



ADRIANA DE MELO RAMOS

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM CLASSES  
“DIFÍCEIS” E “NÃO DIFÍCEIS” DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: UM OLHAR CONSTRUTIVISTA**

**CAMPINAS  
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ADRIANA DE MELO RAMOS

**AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM CLASSES  
"DIFÍCEIS" E "NÃO DIFÍCEIS" DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: UM OLHAR CONSTRUTIVISTA**

**Orientadora: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Psicologia Educacional.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE  
DEFENDIDA PELA ALUNA ADRIANA DE MELO RAMOS  
E ORIENTADA PELA PROFA.DRA. TELMA PILEGGI VINHA

Assinatura do Orientador

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Telma Pileggi Vinha", is written over a horizontal line.

CAMPINAS  
2013

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

R147r	<p>Ramos, Adriana de Melo, 1973- As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista / Adriana de Melo Ramos. – Campinas, SP: [s.n.], 2013.</p> <p>Orientador: Telma Pileggi Vinha. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Classes escolares. 2. Indisciplina escolar. 3. Conflito interpessoal. 4. Escolas. 5. Educação moral. I. Vinha, Telma Pileggi, 1968- II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p>13-014/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês:** Interpersonal relationships inside difficult and not difficult classrooms in middle school: a constructivist approach

**Palavras-chave em inglês:**

School classes  
Indiscipline school  
Interpersonal conflict  
Schools  
Moral education

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Doutora em Educação

**Banca examinadora:**

Telma Pileggi Vinha (Orientadora)  
Luciene Regina Paulino Tognetta  
Adriana Regina Braga  
Ana Maria Falcão de Aragão  
Ângela Fátima Soligo

**Data da defesa:** 01-02-2013

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [adrianam-ramos@uol.com.br](mailto:adrianam-ramos@uol.com.br)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

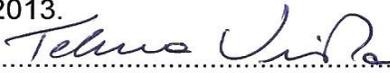
AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM CLASSES  
"DIFÍCEIS" E "NÃO DIFÍCEIS" DO ENSINO  
FUNDAMENTAL II: UM OLHAR CONSTRUTIVISTA

Autora: Adriana de Melo Ramos

Orientadora: Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha

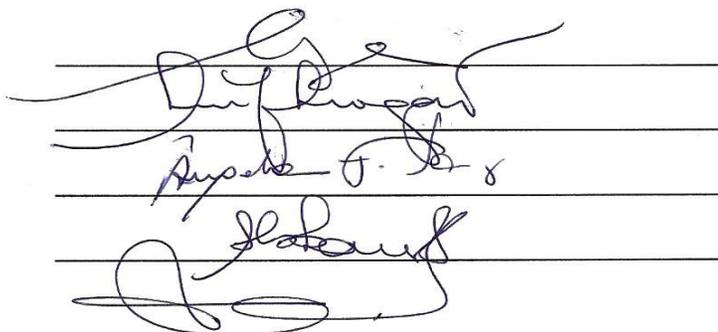
Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Adriana de Melo Ramos e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 01/02/2013.

Assinatura:  .....

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



## DEDICATÓRIA

Aos alunos indisciplinados que não se conformam com a mesmice imposta por boa parte  
de nossas escolas.

## AGRADECIMENTOS

Durante esses 5 anos entre o Mestrado e o Doutorado, há inúmeras pessoas que foram importantes e que me ajudaram muito nesse percurso, desde minha “cachorra” Bella, que sempre esteve ao meu lado, melhor dizendo, embaixo do PC, me olhando e me fazendo companhia nessa jornada, muitas vezes, solitária. Meus filhos Bruno, Lipe e minha sobrinha Bruninha, que são os amores da minha vida, e que tiveram que administrar minhas ausências e meus momentos de crise. O Marcelo Brait, meu sempre companheiro e amigo, pelas inúmeras leituras e revisões, pelo apoio incondicional, pela enorme paciência e tolerância.

Ao meu pai, pelo exemplo na sua paixão pelo trabalho.

Agradeço às minhas amigas do GPEM: Sônia, Sandra e Mari T.; as minhas amigas de pesquisa Mari Wrege (me ajudou muito nesse final!!), Flávia e Carol, vocês são pessoas muito especiais e fico feliz em poder tê-las por perto!

Aos meus alunos da pós em Relações Interpessoais na Escola, da graduação e dos cursos de formação que ministrei, todos me fizeram crescer muito com suas experiências e dúvidas.

Aos professores que coordenam o curso de pós em Relações Interpessoais na Escola e a Construção da Autonomia Moral (UNIFRAN).

Às minhas novas amigas, que não são dessa área, mas que de alguma forma me ajudaram a ver a vida por outro prisma: Catarina, Andrezza, Isa, Maria Antônia, Élide...

À Lívia, minha querida parceira, amiga, confidente, por tudo o que você representa como pessoa; te admiro muito!

À minha amiga-irmã, Nana Haddad, por existir na minha vida e me fazer enxergar o mundo de uma forma melhor!

Às minhas “pupilas”: Thais Bozza e Soraia Campos: não tenho como agradecer tudo o que fizeram nesse último semestre.

A todos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM), aos funcionários da Faculdade de Educação, e às escolas que permitiram que essa pesquisa fosse realizada.

Às minhas amigas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC): Marissol, Marci, Rosaura, Adri P., Helô e a todas as outras que, de alguma maneira, estiveram conectadas comigo.

Aos meus aluninhos “difíceis” e “não difíceis”, que foram tão importantes na minha trajetória docente.

Aos inúmeros professores que fizeram parte desse meu caminhar, entre eles: Yves de La Taille, Anita, Rose Brenelli, Rogério, Isabel, Maria Thereza, e tantos outros...

Às professoras Ana Aragão e Suzana Menin, que participaram da minha Banca de Exame de Qualificação do Mestrado, e me indicaram para o Doutorado, verdadeiras Mestras, com quem tenho o prazer de poder conviver e aprender continuamente.

À minha querida Luciene Tognetta (Lu), pela sua competência, amizade e carinho.

Às professoras da minha Banca de Defesa: Adriana Braga, Ângela Fátima Soligo, Jussara Tortella, Evely Boruchovitch e Orly Zucatto Mantovani de Assis, por terem aceitado ler meu trabalho e contribuir com suas experiências e sabedoria.

À Capes pelo financiamento da pesquisa durante o Mestrado.

Finalmente, à minha orientadora, Telma Vinha, competente e exigente, que me fez crescer muito desde que a conheci, ela conseguiu transformar aquela “pedra bruta”. Hoje sou uma pessoa melhor, profissionalmente, mas também sou mais humana. Obrigada por acreditar em mim e por ter possibilitado que eu estudasse um tema que modifica nossas vidas para sempre.

