o surgimento de subgrupos,

cuja percepção provoca a intervenção docente, são objeto da intervenção e do acompanhamento por docentes na turma e na escola.

A PI chama seus dispositivos pedagógicos “instituições”, forjados para lastrear a vida coletiva da turma. Estratégias que permitem a negociação entre desejos individuais e necessidades da turma, as instituições funcionam simultaneamente no plano social e psíquico, pois enquadram pelas normas, leis, e pelo emprego da comunicação verbal. Os dispositivos institucionais regulam as relações entre discentes e docentes e “funcionam como atividades privilegiadas para o encontro e a mediação intersubjetiva na sala de aula” (HÉVELINE; ROBBES, 2009, p.71).

Autores da PI (OURY; VASQUEZ, 1998; PAIN, 2009; HÉVELINE; ROBBES, 2009) afirmam que esses dispositivos ajudam o sujeito a manter distância entre dois extremos perigosos: desejos individuais (que levariam ao funcionamento segundo o princípio de prazer, o imediatismo); e os riscos de submissão radical a desejos grupais (o que incide também no totalitarismo e na inviabilização da subjetividade e da liberdade). Na sala de aula, leis e normas (criadas com a participação direta do alunado) ganham sentido pessoal e coletivo, sem aparecerem como imposições dos adultos no jogo pedagógico, que se torna mais flexível, sem perder seus contornos essenciais.

Um dispositivo bem rico, nesse sentido, é o conselho de turma, foro constituído pela reunião da turma, ocorrendo uma vez por semana, para tratar da rotina na sala de aula: seus problemas, a resolução de conflitos interpessoais, a aplicação das normas, e motivar a expressão verbal (escrita e falada). Nele, cada discente tem direito de falar e ser ouvido/a. Além da fala e da escuta, diante de problemas e avanços identificados, são tomadas decisões e reconhecidos ganhos individuais e grupais. A depender da idade dos participantes (como é o caso de crianças), a coordenação da reunião cabe a quem ensina, desde que se estimule o exercício dessa função aos discentes.

A reunião desenvolve habilidades de comunicação e respeito a regras do debate. Nessas práticas, a PI presume: o direito à fala proporciona aos discentes resolução pacífica de conflitos, pois ficam conscientes da existência de hora e lugar para a discussão civilizada de suas diferenças, sem recurso à violência como expressão de frustrações.

Destaca-se, como estratégia presente nas reuniões do conselho, o sistema de atribuição e troca de faixas por desempenho de tarefas e comportamento pró-social entre discentes. Esse sistema de regulação e definição de status pedagógico foi inspirado no judô. Oury (1998), que foi judoca, transferiu, do sistema de treinamento no judô para a sala de aula, a indicação do nível de desenvolvimento de cada aluno/a por meio de faixas, em uma pedagogia diferenciada, possibilitando cada qual trabalhar de acordo com o seu próprio ritmo. Como no judô, a sala de aula admite pessoas fazendo coisas diferentes, sendo cada nível de habilidades marcado por faixa de cor diferente. Tais faixas apontavam o nível de desenvolvimento escolar (segundo parâmetros pré-estabelecidos), situando o

discente no grupo e indicando o caminho para trocar de faixa, a fim de promover superações.

De acordo com Héveline e Robbes (2009), cada cor corresponde a competências que são associadas a direitos e deveres, estabelecidos por sua exequibilidade. Destarte, o/a estudante pode exercitar-se gradativamente na aprendizagem das regras grupais, evoluindo junto aos outros. Assim, o conselho de turma e, nele, a distribuição de faixas de cor, contribuem para o diálogo e aprendizagem de regras, favorecendo a convivência.

Ora, a experiência extensionista cuja análise se apresenta a seguir pôs em prática o conselho em turma de ensino fundamental, e gerou dados que enfatizam as contribuições da PI na gestão e prevenção da violência na escola.

### *Contextualizando concepções discentes: implantação de faixas de comportamento por conselho de turma em escola municipal*

As concepções discentes aqui analisadas foram identificadas em contexto de avaliação da experiência de implantação de conselho escolar em turma vespertina de 4º ano do ensino fundamental em escola pública campinense que atende a uma comunidade periférica, de baixa renda, vulnerável à violência urbana, envolvida com a reprodução de padrões agressivos para a resolução de conflitos inter-relacionais.

