

## CLASSES “DIFÍCEIS” NO ENSINO FUNDAMENTAL II: RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO

Adriana de Melo Ramos (UNICAMP)

adrianam-ramos@uol.com.br

Telma Pileggi Vinha (UNICAMP)

Conflitos interpessoais na instituição educativa: fatores, complexidade, diversidade e manifestações como indisciplina, bullying, violência ou incivilidade

Embasado na teoria construtivista, este artigo discorre sobre alguns dos objetivos investigados em uma pesquisa de doutorado que estudou as classes “difíceis” e as “não difíceis” em escolas de ensino fundamental II. No presente artigo serão enfocadas as relações entre professores e alunos, identificando fatores comuns e/ou divergentes no que se refere à convivência, cumprimento de regras e à realização das atividades propostas pelos docentes. Também serão comparadas e analisadas as intervenções que as escolas utilizam ao lidar com estas classes. Trata-se de um estudo descritivo, de caráter exploratório, sendo que a amostra foi composta por duas classes consideradas “difíceis” e duas “não difíceis” pertencentes ao Fundamental II. Os participantes foram estudantes do 6º e 7º ano e as equipes pedagógicas. Os dados foram coletados de 3 formas: entrevistas clínicas, observações semanais das interações sociais e coleta de materiais (registro das ocorrências, agendas, fichas de acompanhamento, atas de reuniões e de conselhos de classe). A análise feita foi qualitativa e aponta para uma inabilidade dos educadores ao lidar com as situações de conflitos entre os alunos e entre estes e o professor. As intervenções eram inconsistentes, oscilando entre ignorar e conter os conflitos; além de não contribuírem para a melhoria das relações, corroboraram para a manutenção do comportamento indesejado. Em sua maioria, os docentes mostraram-se distantes e autoritários, impunham as regras e tomavam todas as decisões. Todavia, nas classes “difíceis”, os alunos resistiam mais em obedecer às regras e às orientações dos professores acarretando uma maior tensão nessa relação, gerando cansaço e estresse nos docentes que reconheciam a dificuldade em lidar com essas turmas. A relação professor-aluno pautava-se no respeito unilateral, instaurando um clima que dificultava a vivência do respeito mútuo, da justiça e da cooperação. **Palavras-chave:** classes difíceis; indisciplina; conflitos interpessoais; relação professor/aluno; adolescentes.

## A INDISCIPLINA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA EM CLASSES “DIFÍCEIS” NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Em estudos com professores e em entrevistas realizadas em pesquisa anteriormente realizada (RAMOS, VINHA e TOGNETTA, 2010), encontramos frequentemente professores que discorreram sobre a experiência com uma determinada classe que era “realmente muito difícil de lidar”, e conseqüentemente, o trabalho durante aquele ano letivo com essa turma, na maioria das vezes, era árduo, insatisfatório e frustrante para os docentes: “O 7º ano E era uma turma muito difícil. Os alunos se comportavam como *selvagens!*”; “Não era possível dar aula no 7º D!”.

Uma classe considerada “difícil” é mais do que uma classe indisciplinada, neste tipo de turma há uma concordância por parte de todos ou de quase a totalidade dos educadores com relação à dificuldade de lidar com as situações do dia a dia escolar, a não realização de muitas das atividades propostas e ao desrespeito dos alunos tanto nas relações interpessoais quanto no cumprimento das regras. Há uma integração de fatores que promovem no ambiente desse tipo de classe situações constantes de conflitos, recusas, falta de atenção, hostilidades, tanto entre alunos e professores/escola como entre os próprios alunos.

Após investigar situações de problemas nas escolas de ensino fundamental e médio na França, Blin (2005) reuniu alguns fatores que caracterizam uma “classe difícil”, tais como: conversas, disputas, oposições, interrupções do trabalho, indiferença, sonolência. Esses comportamentos podem não estar presentes o tempo todo ou em todas as aulas, mas são observados com frequência. Para o autor, os principais problemas que podem surgir em uma sala de aula desse tipo são: a falta de unidade e de cooperação; a recusa das regras de comportamento e dos procedimentos de trabalho; as reações negativas em relação a certos indivíduos; a falta de autonomia e dificuldade de aten-

ção; a aprovação coletiva de um comportamento desviante; a hostilidade e a agressividade coletiva; e as dificuldades de adaptação a mudanças.