## EPÍGRAFE

*“Quando nada parece ajudar, eu vou e olho  
o cortador de pedras martelando sua rocha  
talvez cem vezes sem que uma só rachadura apareça.  
No entanto, na centésima primeira martelada,  
a pedra se abre em duas, e eu sei que não foi aquela  
que a conseguiu, mas todas as que vieram antes.”*

*Jacob Riis*

## RESUMO

Trata-se de um estudo descritivo, de caráter exploratório, fundamentado na teoria construtivista piagetiana, que teve como objetivos principais caracterizar classes consideradas “difíceis” e “não difíceis”, identificando fatores comuns e/ou divergentes na organização destas e investigar o ambiente sociomoral das classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” pela equipe pedagógica, no que se refere ao trabalho com o conhecimento, as relações interpessoais, as regras e os conflitos sociais. A amostra foi composta por duas classes consideradas “difíceis” (cujas equipes pedagógicas tinham relatado haver inúmeros problemas de comportamento e de relacionamento tanto entre os próprios alunos, quanto com os professores e com relação à realização das atividades e obediência às regras) e duas classes consideradas “não difíceis” (em que os alunos apresentavam boas notas; poucas notificações; percebiam a turma como “boa”; faziam as atividades na classe e realizavam as lições de casa; havia pouca indisciplina; pouca movimentação e predomínio do silêncio; as regras eram mais obedecidas) de duas escolas do Ensino Fundamental II de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os participantes foram estudantes do sexto e sétimos anos e as respectivas equipes pedagógicas. Os dados foram coletados de três formas: pela realização de entrevistas (que foram gravadas em áudio e transcritas) com alunos e integrantes da equipe; a partir de observações semanais das interações sociais, tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária dos alunos e dos professores; e pela coleta de materiais, como registro das ocorrências, agendas, fichas de acompanhamento, planejamentos dos professores, atas de reuniões e conselhos de classe. A análise qualitativa dos dados indicou que em todas as classes investigadas havia uma supervalorização das regras convencionais, muitas sem significado, não havendo espaços para a discussão ou criação das normas, que normalmente eram criadas pela autoridade objetivando impedir que os conflitos interpessoais ocorressem, sendo que seu descumprimento estava associado às sanções expiatórias. Os conflitos interpessoais eram vistos como negativos, portanto deveriam ser evitados e contidos. A culpabilização e transferência para as famílias dos problemas enfrentados no ambiente escolar não favorecia a mudança de comportamento dos alunos. As aulas eram desprovidas de significado, organizadas sempre da mesma forma, favorecendo situações de indisciplina nas classes “difíceis” e de indisciplina velada nas classes “não difíceis”.

Nas classes “difíceis” o diálogo era desrespeitoso e hostil por ambas as partes: tanto professores como os alunos mantinham uma relação de enfrentamento constante, havia inúmeras situações de incivildades, que produziam grande cansaço e estresse. As relações com os docentes eram mais tensas, os professores reconheciam a dificuldade em lidar com as turmas. Os alunos resistiam mais às regras da escola e às orientações dos professores e eram mais questionadores. Já nas classes “não difíceis” havia maior obediência e submissão, sendo que o diálogo era menos desrespeitoso, pois os alunos se submetiam mais às regras impostas, tentando corresponder às expectativas dos docentes. A relação entre pares também influenciou no ambiente de cada tipo de classe, assim como o desempenho acadêmico dos alunos. Essa pesquisa evidencia uma revisão urgente do ambiente sociomoral das escolas. Mais do que resolver o problema das classes “difíceis”, é necessário repensar a escola como um todo.

Palavras-chave: Classes escolares. Indisciplina escolar. Conflito interpessoal. Escolas. Educação moral.

## ABSTRACT

This is a descriptive exploratory study, based on the constructivist theory of Jean Piaget, which aimed to characterize classrooms considered “difficult” and “not difficult”, identifying common and/or divergent factors in their organization and also investigate the socio-moral environment regarding the work with the knowledge, interpersonal relationships, rules and social conflicts of the classrooms considered “difficult” and “not difficult” by the teaching staff. The sample was composed of two classrooms considered “difficult” (whose pedagogical teams had reported having numerous behavioral problems and relationship problems both between the students themselves, as with teachers and the performance in pedagogical activities and the obedience to the rules) and two classes considered “not difficult” (in which students had good grades; few notifications; people perceived the classrooms as “good”; the students performed all of the proposed activities in class, and also did their homework; there was little discipline, little movement around the class during the activities and the predominance of silence; the rules were more obeyed) of two schools Elementary School of a city in the state of São Paulo. The participants were students’ grades and their pedagogical teams of the sixth and seventh. Data were collected in three ways: by conducting interviews (which were audio-recorded and transcribed) with students and staff members; from weekly observations of social interactions, both in class and in the remaining moments of the daily routine of students and teachers; and for the gathering of materials, such as the record of events made by teachers, schedules, monitoring reports, teachers' schedules, meeting minutes and class councils minutes. The qualitative analysis of the data indicated that in all classrooms observed there was an overvaluation of conventional rules, many of which were meaningless, and there was no room for discussion or creation of the rules, which were typically created by authority aiming to prevent the occurrence of interpersonal conflicts, and the noncompliance of these rules was associated to expiatory penalties. Interpersonal conflicts were seen as negative, so they should be avoided and contained. The blame and transfer of the problems to the families in the school environment did not favor changing students’ behavior. Classes were meaningless, always organized in the same way, favoring indiscipline situations in “difficult” classroom and veiled indiscipline in “not difficult”

classrooms. In the “difficult” classrooms, the dialogue was disrespectful and hostile from both parties: both teachers and students maintained a constant relationship of coping, there were numerous situations of incivilities which produced great fatigue and stress. Relationships between students and teachers were more tense. The teachers recognized the difficulty in dealing with these classrooms. Students resisted much more over the rules of the school such as the guidelines of the teachers, questioning more. In the “difficult” classrooms, there was greater obedience and submission, and the dialogue was less disrespectful because the students were more subjected to the imposed rules, trying to meet the expectations of their teachers. The relationship between peers has also influenced the environment of each type of classroom as well as the academic performance of students. This research highlights an urgent review of the socio-moral environment in schools. Rather than solve the problem of "difficult" classrooms, it is necessary to rethink the reality of schools.

**Keywords:** School classrooms. School Indiscipline. Interpersonal conflict. Schools. Moral education.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	27
<b>2 QUADRO TEÓRICO</b> .....	33
2.1 A PESQUISA ANTERIOR.....	33
2.2 A INDISCIPLINA E AS CLASSES “DIFÍCEIS” NO ENSINO FUNDAMENTAL II.....	35
2.3 A CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE SOCIOMORAL NA ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO NA PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA PIAGETIANA.....	54
2.4 OS CONFLITOS E AS REGRAS ESCOLARES.....	71
<b>3 DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	82
3.1 PROBLEMA.....	82
3.2 OBJETIVOS.....	82
3.3 PERCURSO DA PESQUISA.....	83
<b>3.3.1 Observações</b> .....	86
<b>3.3.2 Entrevistas</b> .....	90
<b>3.3.3 Análise de materiais e documentos (análise documental)</b> .....	95
3.4 A ANÁLISE DOS DADOS.....	96
3.5 DESCRIÇÕES DAS ESCOLAS.....	97
<b>3.5.1 Escola E (estadual)</b> .....	96
<b>3.5.2 Escola P (particular)</b> .....	103
3.6 CLASSES “DIFÍCEIS” (CD).....	107
<b>3.6.1 A classe “difícil” da escola estadual (CD-E)</b> .....	108
<b>3.6.1 A classe “difícil” da escola particular (CD-P)</b> .....	111
3.7 CLASSES “NÃO DIFÍCEIS” (CND).....	112
<b>3.7.1 A classe “não difícil” da escola estadual (CND-E)</b> .....	109
<b>3.7.1 A classe “não difícil” da escola particular (CND-P)</b> .....	110
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	114

4.1	RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO .....	114
4.1.1	As classes “difíceis” e a relação professor-aluno.....	114
4.1.2	As classes “não difíceis” e a relação professor-aluno.....	137
4.2	RELAÇÃO ENTRE PARES.....	159
4.2.1	As classes “difíceis” e a relação entre pares.....	160
4.2.2	As classes “não difíceis” e a relação entre pares.....	172
4.3	REGRAS, CONFLITOS INTERPESSOAIS E A INDISCIPLINA.....	177
4.3.1	As classes “difíceis” e as regras na escola.....	177
4.3.2	As classes “não difíceis” as regras na escola.....	191
4.3.3	As classes “difíceis”: os conflitos interpessoais e a indisciplina na escola.....	199
4.3.4	As classes “não difíceis”: os conflitos interpessoais e a indisciplina na escola.....	213
4.4	O TRABALHO COM O CONHECIMENTO.....	225
4.5	CLASSES “DIFÍCEIS” E “NÃO DIFÍCIES” .....	245
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	248
6	REFERÊNCIAS.....	259
	ANEXOS.....	276
	ANEXO A.....	276
	ANEXO B.....	279
	ANEXO C.....	285
	ANEXO D.....	290
	ANEXO E.....	297