O projeto de extensão envolveu 16 estudantes, 9 meninos e 7 meninas entre 10 e 13 anos. Na última semana de aulas, a professora pediu aos discentes que escrevessem, em sala, a avaliação do conselho de turma e, nele, do uso de faixas com o grupo naquele ano, todas as sextas-feiras, no início das tardes. Os alunos sentavam-se em círculo, juntamente com a docente e a equipe do projeto. As reuniões iniciavam-se e se concluíam com uma canção que evocava as intenções do trabalho e seus valores de fundo, favorecendo um clima tranquilo para os trabalhos e descontração no seu término.

Um caderno, intitulado Diário do Aluno, ficava na sala durante toda a semana, à disposição de discentes para anotarem momentos desagradáveis, registrarem conflitos e queixas, bem como elogiarem e agradecerem pelas ações consideradas boas e desejáveis.

Este momento de comunicação é fundamental na PI, por oportunizar, no conselho de turma, o direito à fala. Logo, durante a reunião, após a leitura de críticas e felicitações, o diálogo instaurava-se. Havia, então, se necessário, pedidos de desculpas e propostas de acordos entre os pares.

Esse diário contribuía para perceber-se o quanto as leis da sala de aula foram assimiladas e praticadas por discentes, que deveriam obedecer, refletindo sobre os motivos das proibições. Na turma estudada, regras proibindo agressões físicas ou verbais ficaram claras para todos, graças também ao Diário do Aluno.

Três leis (baseadas no direito a viver em segurança e com respeito na escola) diretamente se relacionavam à gestão

da agressividade na turma: não agredir fisicamente, não agredir verbalmente e não insultar ou humilhar os outros em razão das diferenças sociais e culturais. Portanto, a rotina da turma e o conselho tinham parâmetros para regularem a agressividade e a dirigirem para motivar condutas pró-sociais.

Quanto às faixas de comportamento, as reuniões ofereciam um programa para o desenvolvimento discente, das mais elementares tarefas (faixa branca) e, depois, sucessivamente, à mais exigente (faixa marrom), em termos de responsabilidades e estatuto. Faixas intermediárias (amarela, laranja, verde e azul) indicavam possibilidades de progressão, mas também de regressão (perder uma faixa poderia ser consequência punitiva pelo desacordo entre o comportamento avaliado e a faixa que já se possuía). Cada faixa implicava em direitos e deveres para discentes. Na medida em que o discente evoluía no seu comportamento, os seus direitos na sala e na escola eram ampliados.

Um exemplo: se o/a aluno/a estivesse na faixa amarela, poderia auxiliar a professora em tarefas na sala (apagar o quadro, organizar carteiras; distribuir atividades a colegas, etc.). Ao mesmo tempo, deveria preservar o material da escola; ser rápido nas idas ao banheiro; esforçar-se para respeitar as leis da escola; e esforçar-se para realizar as tarefas. Em faixas mais adiantadas, como a azul, ele/a poderia ser monitor/a de leitura e de recreação; coordenar o conselho; coordenar grupos de apoio voltados ao cuidado com o meio ambiente e as amizades. Deveria, também, saber realizar tarefas em grupo sem incomodar. Na última faixa, marrom, além de todos os outros direitos precedentes o/a estudante poderia ser monitor/a de informática e ter acesso por mais tempo aos computadores; e deveria ser competente e responsável.

Como prevê a PI, a decisão da passagem das faixas era feita no Conselho. Então, quem quisesse ascender nas faixas solicitava ao conselho, e o comportamento do colega era avaliado de acordo com o registro de suas ações no Diário do Aluno. Para a troca de faixas, a professora chamava o/a discente pelo nome e, sob aplausos (para motivar a turma), tirava o seu nome da faixa em que estava

e o colocava na faixa de cor superior. Esta “promoção” era sempre aguardada com muita alegria. Quem não conseguisse era incentivado a refletir sobre seus atos para melhorá-los e tentar novamente subir de faixa. Mas, antes, escutavam os argumentos apresentados pela professora, lembrando as críticas ao mau comportamento.

Considerando que o senso comum assimilou a faixa preta como símbolo do nível de aprendizagem mais alto, próprio aos mestres (mesmo que o judô ofereça outras gradações superiores), naquela turma essa faixa não foi pensada para o alunado, para não se sugerir a possibilidade de concluir o percurso de aprendizagens naquele período. Mesmo podendo-se usar o sistema de faixas para indicar habilidades acadêmicas, com o fim de enfatizar a formação da convivialidade, ele foi empregado só para avaliar conduta social.