Se trabalhar com níveis considerados “normais” de indisciplina gera estresse e inseguranças nos educadores, atuar com essas “classes difíceis” é, em geral, ainda mais árduo para os professores e para a equipe pedagógica das escolas, e muitas vezes, bastante desgastante para os alunos que fazem parte dela. A insegurança dos educadores sobre como intervir e os sentimentos de frustração e insatisfação decorrentes, principalmente ao constatarem a ineficácia dos procedimentos que estão sendo empregados para lidar com o comportamento desses alunos, também contribui com a promoção de um ambiente hostil. Essa insegurança e despreparo refletem, ainda, a carência na formação do professor e demais profissionais envolvidos diretamente nas escolas sobre tais questões, como evidencia Dubet (1997, p. 230): “Deveria haver cursos sobre a violência porque a gente deveria aprender a responder a isto como se aprende a ensinar as matemáticas: é um absurdo. Esta formação deveria ser mais ágil, muito mais longa e muito menos ideológica.”. Mas há poucos cursos de formação sobre este conteúdo, embora seja um dos problemas mais acentuados em sala de aula e, quase inexistentes, programas de graduação na área educacional que abordem o problema de forma complexa e ampla.

Esse contexto torna-se mais grave em se tratando de classes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), pois neste nível, cada série possui vários professores que, por vezes, mostram-se contraditórios em suas decisões e ações em relação aos alunos, tanto na forma como trabalham os conteúdos, como nas regras que colocam e na maneira que lidam com os conflitos, apresentando posturas diferentes frente aos mesmos problemas, como por exemplo, diante do mau comportamento, da desobediência às normas ou das dificuldades de aprendizagem. Além disso, nesse cenário, cada professor é especialista em determinada matéria, tem pouco tempo de contato com os alunos, utilizando-o para ministrar suas aulas, para ensinar os conteúdos escolares, concebendo-os em sua práxis pedagógica (apesar do discurso contraditório), como bem mais

importantes do que a qualidade das relações interpessoais (como se o trabalho com o conhecimento e as relações interpessoais fossem dimensões estanques e não incorporadas).

O trabalho com “classes difíceis” é complexo, e muitas vezes os educadores fazem intervenções pontuais e reducionistas, criando cada vez mais regras, aumentando o rigor, empregando ameaças e punições, excluindo e advertindo um ou mais alunos. Estudos realizados (VINHA, 2003; TOGNETTA; CRUZ, 2006) demonstram que tais intervenções, em geral, são ineficazes, podendo inclusive promover uma piora na qualidade das relações. A melhora da dinâmica da classe, quando ocorre, em geral é temporária e decorrente de um comportamento heterônomo.

Não raro encontramos escolas, independentemente da metodologia adotada, cujos educadores demonstram insegurança e apresentam dificuldades para trabalhar com situações de conflitos interpessoais e de indisciplina nas relações com e entre os alunos. A maior queixa entre os profissionais que atuam na escola é a indisciplina dentro do ambiente escolar. A pesquisa de Fante (2005), realizada em escolas públicas e particulares no interior do estado de São Paulo/Brasil, mostrou que 47% dos professores dedicavam entre 21% e 40% do seu dia escolar aos problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos.

Todavia, é necessário cautela ao se tratar da questão da indisciplina, pois se corre o risco de generalizações ou de um olhar mais reducionista sobre um fenômeno tão complexo, que envolve muitos aspectos, tais como: a cultura, a economia, a História, a Psicologia, as instituições e, entre outros, as questões ligadas à ética, permeadas por regras morais (MENIN, 1985; LA TAILLE, 1996; REGO, 1996; SADALLA, 2004; VASCONCELOS, 2005; RAMOS, ARAGÃO e VINHA, 2010).