## 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

As questões sobre a indisciplina e a agressividade na escola têm se tornado grande preocupação entre educadores, profissionais e familiares dos alunos. Diaz-Aguado (2005) relata, em sua pesquisa, que as características da escola, muitas vezes, contribuem com a violência na medida em que há uma tendência da escola em minimizar a gravidade das agressões entre iguais. Tradicionalmente, ignora-se a diversidade e há insuficiência no apoio às vítimas, especialmente no Ensino Fundamental II<sup>1</sup> (período em que alunos entram na adolescência), pois os professores sentem-se responsáveis apenas por sua matéria, e não por resolver ou intervir em conflitos (ECCLES; LORD; ROESER, 1996). Para Abramo (1994, p. 12), os adolescentes encontram-se em uma situação de marginalidade: “os talentos e potencialidades da juventude não são aproveitados socialmente; os jovens permanecem alijados dos processos de poder, de decisão e mesmo de criação social”.

Estudos (VINHA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007a; TARDELLI, 2008; LICCIARDI, 2010; LUCATTO, 2012) indicam que o professor, quando se depara com situações de indisciplina, conflitos e violência, demonstra insegurança na forma de agir apresentando dificuldades para reverter a situação. Em pesquisa recentemente realizada, constatamos que as ações da escola acabam por agravar essas situações em longo prazo (RAMOS, et.al, 2011). Pudemos perceber que a angústia dos educadores ao inteirar-se dos conflitos interpessoais provém da forma como lidam com os problemas, e em decorrência disso as estratégias que são propostas muitas vezes não surtem o resultado esperado. Com frequência, a família é responsabilizada como único ou principal fator desencadeante dessas alterações. Assim sendo, os educadores sentem-se impotentes diante de alguns alunos.

Sendo o período do início da adolescência o momento em que os educadores enfrentam maiores problemas de indisciplina e de violência na escola (HUGH-JONES; SMITH, 1999; DIAZ-AGUADO; ARIAZ; SEOANE, 2004; LEME, 2006), o conhecimento dessa fase deveria ser a premissa do trabalho de qualquer escola que atue com essa faixa etária. Mas, apesar de fundamental, apenas o conhecimento sobre o desenvolvimento do adolescente não é suficiente para subsidiar a prática educacional e transformar ambientes mais autocráticos em cooperativos

---

<sup>1</sup> No Brasil, o Ensino Fundamental II compreende a faixa etária dos 11 aos 14/15 anos de idade.

e justos e, por conseguinte, mais propícios a favorecer a formação de personalidades éticas. Construir um ambiente cooperativo, mais humano e sensível em relação às questões morais pode contribuir para a melhoria nas relações interpessoais na escola. Mas, para que esse ambiente seja possível, é preciso ampliar o conhecimento sobre as causas multifatoriais que afetam as relações entre alunos, entre alunos e professores e entre alunos e as atividades escolares propostas.

A pesquisa feita por Galvão (1993) constatou que muitas vezes há propostas curriculares que não valorizam a capacidade cognitiva dos alunos, ocorrendo uma falta de adequação na organização do tempo e do espaço escolar, em que se priorizam aulas centradas na fala do professor e poucas trocas entre os alunos. Todavia, é necessário um trabalho de incessante indagação, tendo como inspiração o processo de investigação científica, que não requer que o aluno permaneça estático, calado, obediente, ou seja, o trabalho com o saber, pelo contrário, implica a inquietação, o desconcerto, a “desobediência”. O trabalho educacional passa a ser não só a transmissão ou mediação das informações acumuladas naquele campo, mas a (re)invenção do próprio modo de angariá-las. O trabalho em classe implica participação, desenvolvimento e criatividade, pois considera que este é, naturalmente, o segredo de toda boa pedagogia.

O conhecimento de como as crianças/os adolescentes formam suas próprias ideias deve ser a base sobre a qual se sustenta uma educação eficaz em que se enfatize a compreensão daquilo que o aluno estuda. Atualmente, a escola não pode mais ignorar as pesquisas em Psicologia, na área do desenvolvimento da criança, os novos trabalhos em educação, em aprendizagem e continuar a ensinar da mesma forma. Para La Taille (1996, p. 93), a decorrência educacional, a partir dos estudos da Psicologia, é clara: “optar por práticas pedagógicas que vão ao encontro dos mecanismos reais de desenvolvimento e aprendizagem”.

As investigações da Psicologia da Educação não somente têm tratado de descobrir os mecanismos gerais da formação do conhecimento, tarefa que tem permitido grandes avanços, como estudos que possibilitam ainda o aprofundamento de conhecimentos psicológicos na escola sobre questões que dizem respeito às relações humanas e à convivência. Para Moreno e Sastre (2002, p. 45), “as relações interpessoais, com os pensamentos, sentimentos e emoções que as acompanham, conduzem a situações de uma complexidade com frequência maior que a de qualquer matéria curricular”. Da mesma maneira que uma criança que nunca aprendeu aritmética

provavelmente permanecerá utilizando procedimentos elementares, como contar com os dedos, se não for realizada uma aprendizagem sobre as relações interpessoais, o sujeito poderá recorrer com mais frequência a procedimentos rudimentares em seus relacionamentos. Ao deparar-se com conflitos, supõe deixar-se levar pelas emoções e os impulsos sem nenhuma reflexão prévia, o que conduz a respostas primitivas, como agredir, inibir-se de atuar, guardar ressentimentos e outras respostas similares. As resoluções mais adequadas frente a um conflito são aquelas consideradas como não arbitrárias, não agressivas, nem sexistas, nem racistas; são justas e incidem sobre as causas do conflito, minimizando ou eliminando-as (VINHA, 2007).

A forma como a escola, geralmente, lida com as situações de conflitos, que poderiam ser chamados de indisciplina, violência e hostilidades contribui para a formação de pessoas mais justas, mais humanas, mais críticas e autônomas ou apenas serve como contenção de comportamentos, colaborando, a médio e longo prazo, para um aumento dessas situações? Será que os procedimentos comumente usados nas escolas, como a exclusão, a punição, os encaminhamentos para coordenação/direção ou famílias melhora a convivência escolar? Como o adolescente é visto pelos educadores? Qual o real conhecimento dos educadores sobre o desenvolvimento dos alunos/adolescentes?

Segundo Tardeli (2008, p. 294): “Para a Psicologia do Desenvolvimento, a adolescência marca o início de um período de vida no qual aparece maior número de preocupações interpessoais e maior consistência entre o juízo moral e a ação”. Por conseguinte, deveria ser uma fase valorizada entre os educadores.

Atualmente, muitos professores sentem-se impotentes e inseguros ao se deparar com problemas cada vez mais frequentes de indisciplina ou de conflitos<sup>2</sup> interpessoais na escola, tais como agressões físicas e verbais, furtos, insultos, desobediência às normas, bullying<sup>3</sup>, entre outros. Dados encontrados por Tardeli (2003), Leme (2006), Biondi (2008), Vidigal et.al. (2009),

---

<sup>2</sup> Os conflitos, tanto os que ocorrem no interior do sujeito (cognitivos e morais) como entre os indivíduos (interpessoais), possuem um lugar relevante na teoria de Piaget. Por meio dos conflitos é desencadeado o processo de equilíbrio ou autorregulação. Ao utilizar simplesmente o vocábulo “conflito”, estamos nos referindo às interações em desequilíbrio percebidas por comportamentos externos de oposição, podendo ocorrer entre pares ou com adultos .