## Metodologia

O processo antes descrito gerou uma avaliação escrita. Pediu-se à turma, na última semana de aulas, que avaliasse livremente, por escrito, a experiência desenvolvida pelo projeto naquele ano letivo. Quatorze crianças produziram textos, cujo conteúdo foi analisado à luz de Bardin (1977). Estes textos não sofreram outro tratamento imediato além da transcrição literal (o que implicou, para a apresentação de dados, na reprodução de padrões ortográficos incorretos, segundo a norma culta).

Acompanhando a técnica de análise da enunciação proposta por Bardin, após uma leitura flutuante, emergiram duas categorias e respectivas subcategorias, apresentadas no Quadro 1.

Os nomes citados na próxima seção são fictícios. Em respeito aos discentes, entre os quais alguns não possuíam total domínio da norma culta na escrita, palavras cuja grafia distava muito do padrão ortográfico foram sucedidas pela grafia correta apresentada entre parênteses em seguida, para legibilidade da sentença. Outras em que a incorreção não afetava a compreensão, foram mantidas como originalmente produzidas.

**Quadro 1** - Categorias e subcategorias de análise dos dados.

Categorias	Subcategorias
Comportamentos antes do uso de faixas	1- Desobediência, uso de palavrões e brigas diante do conflito pelos colegas 2- Desobediência, uso de palavrões e brigas diante do conflito pelo/a próprio/a discente
Comportamentos depois do uso de faixas	1- Condutas individuais e grupais de colegas 2- Desobediência, uso de palavrões e brigas diante do conflito pelo/a próprio/a discente

## Resultados e Discussão

### *Avaliação discente sobre os efeitos do emprego de faixas de comportamento no contexto do conselho de sua turma*

A avaliação discente forneceu um número considerável de resultados sobre o emprego das faixas de comportamento, indissociável do conselho de turma. Assim, ao avaliarem um dispositivo, mencionavam o outro. Identificaram-se duas categorias centrais nos textos das crianças: o comportamento antes do uso de faixas de comportamento e o comportamento após o uso daquele dispositivo de regulação da agressividade.

Importa destacar que, reconhecidas as categorias, as subcategorias foram facilmente encontradas, tomando-se como referência os parâmetros empregados pelas crianças na avaliação da experiência: a mudança comportamental, própria ou de colegas, sempre tomada como critério para a comparação entre o momento anterior e o posterior ao emprego de faixas durante a realização do projeto. No caso da avaliação após o emprego das faixas de comportamento, estas também se ressaltaram como subcategoria para a análise.

### *Antes da adoção de faixas comportamentais: o início do ano letivo*

Em seu conjunto, a primeira categoria revelou duas subcategorias, relativas à descrição de comportamentos considerados inadequados pelas crianças: a desobediência e as agressões físicas e/ou verbais. O Quadro 2 apresenta alguns trechos considerados mais ilustrativos.

Nas avaliações, chama a atenção o reconhecimento de dois eixos centrais nas relações de poder e nas interações sociais dentro da sala de aula: a desobediência trata da relação vertical entre discentes e docente, enquanto que as agressões físicas e/ou verbais, se referem às trocas, interações e circulação de poder entre discentes, num plano horizontal. Ora, convergindo para o que pesquisas nacionais (ABRAMOVAY et al., 2002; RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2006) e internacionais (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002a; DEBARBIEUX; BLAYA, 2002b) evidenciaram, como ocorre com frequência, não se verificaram violências de maior gravidade física (com risco de morte) nem, tampouco, dirigidas à docente (isto se considerada a desobediência apenas um desrespeito à norma escolar, uma violência atitudinal indireta, não pessoal).