A compreensão do que é (in) disciplina gera polêmicas entre os educadores, e seu conceito sofre alterações de educador para educador. O mesmo

comportamento de um aluno, como por exemplo, ir ao banheiro durante a aula sem solicitar autorização do professor, pode ser visto como indisciplinado por um professor e por outro não. Disciplina é um termo polissêmico, mas a tendência mais usual entre os professores é considerar disciplina como sinônimo de obediência e submissão e, logo, a indisciplina se traduz em qualquer comportamento inadequado, desacato, rebeldia, intransigência, questionamentos fora de hora, discordância, conversa, desatenção, bagunça, movimentação. Os atos indisciplinados estão comumente ligados a um confronto com uma figura de autoridade ou com a própria Instituição (escola); ou seja, alunos x escola/professor. Contudo, Camacho (2001, p. 129) ressalta que, “o termo indisciplina não pode se restringir apenas à negação ou privação à compreensão de ordem, de descontrole, de falta de regras. A indisciplina pode, também, ser entendida como resistência, ousadia e inconformismo”. Nessa perspectiva, a indisciplina seria uma forma de o aluno protestar e rejeitar os saberes estruturados e distantes dos seus interesses (PAPPA, 2004).

Segundo Zechi (2008, p. 31), que investigou diversas pesquisas sobre violência e indisciplina escolar “os estudos examinados apontam, ainda, que alguns atos de violência e/ou indisciplina, principalmente atos de depredação ao patrimônio escolar, surgem como resposta a essa violência praticada pela instituição escolar”. Silva (2004) também reflete sobre a violência escolar como forma de protesto e expressão crítica decorrentes de uma violência simbólica praticada pela escola por meio de um autoritarismo institucional.

Ainda nessa direção, vale retomar as palavras de Adorno (1991, p. 80):

A escola é violenta ao impor um aprendizado que não diz respeito ao mundo próximo e conhecido dos alunos, ao humilhá-los pelo não saber e pelas origens populares, ao excluir o diálogo e a compreensão nas relações sociais, ao ser autoritária, ao exigir o bom comportamento e desempenho, ao apresentar formas agressivas de preservação da disciplina e a intolerância de professores diante do fracasso escolar.

A perspectiva construtivista de educação tem como uma de suas metas o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual. Refletindo sobre a indisciplina na escola e as regras a partir dessa concepção, Macedo (1996, p. 27) esclarece que:

Não é o caso, obviamente, de abrir mão da necessidade da disciplina, mas de interpretar o seu sentido, de argumentar e negociar limites. Em síntese, trata-se de lidar com a disciplina como um sistema de regras que torna possível uma convivência produtiva na sala de aula.

Nessa visão, a indisciplina é compreendida como uma atitude de desrespeito (às pessoas, às regras elaboradas, ao grupo, às instituições, ao próprio indivíduo, ao ambiente), ou de intransigência e de intolerância aos acordos firmados. Assim, a indisciplina é compreendida como o não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo (AQUINO, 1996). De acordo com esse ponto de vista, um aluno indisciplinado não é mais aquele que questiona, pergunta, conversa, movimenta-se na sala, resolve os problemas, expõe seus pensamentos, mas sim aquele que não tem limites, que não respeita os sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e a se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares (VINHA, 2007). O disciplinar não é mais compreendido como um mecanismo de repreensão ou controle, mas como uma reunião de parâmetros, e estes são elaborados pelos educadores em conjunto com os alunos, que devem ser respeitados no ambiente escolar, que objetivam a organização dos trabalhos, a justiça, uma convivência e produção escolar de melhor qualidade. A disciplina passa então a ser um dos objetivos a ser trabalhado e alcançado pela escola, ao invés de ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar, a disciplina é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola.

Macedo (1996) apresenta a perspectiva dos estudantes indisciplinados. Alguns desses alunos justificam suas atitudes de indisciplina devido ao autoritarismo do professor, ao fato de permanecerem horas em silêncio e sentados, a aulas monótonas, à qualidade e organização das aulas, inúmeras matérias desinteressantes ou sem significação e incompreensíveis etc. O autor alerta sobre a necessidade de os professores refletirem sobre as alegações desses alunos, pois, muitas vezes, os motivos alegados por eles mostram-se bastante procedentes.