<sup>3</sup> O *bullying* diz respeito às ações intencionais, repetidas e praticadas por crianças e jovens visando humilhar, menosprezar seus pares. Trata-se de um tipo de conflito que atinge inúmeras crianças e adolescentes que, não raro, sofrem calados situações constantes de desrespeito a si pelos próprios pares (TOGNETTA; VINHA, 2008) .

Vinha e Mantovani de Assis (2009), Licciardi (2010), Wrege (2012) e Lucatto (2012) mostram que os conflitos e a indisciplina por parte dos alunos são vistos pelos educadores da escola como “grandes problemas” no ambiente escolar.

Portanto, se já é difícil para o professor administrar a indisciplina e os conflitos na escola, quando se deparam com uma turma inteira mais “difícil” de lidar, essa situação se agrava, tornando a rotina escolar desgastante. Em uma classe considerada “difícil”, há uma concordância por parte dos educadores com relação à dificuldade de lidar com as situações do dia a dia escolar e o desrespeito nas relações, sendo mais do que uma classe indisciplinada. Nessas turmas, existe uma associação de situações que promovem, no ambiente escolar, diversos momentos de conflitos, falta de atenção, rejeições, oposições, tanto na relação entre os alunos, como entre os alunos e os educadores da escola. Independentemente de ser considerada, realmente, uma classe “difícil”, muitos professores sentem-na dessa forma e, conseqüentemente, enfrentam inúmeras dificuldades ao lidar com as situações vividas nesse ambiente.

Trabalhar com classes consideradas “difíceis” é, em geral, árduo para os professores e para a equipe pedagógica das escolas, assim como para os alunos que fazem parte dela. O fato de os educadores não saberem exatamente como proceder também pode contribuir com a promoção da violência. Essa insegurança e despreparo reflete a carência na formação do professor e demais profissionais envolvidos diretamente nas escolas.

Essa dificuldade foi identificada numa pesquisa-ação (RAMOS; VINHA; TOGNETTA, 2010) em que elaboramos e implantamos (durante um ano letivo) um programa de intervenção, que atuava nas relações interpessoais de uma classe considerada “difícil” pelos docentes e pela equipe pedagógica. Nessa sala, realizamos três intervenções simultâneas. A primeira, com os alunos, em aulas semanais de 90 minutos, alternando-as entre assembleias e procedimentos ativos de Educação Moral (conflitos hipotéticos, expressão de sentimentos, etc). A segunda, reuniões coletivas semanais com os professores, para discutir problemas, planejar ações, estudar formas de se construir um ambiente sociomoral cooperativo e de tornar o conhecimento mais significativo. Por último, a coordenação observa as classes e reúne-se individualmente com o docente, buscando auxiliá-lo nas dificuldades e na transposição dos estudos para a prática. Os resultados encontrados nos permitiram inferir que houve uma melhora na qualidade dessas relações e no respeito às regras elaboradas, em direção a um ambiente de maior cooperação e respeito mútuo. Essa melhoria também foi identificada pelos participantes da pesquisa, tanto os alunos de um

sexto ano do Ensino Fundamental II, de uma escola particular do interior do Estado de São Paulo, como por toda a equipe pedagógica dessa instituição de ensino. Nessa classe “difícil”, o ambiente que permeava as relações era considerado “laissez-faire”, caracterizado pela permissividade e por um afrouxamento das regras necessárias. A pesquisa suscitou inúmeras questões, gerando a vontade de conhecermos melhor a dinâmica das classes consideradas “difíceis”, ampliando as investigações para outras realidades educacionais, tanto em outra instituição privada como também na rede pública.

Inspirada na pesquisa relatada, o presente estudo tem como objetivo: caracterizar classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” em escolas públicas e privadas, identificando fatores comuns e ou divergentes na organização destas; investigar o ambiente sociomoral das classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” pela equipe pedagógica no que se refere ao trabalho com o conhecimento, às relações interpessoais, às regras e aos conflitos sociais.

Em vista dos objetivos propostos, organizamos a pesquisa inicialmente com um quadro teórico, visando a aprofundar e permitir a análise dos dados coletados. Primeiramente, descrevemos a pesquisa que realizamos e que inspirou a investigação dos presentes objetivos. Seguimos com os estudos que investigam a indisciplina escolar, conceituando-a e levantando causas e consequências desse fenômeno no ambiente escolar e, feito isso, prosseguimos com as principais considerações sobre a organização das classes difíceis. Em um segundo momento, fazemos uma síntese da construção do ambiente sociomoral na escola e as contribuições da teoria piagetiana para desenvolvimento do aluno. Na sequência, abordamos as regras escolares e os conflitos interpessoais, apresentando as considerações de diversos autores que estudam a temática, refletindo sobre como as regras são construídas na escola, como são legitimadas, os tipos e a qualidade de regras, assim como são feitas as intervenções pelos educadores em situações de conflito e como essas sanções poderiam favorecer a construção de um ambiente sociomoral mais cooperativo e respeitoso. Em seguida, detalhamos a metodologia da pesquisa. Devido à complexidade de estudar as classes difíceis buscamos abranger diferentes formas de coletar os dados. Assim, realizamos sessões de observação (nas aulas e demais momentos da vida escolar dos alunos e docentes), entrevistas clínicas (com alunos, professores e funcionários da escola), além da coleta de materiais e documentos das escolas. Sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, foi necessário debruçarmo-nos sobre os estudos que embasam esse tipo de análise, pois pretendíamos ter o maior número de acessos às experiências, interações e documentos no

próprio campo e, ainda, conseguir organizar os dados à luz da teoria estudada. Para analisar os dados foram selecionadas quatro categorias de análise: as relações interpessoais, ou seja, entre professores e alunos e entre os alunos; as regras e os conflitos sociais (conflitos interpessoais e indisciplina) e o trabalho com o conhecimento. A relação escola/família e funcionários/alunos não era um dos objetivos principais desta pesquisa; porém, foram feitas análises que envolviam essas relações, apresentando um panorama das diversas categorias. Ao término, fizemos considerações finais, levantando questões e propondo alguns caminhos para os problemas encontrados no ambiente sociomoral das escolas, pois mais do que compreender as classes “difíceis” e “não difíceis” e analisar as ações da escola, pretendemos também levantar questões e apontar possibilidades de mudança.

Esta pesquisa pode suscitar reflexões acerca das relações interpessoais na escola, assim como no trabalho com o conhecimento, mais especificamente no Ensino Fundamental II, contribuindo para que alguns paradigmas educacionais possam ser modificados. O fato de uma classe ser considerada *mais difícil* ou *não difícil* pela equipe pedagógica e pelo corpo docente da escola, muitas vezes implica uma mudança de atitude em relação aos alunos dessas turmas, o que envolve mudanças tanto nas cobranças de posturas como nas expectativas dos adultos em relação aos jovens.

## **2. QUADRO TEÓRICO**

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica empreendida para fins de compreensão e contextualização do problema de pesquisa. A princípio, apresentamos a pesquisa que realizamos anteriormente sobre classes “difíceis” e que nos promoveu a necessidade de investigar o tema em outros ambientes escolares, tendo antes o cuidado de conceituar classes “difíceis”, focalizando os problemas que a escola enfrenta com a indisciplina; na sequência, abrangeremos a construção do ambiente sociomoral na escola e o desenvolvimento do aluno, dando maior ênfase aos aspectos que envolvem a construção da moralidade, na perspectiva dos estudos piagetianos. Finalizaremos apresentando os conflitos interpessoais e as regras escolares.