**Quadro 2-** Avaliação do comportamento antes do uso de faixas.

1. DESOBEDIÊNCIA, USO DE PALAVRÕES E BRIGAS DIANTE DO CONFLITO PELOS COLEGAS
<p><i>“No comeso (começo) do ano Helio era bagunceiro e tambem não albedesia (obedecia) as faixas de comportamento” e Joás tambem bagunsava (bagunçava) muito, Ítalo tambem bagunsava muito”; “Elizabet tambem bagunsava muito e não alubedesia as regras da faixas” (Estudante 08).</i></p> <p><i>“Todo mundo brigando. Com tanta pilhesia (pilhéria) as meninas tudo (todo) mundo pulando os muros assim que cheguei” (Estudante 09).</i></p> <p><i>“E no comeso (começo) do ano auguns (alguns) ficava chamando muitos Palavrões auguns ficava subindo nas cadeiras e dando guoupes (golpes) de capoeira dentro da sala de aula” (Estudante 06).</i></p> <p><i>“No começo do ano tinha muito bagunça quando eu cheguei nessa sala ninguém gostava de mim me, apilidavam (apelidavam) muito tem vários colegas que eram muito malcriados. Tipo, Hélio, Kátia, Eliane, eu e Ítalo. No começo do ano Hélio era muito bagunceiro gostava de provocar. Ele até deu um chute em Eliane que ela caiu por cima das cadeiras E Eliane também era muito bagunceira ela jogava chiclete nos colegas e Ítalo todo dia ele arrumava confusão (confusão) com alguém. Chamava palavrão comigo e Kátia, Kátia era muito bagunceira gostava de arrengar (arengar) e de chamar palavrão e apilidavam” (Estudante 03).</i></p>
2. DESOBEDIÊNCIA, USO DE PALAVRÕES E BRIGAS DIANTE DO CONFLITO PELO/A PRÓPRIO/A DISCENTE
<p><i>“Aqui peguei uma briga com Hélio”; E também eu batia nas meninas do terceiro 3 ano eu batia deleto (direto) nos meninos”; (Estudante 09)</i></p> <p><i>“No começo do ano eu era um aluno irresponsavel (irresponsável) que não queria fazer as atividades eu era muito desobediente brigava com os colegas e apelidava os colegas briguei com Kátia”. (Estudante 1)</i></p>

A percepção discente sobre as dinâmicas relacionais entre alunos no momento inicial do ano escolar evidenciou, igualmente, que padrões agressivos atravessavam o cotidiano das relações de poder horizontal: tensões, conflitos ou mesmo ajustes banais eram resolvidos com recurso à agressão verbal e, não raro, física de menor importância:

E no começo (começo) do ano alguns (alguns) ficava chamando muitos palavrões alguns ficava subindo nas cadeiras e dando guoupes (golpes) de capoeira dentro da sala de aula (Estudante 06).

No começo do ano eu era um aluno irresponsável (irresponsável) que não queria fazer as atividades eu era muito desobediente brigava com os colegas e apelidava os colegas briguei com Kátia. (Estudante 1)

Verifica-se o quanto parecia natural esse clima violento e sem limites no cotidiano escolar. Por um lado, o recurso a palavras ofensivas mostra o quanto a agressão era paradoxalmente adotada como forma de reconhecimento e regulação das tensões: o uso dessas palavras (ou de apelidos) em contexto social e escolar atesta como as disputas precisavam atingir a imagem dos envolvidos, visando sua humilhação, para além da pura descarga da raiva. Por sua vez, a desobediência (de que o Estudante 1 trata por três vezes seguidas) atesta a única estratégia encontrada pelos discentes para expressarem sua insatisfação diante de um formato relacional muitas vezes desconhecido por eles: na escola, é necessário obedecer a adultos que não são familiares, e a normas muito específicas, diferentes do cotidiano fora da escola e definidas, geralmente, sem a participação discente.

#### *Após a adoção de faixas comportamentais: mudanças pró-sociais*

Pain (2002) lembra-nos que a escola certamente é um lugar de conflito, mas também, fundamentalmente, do estabelecimento de condições para relações seguras e pró-sociais. Após a introdução das faixas, segundo as avaliações discentes, houve uma acentuada mudança comportamental, entendida como melhora individual e coletiva. O estabelecimento de regras e de claras consequências para as condutas em sala contribuiu para que condutas pró-sociais surgissem com maior frequência e colaborassem para a melhoria do clima escolar.

Assim, a apreciação da própria conduta e a de colegas permitiu identificar três subcategorias – todas convergindo para um exame comportamental após a adoção de faixas comportamentais: as condutas individuais e grupais de colegas (o que incidiu sobre o clima da turma), a própria conduta e, por fim, o reconhecimento dos dispositivos institucionais

(particularmente o das faixas de comportamento) como reguladores da agressividade. O Quadro 3 apresenta alguns dos trechos mais representativos dessas avaliações, por subcategorias.