Sabe-se que o comportamento indisciplinado não resulta de fatores isolados (como, por exemplo, exclusivamente da educação familiar, influência da mídia ou da violência da sociedade atual etc.) como creem inúmeros educadores, mas da multiplicidade de influências que recaem sobre a criança e o adolescente ao longo do seu desenvolvimento e das interações que o sujeito estabelece com elas. Diversos estudos, contudo, têm encontrado forte relação entre o trabalho pedagógico e a indisciplina (GALVÃO, 1993; LANJOQUIÈRE, 1996; DUBET, 1997; AQUINO, 1997, 2003; PASSOS, 1999; LA TAILLE, 1999; CASTILHO, 2001; ZANDONATO, 2004; ZECHI, 2008; SADALLA et al., 2008). Destacam que o comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis demais), cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor (visto como único detentor do saber) e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando o silêncio da classe, pouco diálogo etc. Outros fatores que contribuem para esse cenário são o despreparo do corpo docente em relação à forma como lidar com conflitos interpessoais em sala de aula; a terceirização de problemas, tanto para as famílias, como para a equipe técnica da escola; inversão de papéis

(entre alunos/professores); a falta de consistente formação sobre as características de desenvolvimento dos alunos e sobre o processo de construção do conhecimento; a incoerência entre os princípios da escola e as ações entre os diversos professores e coordenação/direção; e um aspecto não menos importante que os anteriormente citados, a não constituição do professor como autoridade no processo educativo. Quanto a isso, inúmeras vezes nos deparamos com certo saudosismo na fala de muitos adultos referindo-se à ausência em seus alunos de uma obediência quase irrestrita à autoridade do professor como existia nas gerações anteriores. Não raro, acreditam que a solução da indisciplina está em “resgatar” o que era feito antigamente, como se os conceitos e paradigmas do passado servissem para dar conta da complexidade das relações atuais de nossa sociedade contemporânea, em que a autoridade tradicional não mais se sustenta. São precisos novos fundamentos para a necessária autoridade na relação educativa: autoridade proveniente do conhecimento, da competência e de os alunos se sentirem respeitados, tanto nas relações interpessoais como no tempo “produtivo” quando estão com o professor (GOERGEN, 2001).

Puig e Xus (2010, p. 50) acrescentam, ainda, a necessária aproximação e conhecimento do aluno como sujeito singular para essa relação. Segundo os autores:

Respeitar e compreender cada aluno significa saber estar ao seu lado na hora e da maneira que ele necessitar, levando em consideração sua idade, seu momento pessoal e suas preocupações, nem sempre expressos pelas palavras. O efeito imediato de uma atitude respeitosa e compreensiva do docente é convidar o aluno a se manifestar de forma autêntica, sem precisar fingir nem manipular a própria identidade, ajudando-o a se aceitar como é e a desenvolver progressivamente um projeto de vida coerente consigo mesmo.

Investigando escolas públicas e privadas no Espírito Santo, Camacho (2001) mostrou que apesar das diferenças, a indisciplina e a violência são en-



contradas em ambas as realidades. Por conseguinte, é possível afirmar que o fenômeno indisciplina não é um problema de determinada classe social e econômica, e nem de determinado país, sendo algo complexo e que necessita de grande esforço por parte dos educadores para que seja compreendido.

Segundo Estrela (2002, p. 46):

A disciplina é um fenômeno essencialmente escolar, tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela. A manutenção da disciplina constitui, com efeito, uma preocupação de todas as épocas, como já testemunham vários textos de Platão, como o Protágoras ou as Leis. E se lemos as Confissões de Santo Agostinho, constatamos como sua vida de professor era amargurada pela indisciplina dos jovens que perturbavam “a ordem instituída para seu próprio bem”.