### **2.1 A pesquisa anterior**

Em pesquisa realizada anteriormente (RAMOS, VINHA; TOGNETTA, 2010), que caracterizou-se por uma pesquisa-ação realizada com os alunos de um 6º ano do Ensino Fundamental II (entre 11 e 13 anos) de uma escola particular do interior de São Paulo, cujos docentes e a equipe pedagógica relataram inúmeros problemas de comportamento e de relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores, assim como em relação à obediência às regras, tanto as elaboradas pelos alunos como pela instituição. Comprovamos que, ao construirmos relações mais cooperativas e respeitadas, após um ano de intervenções, com a implantação planejada a partir do diagnóstico da realidade da instituição, pudemos comprovar a melhoria na qualidade das relações interpessoais da classe pesquisada. Participaram da pesquisa os alunos da turma já citada, todos os professores da classe, a coordenadora de nível e a assistente de coordenação. Definimos a classe como “difícil” não apenas com as observações, mas também por meio de dados coletados em um questionário contendo questões abertas e fechadas sobre as relações vivenciadas pela classe, que foi respondido tanto pelos professores e pela coordenação como pelos alunos.

Iniciamos a coleta de dados após o consentimento dos participantes e de seus responsáveis; o processo teve duração de 10 meses. Realizamos, inicialmente, cinco sessões de observação da classe durante as diversas aulas daquela série, enfocando as relações interpessoais entre alunos e

professores e entre os próprios alunos. Assim, observamos: os conflitos entre os professores e os alunos; os conflitos entre os alunos e como eles eram resolvidos; como eram feitas as solicitações aos alunos e se eram atendidas; as regras existentes, como foram elaboradas e a obediência a elas; a realização das atividades propostas; o emprego das sanções quando necessário, o tipo de sanção e o resultado. Essas observações foram registradas em um protocolo elaborado especificamente para esse fim com o objetivo de direcionar o planejamento do programa de intervenção.

O programa de intervenção ocorreu de três formas: diretamente com os alunos, com uma aula semanal, em que trabalhávamos procedimentos de educação moral e também com a equipe pedagógica, por meio de estudos e reuniões individuais e mediante supervisão pedagógica. A seguir, detalharemos essas intervenções:

Os participantes, alunos e equipe pedagógica, responderam um questionário no começo da pesquisa e ao final, após as intervenções. A análise das observações e dos dados obtidos por meio das respostas aos questionários, apresentados no pré e no pós-teste, foi realizada de forma quantitativa e de forma qualitativa, com referencial teórico embasado nas pesquisas de Selman (1980, 1989), Piaget (1932-1994) e Vinha (2003).

Os resultados comprovaram várias mudanças nas relações interpessoais da classe, no sentido de maior cooperação e respeito mútuo. Algumas dessas mudanças foram identificadas em nossas observações e também puderam ser comprovadas por meio da análise das respostas dos questionários. A análise dos dados permitiu constatar que tais intervenções podem auxiliar na melhoria da qualidade das relações interpessoais, contribuindo para transformar o ambiente escolar, tornando-o cada vez mais justo, respeitoso, solidário e cooperativo, possibilitando, portanto, maiores oportunidades para o desenvolvimento moral e afetivo dos alunos.

Ao realizar essa pesquisa visávamos à boa convivência, por meio da construção de relações mais autônomas. Pretendíamos obter melhoria das relações interpessoais a partir do favorecimento da coordenação de perspectivas, da identificação e expressão dos sentimentos, do diálogo como procedimento para a resolução de conflitos, da cooperação, da construção coletiva de regras.

Os educadores fazem uma leitura reducionista do problema, isso porque o trabalho com classes “difíceis” é complexo, assim, a busca da formação do sujeito autônomo fica comprometida, e as estratégias, antes pensadas em favor desse sujeito, passam a ser pensadas em função das situações de indisciplina e desrespeito. Não tínhamos como objetivo, ao realizar esta

pesquisa, resolver o problema da “classe difícil” por mecanismos de regulação externa, mas sim por meio do estímulo ao desenvolvimento socioafetivo, ou seja, pretendia-se obter melhoria das relações interpessoais a partir do favorecimento da coordenação de perspectivas, do diálogo como procedimento para a resolução de conflitos, da cooperação, da construção coletiva das regras, da identificação e expressão dos sentimentos etc. As intervenções em uma classe considerada mais “difícil” devem ocorrer não somente com os alunos, como geralmente temos visto, mas é preciso considerar a multiplicidade das causas e atuar nas que a instituição tem condições de transformar.

A escola precisa buscar a formação de sujeitos autônomos, seja ele um aluno “difícil” ou não. Construir um ambiente cooperativo na instituição é, portanto, necessário não apenas nessas turmas mais “difíceis”, mas para qualquer classe ou escola que pretenda efetivamente favorecer esse desenvolvimento. Mas, para que esse ambiente seja possível, é preciso conhecer as reais causas que afetam as relações entre professores e alunos, entre os alunos, como as atividades escolares são propostas e desenvolvidas, e também como são feitas as intervenções frente aos conflitos e à elaboração e legitimação de regras.

Na tentativa de criar um ambiente favorável à autonomia dos alunos, a escola em que realizamos a pesquisa-ação acabou por construir um ambiente “laissez-faire”, que podemos caracterizar por ambientes desprovidos de autoridade, por um afrouxamento das regras necessárias e, muitas vezes, falhos até no trabalho com o conhecimento. Isso pode ocorrer porque há uma visão inatista do aluno, como se todos fossem bons por natureza e, ao colocar limites, o adulto poderia traumatizá-lo ou cercear sua liberdade ou ainda, como acreditamos ter ocorrido nessa escola, por terem uma compreensão ainda reducionista, e por vezes até equivocada da teoria de Piaget e das implicações educacionais decorrentes. Essa pesquisa, anterior a presente tese, em que a organização da classe foi caracterizada como *laissez-faire*, motivou-nos a dar continuidade às investigações nas classes “difíceis” em outros ambientes escolares, visando a compreender melhor sua estrutura, organização, relações e funcionamento.

## **2.2 A indisciplina e as classes “difíceis” no Ensino Fundamental II**

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 tratarmos da questão da indisciplina, pois corremos 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; VINHA, 2010).

A compreensão do que é (in) disciplina gera polêmica entre os educadores, e seu conceito sofre alterações de educador para educador. Tomemos como exemplo o ato de ir ao banheiro: para um professor, pode configurar um ato de indisciplina, ao passo que para 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) alerta, todavia, que “o termo indisciplina não pode se restringir apenas à negação ou privação à compreensão de desordem, 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).

Garcia (2012) acredita que a percepção dos educadores sobre a necessidade de disciplina nem sempre está acompanhada de uma visão compartilhada sobre a qual deve ser a disciplina e de que forma pode ser construída, resultando em uma diversidade de práticas relacionadas à disciplina. O autor defende a ideia de que a indisciplina gera ações e situações variadas, mas que compartilham alguma forma de desordem nas relações pedagógicas, capazes de interferir nas condições de aprendizagem. Está relacionada à ruptura do contrato social da aprendizagem tanto

pelo aluno quanto pelo professor. Assim, a indisciplina atravessa a relação professor-aluno. A indisciplina não engloba somente uma questão de comportamento. O “bom comportamento” nem sempre é sinal de indisciplina, pois pode indicar apenas uma adaptação aos esquemas da escola, simples conformidade ou mesmo apatia diante das circunstâncias. 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. Embora possa ser atribuída à indisposição dos alunos, pode ser pensada como resultado de um currículo não conectado com a linguagem, cultura e condição econômica dos alunos. Garcia também afirma que a indisciplina pode ser uma demonstração de desinteresse do aluno “indisciplinado” pelo conhecimento, pela escola, pelas relações e por si mesmo.