As avaliações sobre as condutas individuais e grupais de colegas ressaltaram a redução ou extinção de condutas agressivas verbais (apelidos, palavrões) e físicas (empurrões). Como afirmou a Estudante 6, “eles estão se esforçando e isso é [...] é o melhor”. Dessa forma, o reconhecimento da mudança comportamental de colegas também implicou no reconhecimento da motivação pró-social: “alguns estão tentando melhorar”, afirma a mesma Estudante.

Já o Estudante 7, ao referir-se a colegas, também foi capaz de notar a aparição de comportamentos socialmente desejáveis e a redução daqueles socialmente inábeis: “ser um aluno ótimo” e “não bater mais” são, respectivamente, exemplos referidos por ele para registrar a mudança favorável ao bom clima escolar.

Outro elemento menos referido, mas igualmente importante, diz respeito à disciplina: a Estudante 6 mencionou o fim da distração (conversa) na hora da tarefa, enquanto a Estudante 8 citou claramente a obediência de uma colega para ilustrar a mudança bem avaliada (“Elizabet agora ela obedece às faixas de comportamento”). Na prática da PI, o alunado aprende a respeitar as leis da escola, visto que essas foram elaboradas pela sua comunidade. Sendo assim, é uma forma de eles e elas internalizarem valores contrapostos às agressões físicas e verbais, que são desnaturalizadas, uma vez que estes comportamentos ferem as leis básicas de convivência.

A avaliação positiva ainda se mostrou mais relevante quando reconheceu os limites da mudança e evidenciou habilidades de dar *feedback*: ao opinar sobre o comportamento de Hélio, o Estudante 7 primeiramente o elogiou naquilo que convinha para, em seguida, indicar a necessidade de continuar progredindo pró-socialmente: “Hélio [...] neste ano ele tá um aluno ótimo e muito educado, mas ele precisa melhorar mais um pouco”. Dessa forma, esse Estudante foi socialmente habilidoso em sua crítica, aumentando as chances de que a relação com Hélio se reforçasse em sala.

No tocante a essa melhora no comportamento, Silva (2014, p. 45) afirmou sobre a PI: “A vantagem de uma proposição dessa natureza encontra-se no fato de que os participantes do conselho cooperativo são atores e autores do processo educacional e do cotidiano da escola fazendo parte da cultura e do clima presente”. Com a participação efetivas dos estudantes nas decisões da turma sobre os conflitos escolares e o aumento do autoconceito com a ascensão nas faixas, a mudança no comportamento para melhor foi acentuada entre os discentes.