O aumento do stress dos professores também tem sido constatado por vários estudos realizados a partir da década de 80, que parecem indicar que as principais causas de adoecimento dos professores têm sido os distúrbios vocais, lombalgias, stress e esgotamentos mental e físico (síndrome de *Burnout*). O Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM, 2001) divulgou que 46% dos professores das escolas públicas paulistas sofrem de elevados níveis de estresse. Esse stress crônico laboral é chamado de síndrome de *Burnout*. O professor que sofre dessa síndrome, além de apresentar sintomas semelhantes aos da depressão (irritabilidade, ceticismo, indiferença e despersonalização), pode também apresentar outros sintomas físicos, como fadiga sem causa aparente, enxaquecas, dores no corpo que mudam de lugar, prisão de ventre ou diarreia constantes, alteração do sono e queda na libido. De acordo com Codo (2002), a incidência de *Burnout* em professores brasileiros tem sido de 43%. Em decorrência do esgotamento generalizado, muitos docentes têm menor qualidade de vida também em outras esferas, tais como na vida familiar, conjugal, acadêmica e social.

Esse aumento do nível de estresse e do adoecimento dos docentes tem ampliado as taxas de absenteísmos no Brasil. Em pesquisa realizada pela CNTE

(2003), constatou-se que 22,6% dos professores pediram afastamento por motivo de saúde. Ressalta-se que cada licença médica significa, em média, cerca de três meses fora da sala de aula. Em 2007, foram registradas, diariamente, 30 mil faltas de professores na rede de ensino estadual de São Paulo, a maior do país, com cerca de 250 mil professores. No ano anterior, foram quase 140 mil licenças médicas, com duração média de 33 dias. Outro exemplo é o das escolas públicas do Distrito Federal, situado na região centro-oeste do Brasil, em que 46% dos professores solicitam licenças médicas durante o ano letivo. Essa realidade ocorre de forma ampla e generalizada, independentemente do estado ou região do país. Em Santa Catarina, no Sul, em 2006, de um total de 40 mil professores, 15 mil estavam afastados por licença.

Estudo realizado pela Unesco (2008) indica que 30% dos afastamentos dos docentes em escolas da rede pública no Brasil são motivados pela violência direta ou indiretamente ou pelo sentimento de vitimização. Essa vitimização acaba por promover o sentimento de impotência e ansiedade ao interagir com uma provável situação de violência (real ou não) mesmo que em baixa intensidade. Isso tem sido identificado em alguns professores que enfrentam situações de indisciplina na escola.

Se grupos indisciplinados já são vistos como um sério problema, o que dirá das classes que, em geral, são consideradas por todos os professores e pela equipe técnica de uma escola, e até mesmo pelos próprios alunos, como altamente indisciplinada, de “difícil controle”, ou seja, nas chamadas classes “difíceis”?

## **A PESQUISA**

Esse artigo é um recorte da pesquisa de doutoramento sobre *As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do Ensino Fundamental II: um olhar construtivista*, em uma escola da rede pública e outra da rede particular de ensino em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Discorreremos sobre as relações entre professores e alunos das classes “difíceis”. Trata-se de um estudo descritivo, de caráter exploratório, fundamentado na teoria construtivista piagetiana. A amostra foi composta por duas classes consideradas “difíceis” e duas “não difíceis” pertencentes ao Fundamental II. Os participantes foram estudantes do 6º e 7º ano e as equipes pedagógicas. Os dados foram coletados de 3 formas: entrevistas clínicas, observações semanais das interações sociais e coleta de materiais (registro das ocorrências, agendas, fichas de acompanhamento, atas de reuniões e de conselhos de classe). Os dados foram analisados qualitativamente.

Em sua organização e na dinâmica do seu funcionamento, encontramos características comuns a ambas as classes consideradas “difíceis” quanto à relação professor-aluno. Isso se deve ao fato de que algumas características gerais dessas turmas, como a hostilidade, as constantes disputas, oposições e interrupções do trabalho (BLIN, 2005) não favoreciam um relacionamento positivo entre os educadores e os alunos.