Alguns estudos (SILVA, et al, 1999; SANTOS, 2011) feitos em diferentes países demonstram que professores percebem e tratam a indisciplina de forma diferente, em função das características dos alunos indisciplinados, por exemplo, gênero e raça; assim como os estudos de Noguera (2003, 2008), que revelam um desequilíbrio no tratamento a certos grupos de estudantes, relacionado aos perfis sociais, econômicos e raciais. Narodowski (1998) em seu estudo questiona a eficácia do sistema disciplinar adotado pelas escolas secundárias da Argentina, que é pautado na aplicação de advertências aos alunos que quebram as regras estabelecidas. Estudos norte-americanos relacionam a indisciplina e as opções das famílias pela educação domiciliar (EDWARDS, 2007), assim como a relação entre os diferentes tipos familiares acarretam o processo disciplinar dos filhos e a relação com o desempenho escolar (KOCH, 2008). LaPointe (2002) investigou uma escola no Quebec (Canadá) caracterizando a indisciplina por meio da relação professor-aluno. O pesquisador avaliou propostas de intervenção pautadas em métodos não coercitivos. Masekoameng (2010) identificou os problemas disciplinares e o impacto sobre os docentes, assim como as consequências dessas manifestações para a equipe gestora, em cinco escolas secundárias na província de Limpopo, África do Sul. Yuanshan, Chang e Youyan (2011) relatam em sua pesquisa que, tradicionalmente, na cultura oriental os professores são considerados superiores aos discentes, promovendo maior respeito unilateral; porém, os dados analisados revelam que os alunos asiáticos modificaram e passaram a expressar atitudes negativas com relação às estratégias adotadas pelos professores. Em Portugal, Almeida

(2011) analisa as relações entre as vivências de indisciplina, estresse e *coping*<sup>4</sup> entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, na cidade de Lisboa.

Na pesquisa de Edwards (2007) há uma relação entre a indisciplina e as opções das famílias pela educação domiciliar. Os objetivos deste estudo foram determinar as características demográficas e educacionais das famílias de ensino em casa (homeschool) em Middle Tennessee, suas percepções de escolas públicas em suas comunidades, e suas razões para a escolha do estudo em casa como uma alternativa educacional. Este estudo foi baseado em estudos de Babbitt (1991) e Roberts (2001) e consistiu nas percepções dos pais que ensinavam em casa a respeito das escolas públicas. Os pais que optaram por esse tipo de educação foram influenciados por preocupações relacionadas ao desempenho acadêmico, tamanho grande das classes (classes numerosas), falta de disciplina, preocupações com a segurança de seus filhos, e pressão negativa dos pares em escolas públicas. Houve uma relação estatisticamente significativa entre a quantidade de tempo gasto nas atividades escolares em casa e o nível de educação destes pais. Constatou-se também que, independentemente de os pais serem pobres ou ricos, ignorantes ou altamente educados, residirem em áreas rurais ou suburbanas, religiosos ou não, o tempo de aulas em casa era integral ou parcial. De modo geral, as famílias tinham as mesmas expectativas educacionais para seus filhos, as mesmas percepções sobre as escolas públicas, e razões semelhantes para escolarizar em casa. Para o pesquisador, a fim de atrair estes alunos, as escolas públicas devem mudar a percepção dos pais que educam em casa em relação a elas mesmas e trabalhar em colaboração com as famílias de ensino em casa.

Já na pesquisa de Koch (2008) foi empregada uma análise de dados secundários para investigar ligações entre a família, a disciplina e o desempenho acadêmico. No primeiro segmento da análise, foi encontrado que os pais substitutos (adotivos e padrastos/madrastas) não tendem a uma das categorias: ser gentil, laissez-faire ou disciplinadores severos. Inicialmente, no segundo segmento, foi encontrado que disciplinadores severos têm crianças com menor pontuações em leitura e ciências do que disciplinadores gentis e laissez-faire. No entanto, quando todas as variáveis de controle são incluídas, a relação desaparece. Ao injetar cada variável independente no modelo, foi descoberto que a raça é a variável chave. Em última análise, foi encontrado que os disciplinadores brancos e gentis têm filhos que pontuam melhor em leitura e

---

<sup>4</sup> Estratégias de enfrentamento.

que filhos de disciplinadores severos têm pontuação maior do que as crianças de disciplinadores laissez-faire. No entanto, essa relação não se sustenta para a Matemática para outra raça ou grupos étnicos. Não só algumas categorias raciais empregam estratégias de disciplina diferentes, mas na verdade, estas estratégias de disciplina têm associações diferentes, dependendo da raça e da etnia.

O objetivo do estudo de Masekoameng (2010) foi o de identificar os tipos de problemas disciplinares que os educadores experienciam nas escolas, suas causas, bem como seu impacto sobre os educadores. Este estudo utilizou de uma abordagem quantitativa, em que os questionários foram preenchidos por educadores de cinco escolas secundárias na área Zebediela (África do Sul). No total, 89 participantes completaram o questionário. Eles eram de ambos os sexos, com vários anos de experiência de ensino e, em geral bem qualificados. Os resultados indicaram que, de fato, existiam problemas disciplinares nas escolas. Estes problemas foram causados por fatores relacionados com os alunos, com seus pais, com os educadores, bem como com o diretor da escola. O impacto de uma falta de disciplina dos educadores incluía raiva, irritabilidade, cansaço, perda de controle, e expressando o desejo de deixar a profissão docente. O estudo fez recomendações para os gestores sobre como melhorar a situação: tomada de decisões participativas, nas quais os alunos participam por meio de assembleias; trabalhar com os “alunos difíceis”, buscando identificar as razões pelas quais tais alunos se sentem entediados, tímidos, sonolentos, introvertidos ou dominantes. Eles podem assumir as posições de explodores (aqueles que querem aprender), de turistas (aqueles que levam as coisas de maneira “leve”) e de prisioneiros (que desejam estar em outro lugar); estabelecer relações cooperativas entre alunos e professores, nas quais estes últimos mostram-se interessados pelos assuntos que os educandos trazem. Há algumas conclusões sobre pontos de vista dos educadores e os tipos de problemas disciplinares que experimentam, para eles  o mau comportamento inibe os alunos de aprender. O gênero também é visto como um diferencial: os meninos eram mais problemáticos que as meninas. Outros problemas identificados: alunos estavam, frequentemente, atrasados para a escola; alguns pediam repetidamente para ir ao banheiro; regularmente deixavam os materiais escolares em casa; muitas vezes saíam das dependências da escola sem permissão; havia inúmeras situações de vandalismo e por fim, alguns alunos intimidavam outros. Já sobre as causas dos problemas disciplinares os docentes acreditavam que sua origem estava na família, que: deixavam os alunos sozinhos em casa; pais que não prestam atenção nos filhos; pais que não

participavam da educação dos seus filhos, pois aviam apenas como responsabilidade da escola. Os educadores também acreditavam que contribuía para os problemas disciplinares alegando: falta de trabalho em equipe; falta de compromisso; falta de disciplina por parte dos próprios professores (eles mesmos se consideravam indisciplinados). Esse estudo reflete sobre o impacto dos problemas disciplinares em relação ao educador, concluindo que alguns educadores sentiram raiva e irritados, perderam a paciência em sala de aula, e gritaram com os alunos. Assim, o trabalho foi se tornando mais difícil, já que eles passaram muito tempo chamando os alunos à ordem. Isso estava afetando-os negativamente, na medida em que muitos pensavam em deixar a profissão se tivessem a oportunidade de fazê-lo. A pesquisa ainda trouxe algumas recomendações para limitar o impacto negativo dos problemas disciplinares como a importância do papel do gestor. Os gestores podem contribuir de maneira significativa para melhorar a disciplina e aumentar a satisfação no trabalho de educadores. Estes gestores devem assegurar que haja trabalho em equipe entre os educadores. Também precisam para facilitar o comportamento de modelo nos educadores (MABEBA, PRINSLOO, 1999): os educadores deveriam ser papel-modelos para os seus alunos, ou seja, ser modelo de auto-disciplina, de modo a favorecer auto-disciplina nos alunos. Os educadores devem também abordar o problema da disciplina com empatia para os possíveis problemas que os alunos possam estar enfrentando em casa ou na escola e que causam seu mau comportamento. Os gestores também devem garantir que os educadores estejam preparados para suas aulas, pois os alunos respeitam aqueles professores nos quais percebem que detém o conhecimento. O estudo sugere que se mantenha o bom humor para ajudar os alunos a se livrarem de emoções negativas.