**Quadro 3** – Avaliação do comportamento após o uso de faixas

3. CONDUTAS INDIVIDUAIS E GRUPAIS DE COLEGAS
<p><i>“Mas agora (agora) tudo mudou e o que eu mais gostei (gostei) mas (mais) foi que alguns (alguns) estão tentando melhorar e que não estão apelidando (apelidando) e empurrando (empurrando) os outros e também não estão chamando palavras e não conversam (conversam) na hora (hora) da tarefa eles estão se esforçando e isso (isso) o que é (é) o melhor”</i> (Estudante 06).</p> <p><i>“Mais Elizabet agora ela obedece (obedece) as faixas de comportamento”</i> (Estudante 8).</p> <p><i>“Elaine era muito ignorante (ignorante) mais nesse (nesse) ano ela ta muito melho”</i> (Estudante 7).</p> <p><i>“I (E) Fabiana não batia mas na pessoa” “Hélio era muito ignorante (ignorante) e chamava (chamava) muito palavra mai (mas) ele nesse (nesse) ano ele ta um aluno otimo e muito educado mais ele precisa (precisa) melhora mais um pouco (pouco)”</i> (Estudante 7).</p>
2. A PRÓPRIA CONDUTA
<p><i>“Mais agora todos nos (nós) mudamos e principalmente eu”</i> (Estudante 1)</p> <p><i>“Mais apareceu a faixa de comportamento e tudo mudou inclusive (inclusive) eu. Em fim (Enfim) <u>Eu mudei muito</u>”</i> (Estudante 3, grifo no original)</p> <p><i>“Eu fui um deles que mudaram principalmente o pensamento deles”</i> (Estudante 13)</p>
3. DISPOSITIVOS INSTITUCIONAIS
<p><i>“E também gostei muito das faixas eu gostei pois que todo mundo mudou”;</i> (Estudante 12)</p> <p><i>“O que eu mais gostei nas faixas foi que os alunos se comportaram e as brigas diminuiram”;</i> (Estudante 04)</p> <p><i>“Antes os alunos bagunsa (bagunçavam) no recreio (recreio) e na sala de aula...mais (mas) quando a professora colocou as faixas do comportamento tudo mudou as bagunças (bagunças) e etc”;</i> (Estudante 05)</p> <p><i>“No começo do ano havia muitas brigas, brincadeiras de luta que acabava em brigas depois que começaram as faixas diminuiu brigas e brincadeiras de luta”;</i> (Estudante 04)</p> <p><i>“No primeiro di (dia) de aula foi xator (chato) e meses di..(depois) é bom; Ficou sem briga cursas (por causas) das faixas”;</i> (Estudante 11)</p> <p><i>“No início do ano, ninguém respeitava uns aos outros, eles ficavam brigando direto e muitos iam para a diretoria por causa de uma briga. Depois que chegou as faixas do comportamento todo mundo queria passar para a marrom”;</i> (Estudante 13)</p> <p><i>“E toda sexta-feira a jente (gente) faz a sembléa (assembleia) e a sala de aula oje (hoje) esta otima nigem (ninguém) mas (mais) chama palavras (palavrões) e os alunos ficam ajudano (ajudando) um ás (aos) outro.”</i> (Estudante 02)</p>

Fonte: dos autores.

Por sua vez, a segunda subcategoria tratou da autoavaliação comportamental. As três citações selecionadas apontam para o mais relevante dessa apreciação: a reflexão que implica quem avalia no processo mesmo do exame sobre a mudança. Há uma mudança expressiva, que deve ser destacada: da tradicional posição de acusador(a), o(a) discente passa a envolver-se no processo de mudança, entendendo-se como corresponsável pelo clima indesejável – o que o(a) motiva a viver também a mudança. “Todos nós mudamos, principalmente eu”, afirmou a Estudante 1; “eu mudei

muito”, sublinha a Estudante 3, ressaltando esse caráter de transformação que decorre de ter um lugar na turma, poder comunicar-se verbalmente e ter parâmetros de ordenação (limites e leis/normas) para a convivência, como propõe a PI (PAIN, 2003; HÉVELINE; ROBBES, 2009).

Isso fica bem claro na afirmação do Estudante 13, que destaca a mudança de pensamento: “Eu fui um deles que mudaram principalmente o pensamento” – sentença que destaca um desenvolvimento sociomoral relevante. Mais do que a assimilação de normas que controlam de fora o

comportamento individual, a autoavaliação revelou uma dimensão ativa, participativa, dos alunos e das alunas implicados na experiência do projeto. Internalizando bem as Leis da Escola, os estudantes passam a entender o sentido do que sejam limites, isto é, sabem que nem tudo que eles/as querem pode ser feito do seu jeito e a todo momento. Viver em sociedade significa respeitar o espaço e tempo do outro.

A terceira e última subcategoria consagra o reconhecimento do dispositivo institucional adotado durante o desenvolvimento do projeto de extensão: as faixas de comportamento, na avaliação discente, auxiliaram a reorganizar as relações de poder na sala de aula, de modo a torná-las verdadeiramente mais abertas, equilibradas e, portanto, também pedagógicas. Por isso, também, o maior número de avaliações positivas envolveu essa estratégia de gestão da agressividade na turma.

Tanto o Estudante 12 quanto a Estudante 4, respectivamente, enxergaram as mudanças comportamentais como resultado positivo mais notável: “todo mundo mudou”; “O que eu mais gostei nas faixas foi que os alunos se comportaram e as brigas diminuíram”. Ora, o cenário anterior (bagunça no recreio, brigas físicas, agressões verbais), bem caracterizado pelos Estudantes 5, 4 e 11, criava um clima relacional difícil e aversivo: “no primeiro dia de aula foi chato”, lembrou a Estudante 11.