De forma geral, nas duas classes pesquisadas, a relação era pautada em respeito unilateral, ora com educadores mais autoritários, ora com educadores mais permissivos, que, não raro, usavam sanções expiatórias e recorriam, frequentemente, à transferência dos problemas para a direção ou para as famílias. Havia uma prevalência em aulas centradas no professor, impossibilitando a troca de ideias, com atividades estéreis e que não objetivavam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, e sim a reprodução de conceitos e a manutenção do silêncio. A linguagem dominante incluía ameaças, censuras, humilhações e exposições. Dessa forma, impediam o estabelecimento de um vínculo respeitoso e acolhedor, e de uma comunicação dialógica mais construtiva. Os professores assumiam ter grande dificuldade para lidar com essas classes, sentindo-se frustrados, desanimados e exaustos. As ações dos educadores não favoreciam que os alunos construíssem o sentimento de pertença pelo espaço escolar. Os professores que melhor se relacionavam com os adolescentes eram mais próximos, preocupados, envolvidos e respeitosos, do que os demais. O

trabalho da direção, tanto nos conflitos diários, como nas reuniões pedagógicas, não favorecia a mudança de postura dos professores em relação aos alunos, ao contrário, impedia que os educadores tomassem consciência de seus atos e em alguns casos reiterava estas condutas.

Todavia, a organização de cada escola (pública e particular), influenciava na forma como essas relações foram sendo construídas, diferenciando-as em alguns aspectos, tais como: a negligência ou excesso de zelo na relação com os alunos; a impotência ou o controle excessivo (a pressão) da direção em relação aos professores; o distanciamento ou a aproximação na relação entre os próprios docentes; o autoritarismo mais explícito ou velado nas relações dos professores com os alunos; a valoração ou desvalorização do espaço escolar.

As características, comuns ou divergentes, que permeavam as relações entre professores e alunos, nas classes “difíceis”, denotavam um relacionamento que não favorecia o respeito mútuo, a construção de um ambiente mais cooperativo, mais justo e solidário. Portanto, comprometia o desenvolvimento moral desses alunos, aprisionando-os na heteronomia, não possibilitando um crescimento rumo à autonomia. Detalharemos a seguir como isso acontecia em cada instituição.

Nas classes difíceis (CD), as relações com os docentes eram mais tensas, os professores reconheciam a dificuldade em lidar com a turma, que produzia grande cansaço e estresse. Porém, a diferença marcante nessas relações, nos dois tipos de classes, encontrava-se, justamente, na forma como os docentes eram atendidos, ou seja, em como os alunos os obedeciam. Nessas turmas, os alunos resistiam mais às regras da escola e às orientações dos professores, eram mais questionadores, sendo que:

– na CD (Escola Pública) - quando os alunos apresentavam algum tipo de obediência, se dava por forte coação. Nessa classe parecia não haver procedimentos específicos que “funcionassem” para contê-los. A desobediência e o enfrentamento com os professores eram ostensivos e públicos. Essa não obedi-

ência, independente do tipo de regra, provavelmente se devia ao orgulho de serem os “piores” da escola. Essa imagem transgressora era valorizada pelos pares e admirada, em geral, pelos demais alunos da escola. Além da obediência, o estudo também não era um valor, ao contrário. O bom aluno, no sentido de ser dócil e estudioso, era visto com depreciação (contra-valor). A relação coercitiva e o enfrentamento, as críticas e imposições dos professores acabavam tão somente por reforçar essa imagem que possuíam. Assim, para mantê-la reagiam transgressivamente e os elogios entre si e as críticas dos professores tão somente alimentavam tais comportamentos. Não houve melhoria até o final do ano;

– na CD (Escola Particular) a relação de obediência, quando existia, também se dava por coação, mas nessa turma o que “funcionava” era o medo de os problemas serem transferidos para as famílias. O pertencer à “pior classe”, ser transgressor também era valor. Ser estudioso e obediente, submisso aos adultos, era desprezível. Todavia, apesar de não assumirem, era valor o êxito acadêmico (e não o estudo). Houve melhoria na imagem de classe difícil tanto para os professores como para os alunos, devido às boas notas apresentadas nas provas. Os alunos passaram a dissimular mais seus comportamentos na presença da autoridade, principalmente para evitar problemas com as famílias. Porém, entre pares, vangloriam-se, relatando situações que desobedeciam, enganavam ou ridicularizavam o professor de forma sub-reptícia. Como esses alunos eram sancionados por todos os lados, conseqüentemente, não mudavam de fato suas atitudes, apenas passaram a calcular melhor os riscos que corriam.