A pesquisa de Yuanshan, Chang e Youyan (2011) revela que estudos anteriores feitos em Cingapura demonstram que os estudantes parecem mostrar muitos problemas de disciplina e de comportamento na escola. Para os professores, os alunos estão se tornando mais e mais difíceis de lidar. Assim, as estratégias de gestão de problemas de disciplina e de problemas de comportamento tornaram-se um fator crucial para determinar o sucesso dos professores em suas carreiras docentes. Com base em dois estudos anteriores (CHENG, TAN, 2000, 2002), que revelaram as estratégias favoritas de gestão dos professores de Cingapura e as grandes discrepâncias entre as opiniões de estudantes de Cingapura e seus professores, um estudo intercultural foi realizado, que compara as opiniões dos estudantes de Cingapura, de diferentes áreas de China e Taiwan sobre estas estratégias de gestão. Foi utilizado um questionário que

listava 8 estratégias de gerenciamento, que haviam sido classificadas como as mais efetivas por professores da Cingapura. No questionário, os alunos foram informados de que eles se comportavam mal em sua classe e seu professor poderia usar estratégias diferentes para tratá-los. Em seguida, foram convidados para fazer seu comentário sobre cada estratégia, mostrando sua preferência ("ódio", "não gosto", "não me importo", ou "prefiro") e da eficácia da estratégia em mudar seu mau comportamento ("vai me ajudar a mudar" ou "não acho que a estratégia vai me ajudar a mudar"). As estratégias mencionadas foram: apontar o problema e explicar; conversar em particular; discutir com a classe; ligar para os pais; chamar os pais na escola; mandar para fora da sala; retirar privilégios; mandar para a diretoria. Foram analisadas 1832 respostas. Os participantes foram alunos de 15 a 19 anos de idade: 570 participantes de Cingapura, 492 participantes de Xangai, na China; 759 participantes de Qinhuangdao, China, e apenas 11 participantes de Taiwan. Os resultados obtidos foram: os participantes de diferentes áreas mostram padrão de resposta semelhante, embora existam algumas diferenças. Os estudantes preferem a estratégia de "conversar em particular", não importa de qual área: mais de 50% deles preferem que os professores utilizem esta estratégia. Em seguida, a estratégia com maior preferência é a de "apontar o problema e explicar em sala de aula". Os alunos de diferentes áreas todos mostraram bastante atitude negativa para com as outras seis estratégias: mais de 60 % deles ou selecionaram "não gosto" ou até mesmo "odeio" a respeito destas estratégias. Os resultados mostram que os estudantes de diferentes áreas têm atitudes muito negativas para com a maioria das estratégias de gestão que os professores de Cingapura classificam como as mais eficazes.

Sadalla et al. (2008) organizaram um projeto<sup>5</sup> durante 6 anos em parceria com a Universidade e uma escola pública no interior de São Paulo. Especificamente desenvolvido com os professores de Ensino Fundamental II, as pesquisadoras discutiram com o corpo docente ideias acerca de disciplina e buscaram promover a reflexividade, definindo as tomadas de decisão cotidianas a partir de estudos teóricos. Em reuniões semanais de duas horas de duração, as ocorrências trazidas pelos professores eram analisadas, buscando na literatura a fundamentação teórica necessária à discussão das temáticas. As reuniões foram promovendo discussões sobre disciplina (entre outros tópicos), bem como o respeito dos procedimentos adotados pelos professores para tentar resolver os problemas em sala de aula, de modo que as dificuldades e os

---

<sup>5</sup> Escola Singular: ações plurais

êxitos eram analisados coletivamente. A partir de uma vivência de assembleia de docentes<sup>6</sup>, a discussão dessa atividade promoveu na comunidade escolar a conclusão de que era necessária uma alteração mais profunda na estrutura, organização e funcionamento curriculares, nas ações docentes cotidianas, tanto no que se referia às estratégias de ação como ao conteúdo a ser ministrado; logo, havia necessidade de uma transformação no projeto político-pedagógico da escola de forma fundamentada. Desse modo, as alterações no projeto pedagógico da escola resultaram da interação ocorrida entre os membros do corpo docente, dos funcionários e dos demais profissionais envolvidos. Os autores evidenciam que a Psicologia pôde auxiliar os docentes a compreender as relações entre desenvolvimento-aprendizagem, pensamento-linguagem, afeto-cognição e professor-aluno, entre outras temáticas, tendo, desse modo, desempenhado um papel fundamental na promoção da reflexividade na comunidade escolar. Além disso, relatam que as reuniões realizadas pelo corpo docente, funcionários, equipe de gestão escolar e universidade começaram também a evidenciar diferenças expressivas de comportamento, atitude e postura dos alunos. Isso motivou a equipe da escola a buscar e elaborar um projeto pedagógico que envolvesse experiências mais inovadoras e mais significativas aos alunos.

Buscando investigar a causa do fenômeno indisciplina, o Observatório do Universo Escolar (LA FÁBRICA DO BRASIL, 2001) encontrou que 57% dos professores apontam a família como principal responsável pela indisciplina na escola; 29,1% atribuem-na aos meios de comunicação, como a televisão; e 22,6% à índole ou ao caráter do aluno que, para boa parcela dos professores, são atributos inatos. Somente 20% dos docentes e especialistas consideram também como causa desse problema as deficiências da escola em promover uma educação que desperte o interesse dos alunos, a falta de recursos, as classes numerosas e a desvalorização do profissional da educação. Destaca-se, contudo, que apenas 30% dessas respostas referem-se à questão pedagógica ou às relações entre os educadores e os alunos; as demais ainda são fatores exteriores à instituição educativa (desvalorização, falta de recursos etc.).

Resultados análogos também são encontrados em outras pesquisas que investigaram os principais motivos para a indisciplina, tais como Nakayama (1996), Rego (1996), Garcia (1999), Rebelo (2000, 2010), Xavier (2006), Dedeschi (2011), Souza (2012) e Fontoura (2012).

---

<sup>6</sup> Visa a regular e regulamentar temáticas relacionadas ao convívio entre os docentes e entre estes e a direção, com o projeto político-pedagógico da instituição e com os conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola (ARAÚJO, 2004).

Vasconcelos (2005), por exemplo, entrevistando professores dos diversos níveis de ensino, encontrou novamente a família como a primeira causa não exclusiva (68,5%) e também exclusiva (28,2%) de indisciplina. Apenas 15,6% dos professores incluíram o contexto escolar como outro fator que contribui para esse fenômeno. Outro estudo (GONÇALVES, 2002), traz novamente a família, na forma da falência da autoridade paterna, resultando na falta de limites dos alunos e, conseqüentemente, no aumento do desrespeito dos alunos em relação aos docentes. Esses dados indicam que a escola, nesse aspecto, isenta-se de uma revisão interna, já que o problema é quase sempre deslocado para fora de seu domínio.

As pesquisas internacionais denotam o quanto há de coerência com os estudos nacionais, a indisciplina é vista, por boa parte dos educadores como algo externo a escola, e mesmo quando se aponta fatores internos, sempre é algo geral e não específico da organização da aula e da relação estabelecida pelos educadores. 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) esclarece que não se trata de abrir mão da necessidade da disciplina, porém de interpretar o seu sentido e de negociar limites. Para o autor (p. 27): “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, 1996a). De acordo com esse ponto de vista, um aluno indisciplinado não é mais aquele que questiona, pergunta, conversa, movimentar-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 em autogovernar-se, 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 serem trabalhados e alcançados pela escola; em vez 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.