O comportamento habitual era desrespeitoso e as estratégias de gestão da agressividade discente eram as mais tradicionais, como indica o trecho da avaliação da Estudante 13: “No início do ano, ninguém respeitava uns aos outros, eles ficavam brigando direto e muitos iam para a diretoria por causa de uma briga. Depois que chegou as faixas do comportamento todo mundo queria passar para a marrom”. As estratégias tradicionais, centradas na mera aplicação de punições sem a interação no grupo de discentes (ir à diretoria “ouvir um sermão”, por exemplo), não surtiam o efeito esperado – provavelmente por não se constituírem verdadeiramente em punições e, sobretudo, por não envolverem o alunado ativamente na proposição de padrões comportamentais desejáveis e autorreforçadores.

A adoção semanal do conselho de turma e, a partir dela, o uso do sistema progressivo de faixas de comportamento foram decisivos nessa mudança. O Estudante 2 comentou: “E toda sexta-feira a gente faz a assembleia e a sala de aula hoje está ótima: ninguém mais chama palavrão e os alunos ficam ajudando uns aos outros”. Esses indicadores comportamentais são patentes para atestar a mudança desejada e a gestão pedagógica eficaz da agressividade, sem pretensão de eliminarem-se os conflitos, que, ao contrário, passam a integrar, de forma consciente e assumida, o cotidiano da turma.

Os conflitos foram tratados no conselho através do diálogo, coibindo xingamentos, rejeições, agressões. Enfim, qualquer atitude que ferisse as leis da escola, propostas pela comunidade escolar. Havia, também, escutas dos que se sentiam injustiçados/as e incentivo à mudança de faixas. Por conseguinte, os/as estudantes mudaram em relação aos maus comportamentos, conforme relatos acima. A esse respeito, Silva e Dias

(2013, p. 74) afirmam que a Pedagogia Institucional pode certamente “subsidiar a ação dos professores no sentido de decodificarem as vozes, os silêncios e as práticas discriminatórias produzidas e reproduzidas dentro da escola, por meio da qual se limita a formação de pessoas críticas e reflexivas, que respeitam a diversidade”. Isso se comprova pelos dados aqui examinados, a respeito dos comportamentos e do clima relacional na sala de aula.

Os discentes da escola aqui considerada começaram a entender que, para resolver seus conflitos, não precisariam mais recorrer à força física e/ou agressões verbais, pois na sua escola implantara-se um lugar para se discutirem as Leis, no qual quem passasse dos limites responderia perante o grupo, dado o direito do alvo da agressão de tratar sobre suas inquietações através da fala (linguagem).

Com isso, é interessante ressaltar a potencialidade de uma turma que, antes tão agressiva de modo geral, ao longo de alguns meses transformou-se positivamente: o sistema de progressão de faixas proposto pela PI organiza um contexto que permite ao alunado tomar parte nas decisões, expressar-se pela (e praticar a) linguagem, ter direito à voz, implicando-se no processo educativo que valoriza a dimensão horizontal da circulação de poder entre discentes, empoderando-os, por se sentirem amparados por um sistema claro de regras que se aplicam a todos e todas. Igualmente, promoveu mais autoconfiança, já que o alunado pode controlar-se também a si mesmo, num processo de crescente autorregulação que permitia inferir, em um período mais alongado, também o desenvolvimento de pensamentos morais qualitativamente mais autônomos, para acompanhar a análise piagetiana (PIAGET, 1994).

Em uma classe institucionalizada (aquela que pratica a PI), o/a aluno/a fica consciente que faz parte de um grupo, que possui um espaço, chamado conselho de classe, onde todos têm o direito à palavra e são escutados com respeito, sobretudo, em suas críticas. Sendo assim, não precisam mais recorrer à violência para resolverem seus conflitos. É o que consta das avaliações sobre o período posterior à adoção das faixas.

## Considerações Finais

A avaliação sobre a implantação das faixas de comportamento como dispositivo que organiza o cotidiano escolar, e é administrado em contexto de conselho de turma, foi positiva: proporcionou um clima mais harmonioso, pois esse sistema reorganizou o cotidiano de forma dinâmica, direitos e deveres explicitados de forma clara; incentivou o crescimento emocional do alunado e a melhora de seu comportamento, destacados nos depoimentos apresentados. Esses aspectos são favoráveis ao enfrentamento dos conflitos escolares, conforme afirmou Dani (2009): “aprender a conhecer a si e ao outro faz avançar a construção de personalidades autônomas, característica necessária na escolha e organização de estratégias não violentas na resolução dos conflitos” (p. 573). Cabe destacar, ainda: se esse sistema de faixas sintetiza níveis de poder, ele só faz sentido no quadro de práticas dialogais, como o conselho de turma.