Concluimos que, nas classes observadas, a relação professor-aluno é pautada ou pela *não-obediência* ou pela *obediência-interessada*. Não havia relações construídas a partir de uma *obediência-necessária*. A partir do aumento das sanções, ameaças, exposições e comparações, alguns alunos relutavam em atender às solicitações dos professores. A *não-obediência* corrobora com a deterioração do diálogo, impedindo a troca de pontos de vista, e não

despertando sentimentos de simpatia. Já a *obediência-interessada* acontece também, devido ao uso de elogios valorativos, sanções expiatórias e, principalmente, à terceirização dos problemas para a direção e para as famílias. Porém, com o decorrer do tempo, não surtem o mesmo efeito, sendo preciso aumentar as coações, pois seus efeitos são temporários, devido à regulação ser externa. Dessa maneira, também contribui para uma relação mais tensa, menos solidária e cada vez mais desrespeitosa. Em ambos os casos, a *não-obediência* e a *obediência-interessada* pautam a relação professor-aluno no respeito unilateral, em que o docente mostra-se autoritário e soberano no exercício seu do poder. A *obediência-necessária* é pautada no respeito mútuo, em que o docente é a autoridade, alguém a “admirar” (acontece o estabelecimento de um vínculo necessário). Há uma assimetria natural na relação, porém se dá por meio de uma linguagem construtiva e equilibrada. Possibilitando nos jovens o desenvolvimento de uma moral mais autônoma, pautada em princípios de uma justiça por equidade, que desperte a generosidade, a liberdade de expressão, a dignidade humana e a cooperação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas análises, explicitou-se a importância da qualidade na relação entre professores e alunos, pois a forma como foi se constituindo, influenciou no ambiente sociomoral da escola. Gostaríamos de lembrar, mais uma vez, que não estamos desconsiderando outros fatores importantes para a construção desse ambiente, mas entendemos que as relações interpessoais entre os professores e os alunos são fundamentais no processo educativo. Fica claro que a forma como o professor idealiza os alunos (a classe) confronta-se com a realidade. A partir do momento que os docentes frustram suas expectativas sobre o “bom aluno”, passam a estabelecer uma relação mais impositiva ou negligente. Dessa forma, ficam em posições opostas professores que vislum-

bram alunos idealizados e alunos reais que não correspondem a este ideal, que não legitimam boa parte das ações dos educadores e, assim, a qualidade do ambiente sociomoral e o desenvolvimento dos alunos fica comprometido. Para Puig e Xus (2010, p. 51), grifo nosso:

**O acolhimento, a compreensão e a confiança** nas possibilidades do outro configuram um ótimo quadro de relações interpessoais e, ao mesmo tempo, facilitam aos alunos o reconhecimento da **autoridade moral do adulto**. Esta não é fruto de imposição ou do abuso de poder, mas do respeito diante de seu valor pessoal, uma autoridade necessária para estabelecer os limites que a tarefa de educar sempre acarreta, os quais também fazem parte da **relação afetuosa e próxima entre jovens e adultos**.

As intervenções realizadas pela escola precisam deixar de ser impulsivas ou baseadas principalmente no senso comum. O trabalho com as relações interpessoais em qualquer classe, porém principalmente com as mais “difíceis” requer conhecimentos sólidos, planejamento, construção coletiva de um conjunto de ações, coerência, acompanhamento-avaliação-planejamento sistematicamente, com o intuito de realmente propiciar um ambiente sociomoral cooperativo, que promova o desenvolvimento integral dos alunos, tanto nos aspectos morais como nos cognitivos, e que propicie a efetiva aquisição do conhecimento. Não é fácil, simples ou rápido o trabalho com uma “classe difícil”, de forma que os mecanismos de regulação externa e mesmo a ausência da necessária regulação possam ir, paulatinamente, sendo substituídos pela construção de mecanismos autorreguladores.