A indisciplina e a violência são vistas, cada vez mais, como algo usual no cotidiano escolar. Então, é na escola que encontramos o lugar fecundo para superar a incivilidade através da adoção de práticas transformadoras. E a PI ajuda a enfrentar a violência física, verbal e simbólica, devido a suas instituições, que abrem espaço a refletir e dialogar, sobretudo com o diferente. Ademais, o/a docente direciona suas práticas na redução de discriminação e preconceitos, favorecendo mudanças no comportamento dos/as alunos/as, conforme a experiência relatada.

No final do ano letivo, foi constatada acentuada melhora no comportamento, o que provavelmente contribuiu também para a aprendizagem dos estudantes. Outrossim, a adoção do conselho de turma proporciona uma sensação de acolhimento, segurança, justiça, alegria, ou seja, um clima de paz na sala de aula.

Deve-se reconhecer, porém, um sério limite dessa proposta: dependendo da cooperação da escola, contou-se apenas com o apoio de uma docente. Com sua saída daquela unidade de ensino, interrompeu-se a atividade. Nesse sentido, o desenvolvimento de práticas da PI precisa de uma lógica que não dependa da motivação de pessoas isoladas, mas do coletivo escolar. Para a formação desse coletivo, é claro, incide de modo decisivo a formação docente inicial e continuada, inclusive com vistas à gestão de conflitos relacionais na escola, cuja resolução deve participar do currículo para a convivência.

### Contribuição de cada autor

M.H.B.S. e F.C.B.A. escreveram o texto final; M.H.B.S. planejou o projeto, atuando também na sua coordenação e acompanhamento. F.C.B.A. atuou como supervisor de M.H.B.S. na análise dos dados.

### Referências

ABRAMOVAY, M. et al. **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128717por.pdf> > Acesso em 27 mar. 2018.

ABRAMOVAY, M. (Coord.) **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265por.pdf> > Acesso em 27 mar. 2018.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

DANI, L. S. C. Conflitos, sentimentos e violência escolar. **Revista Diálogo Educacional**, v. 9, n. 28, p. 571-586, 2009.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violências nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128720por.pdf> > Acesso em 27 mar. 2018.

DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. **Violências nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: UNESCO, 2002b.

Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128722por.pdf> > Acesso em 27 mar. 2018.

HÉVELINE, E.; ROBBES, B. **Praticando a Pedagogia Institucional**. In: ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Orgs). **Instituir para ensinar e aprender: Introdução a Pedagogia Institucional**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009, p.19-108.

OURY, F.; VASQUEZ, A. **Vers une Pédagogie Institutionnelle**. Vigneux: Matrice, 1998.

PAIN, J. **La société commence à l'école: Prévenir la violence ou prévenir l'école?** Vigneux: Matrice, 2002.

PAIN, J. **L'institution de la Parole. De la construction de la parole à la pédagogie institutionnelle**. In Idem. **Penser la pédagogie**. Vigneux: Matrice, 2003, p. 121-126.

PAIN, J. **La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury: Jaques Pain**. In MARTIN, L. MEIRIEU, PAIN, J. **La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury**. Vigneux: Matrice, 2009, p. 93-108.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. São Paulo: Summus, 1994.

RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. Disponível em < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001257/125791porb.pdf> > Acesso em 27 mar. 2018.

SILVA, J. M. A. P. **Os Conflitos e a violência na escola: Contribuições da Pedagogia Institucional**. In: BURITY SERPA, M.; SILVA, R. G. D. (Orgs.). **A inclusão escolar em tempos de violência: Contribuições da Psicoterapia e da Pedagogia Institucionais**, Campina Grande: EDUFCEG, 2014, p. 27-50.

SILVA, T. R.; DIAS, A. A. **O racismo sobre forma de violência**. **Revista Reflexão e Ação**, v. 21, n. 1, p. 72-92, 2013.

\*\*\*

Como citar este artigo:

BURITY SERPA, M. H.; ANDRADE, F. C. B. de. Avaliação discente sobre a regulação da agressividade pela pedagogia institucional. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 149-157, 2019. Disponível em: < <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10539/pdf> >