Para encerrarmos, uma frase de Paulo Freire (1996, p. 73):

O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar marca.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 76-80, nov. 1991.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1996.  
\_\_\_\_\_. (Org). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo, Summus Editorial, 1997.

BLIN, J. F.; GALLAIS-DEULOFEU, C. **Classes difíceis**: ferramentas para prevenir e administrar os problemas escolares. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CODO, W. **Educação, carinho e trabalho**: Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar a falência da educação. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan/jun, 2001.

CNTE, 2003. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica. Disponível em: [http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa\\_retrato\\_da\\_escola\\_3.pdf](http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf). Acesso em: 20 set. 2006.

CASTILHO, T. C. **A virtude e a disciplina na escola a partir de uma leitura psicológica** – um estudo empírico com base no modelo teórico de Kohlberg. 2001. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

DUBET, F. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. **Revista Brasileira de Educação**, n. 5, p. 222-231, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.



GALVÃO, M. I. **O espaço do movimento**: investigação no cotidiano de uma pré-escola à luz da teoria de Henri Wallon. 1993. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Revista Educação e Sociedade**, v. 22. n. 76, 2001.

LANJONQUIÈRE, L. A criança “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 25-37.

LA TAILLE, J. M. Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: Alternativas práticas e teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 9-23.

\_\_\_\_\_. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p. 9-29.

MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia nas regras escolares**: observações e entrevista na escola. 1985. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PAPPA, J. S. A. **(In)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental**, 2004. 171 f. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Marília, 2004.

PASSOS, L. F. A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novo significados. In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus Editorial, 1999. p.201-213

PUIG, J.; XUS, M. G. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

RAMOS, A. M.; VINHA, T. O.; TOGNETTA, L. R. P. **Relações interpessoais na escola e desenvolvimento moral: proposta de**

**diagnóstico e de intervenções em uma classe considerada “difícil”**, Anais do XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF, 2010.

RAMOS, A. M.; ARAGÃO, A. M. F.; VINHA, T. P. O adolescente, a violência e os conflitos na escola: como construir um ambiente sociomoral cooperativo? In: RIBEIRO DO VALLE, L. E. L. (Org.). *Aprendizagem na Atualidade*. São Paulo: Robe Editorial, 2010.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1996. p. 83-101.

SADALLA, A. M. F. A. “Estou com vergonha de mim”: a reflexividade auxiliando o trabalho disciplinar na sala de aula. In: RIBEIRO DO VALLE e CAPOVILLA. **Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem**. Ribeirão Preto: Tecmedd. páginas 397-403. 2004.

SADALLA, A. M. F. A.; VICENTINI, A. A. F.; FARIAS, M. N. O.; PRADO, G. V. T. (Org.). *Professor-Formador: histórias contadas & cotidianos vividos*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

**Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo – UDEMO**, 2001. *Violência nas escolas: incidência, causas, conseqüências e sugestões*. Disponível em: <http://www.siraque.com.br/site/pdf/viol-escola.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2005.

SILVA, J. B. **A escola enfrenta a violência**: dos projetos às representações docentes. 2004. 210f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Presidente Prudente.

TOGNETTA, L. P.; CRUZ, C. F. **O fenômeno bullying no ambiente escolar**. 2006. Monografia de Especialização em Relações Interpessoais na escola e o Desenvolvimento da Autonomia Moral – Universidade de Franca (UNIFRAN), Franca.

UNESCO, 2008. *Organização das nações unidas para a educação, a ciência e a cultura. Relatório de monitoramento de educação para todos. Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2008.

VASCONCELOS, M. S. **Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio.** Apresentação de trabalho. ANPEPP. Florianópolis, 2005.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

\_\_\_\_\_. **Questões de moralidade na ação docente:** Os conflitos entre os alunos na escola e a construção da autonomia moral. Londrina: Editora da UEL, 2007.

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina Escolar e Relação Professor-Aluno, uma análise sob perspectivas Moral e Institucional.** 2004. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005.** 2008. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.