No estudo de Dedeschi (2011), a pesquisadora analisou os bilhetes que a escola envia às famílias, entrevistou a equipe pedagógica das escolas investigadas, assim como os alunos que mais recebiam notificações na agenda e seus respectivos pais. Dentre as diversas conclusões que a pesquisa aponta, uma delas relata: “as intervenções da escola e da família não promoviam reflexão, descentração e tomada de consciência, necessárias ao desenvolvimento da autonomia moral” (p. 244). Rego (1996, p. 96), infere que “o problema da (in)disciplina não deve ser encarado como alheio à família nem tampouco à escola já que, na nossa sociedade, elas são as principais agências educativas”.

Já Macedo (1996) apresenta outra perspectiva: a 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, às inúmeras matérias desinteressantes ou sem significação e incompreensíveis etc. O autor alerta para 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 (por exemplo, exclusivamente da educação familiar, da 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, 1999a; CASTILHO, 2001; ZANDONATO, 2004; ZECHI, 2008; SADALLA et al., 2008; SOUZA, 2012).

Estas pesquisas 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,

consequentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo etc. Outros fatores que contribuem para esse cenário são o despreparo do corpo docente em relação a 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.

A pesquisa de Cunha et. al. (2009) investigou a noção de justiça retributiva entre dois grupos de alunos considerados “disciplinados” e “indisciplinados”, a prevalência dos dois tipos de reações expiatória e reciprocidade em relação à sanção e ao conceito de disciplina e de indisciplina entre os professores e os alunos. A amostra foi constituída por alunos considerados indisciplinados e disciplinados e seus respectivos professores do Ensino Fundamental II de escolas públicas da cidade de Maringá (PR). A pesquisa objetivava investigar o que é indisciplina e qual juízo de valor se atribuía ao fato de alunos serem considerados indisciplinados. Os resultados encontrados pelas pesquisadoras evidenciaram a variação da noção de justiça retributiva entre os grupos “disciplinados” e “indisciplinados” e entre gênero e idade. Em comparação com os resultados encontrados por Piaget entre os alunos de 11 e 12 anos, na década de 30, priorizou-se a sanção por reciprocidade de forma mais efetiva (78%) do que nessa década (60,89%). Incluindo todas as idades, 56,48% dos alunos optaram pela sanção por reciprocidade e 43,06% pela sanção expiatória. Entre o grupo de alunos “disciplinados” e “indisciplinados”, respectivamente, 61,11% e 51,88% optaram pela sanção por reciprocidade. As autoras concluem que o grupo considerado disciplinado tem a noção de justiça mais desenvolvida. Em relação ao gênero, as meninas “disciplinadas” optaram de forma mais frequente pela sanção por

reciprocidade do que meninos, tanto os “indisciplinados” como os “disciplinados”. Os alunos menores ou com 10 anos de idade optaram mais por sanções expiatórias, sendo que esse grupo considerou como sanção mais justa a por reciprocidade, mas para punir indicavam a expiação. Para os outros grupos de idade (de 11 a 14 anos) tanto a sanção que consideraram mais justa como a que indicaram para punir foi a por reciprocidade, tendo maior prevalência na retributiva. Já a sanção considerada mais severa foi a sanção por reciprocidade, mais precisamente a consequência direta, ou seja, aquela em que a criança deveria sentir as consequências dos seus atos. Em relação à análise desses dados, as autoras concluem que o grupo de alunos pesquisado preferiu punir com a sanção que considerou mais justa (retributiva – uma das menos severas) do que com aquela que considerou mais severa. Para os conceitos de indisciplina, definido pelos professores, as categorias mais priorizadas foram: comportamento, motivação e aprendizagem. As autoras (CUNHA et. al. 2009, p. 208) consideraram, a partir dessa análise, que:

A escola ainda idealiza um tipo de aluno que cada vez mais não faz parte da realidade da maioria das salas de aula, ou seja, o aluno disciplinado. Esta idealização acaba promovendo atuações e práticas que, em vez de incluírem o aluno, acabam excluindo por não saber lidar com a problemática. E estas atuações muitas vezes tornam-se uma barreira, um empecilho para promoção desses alunos.

A definição dada pelos alunos sobre o conceito de indisciplina não apresentou diferença em relação à definição dos professores. Quando se perguntou se ser indisciplinado é bom ou ruim, a grande maioria dos alunos responderam que é ruim, ou seja, quanto à questão dos valores, no discurso, a indisciplina não é algo bom; logo, não é um valor positivo. As justificativas que os adolescentes deram para argumentar porque a indisciplina é algo ruim foram as mais diversas: porque prejudica o desempenho; prejudica a relação (professores, alunos e pais); prejudica o futuro profissional; o aluno é que se prejudica; fere os valores morais Quanto ao gênero a relação, é prejudicada quando: os alunos “indisciplinados” consideraram mais importante a figura de autoridade do professor e como essa relação deve ser preservada; já as meninas, por sua vez, priorizaram a relação com as companheiras, pois essa seria a mais atingida em caso de indisciplina. Nas considerações finais, as autoras refletem que os adolescentes dessa realidade pertencentes a essas escolas investigadas, neste início de século XXI, identificam-se cada vez mais com práticas que usam a coação e as regras autoritárias como forma de fazer justiça. Em

decorrência disso, as práticas ou condutas que não promovem a cooperação e as regras de igualdade diminuíram, em vez de aumentarem com o passar do tempo, se comparadas àquelas vigentes na década de 30. Para as pesquisadoras (CUNHA et. al. 2009), os resultados desta pesquisa, propiciam a reflexão acerca da necessidade da escola incluir práticas que tornem a educação promotora do pensamento em relação a uma justiça por reciprocidade, contrapondo-se as condutas que levam para o pensamento expiatório e às práticas de coação, destacando a relevância da vivência e da prática da cooperação e das regras de igualdade.

Puig e García (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.

A preocupação com a indisciplina dos alunos nas instituições educativas está cada vez mais presente na fala de professores de diversos países. E esse tema tem sido alvo de pesquisas, eventos acadêmicos e de formação, publicações especializadas, entre outros, ocupando ainda um espaço cada vez maior na mídia. Biondi (2008), por exemplo, em pesquisa realizada com diretores do Brasil, encontrou 59% dos diretores das escolas públicas (estaduais e municipais) e 47% das particulares considerando a indisciplina um sério problema. Nesse estudo, eles relataram a dificuldade e o desânimo de professores com alguns alunos e turmas indisciplinados.

Há várias pesquisas que descrevem que esse fenômeno não está circunscrito à nossa realidade (DUKE, 1986; VASCONCELOS, 1997; JESUS, 2001; ESTRELA, 2002; GOTZENS, 2003) corroborando a ideia de que o problema da indisciplina não é uma exclusividade da escola brasileira. Estudos realizados na Espanha, em Portugal, na França, nos Estados Unidos e no Japão comprovam a possibilidade de generalização do problema. Para Vasconcelos (1997) a indisciplina não é um problema que ocorre apenas no Brasil, apesar de algumas peculiaridades, há relatos de gangues que agredem professores franceses, alto índice de mortes nas escolas americanas, os suicídios no Japão, devido a rígida disciplina desse país.

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

Em pesquisa realizada com professores de Portugal, Jesus (2001, p. 11) revelou que a profissão docente é considerada uma profissão de risco pela OMT (Organização Mundial do Trabalho), devido ao alto índice de estresse profissional. O autor afirma que há inúmeras pesquisas, realizadas em vários países, que concluem que o principal fator de estresse dos professores é a indisciplina dos alunos, o que inviabiliza a qualidade da aula.

Diversos estudos realizados a partir da década de 80 retratam o aumento do desgaste físico e emocional dos professores, indicando que as principais causas de adoecimento têm sido os distúrbios vocais, lombalgias, estresse e esgotamentos mental e físico (síndrome de *Burnout*). Uma pesquisa realizada em 2001 pelo 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. O professor que sofre da síndrome de *Burnout*, 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.

O 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.

A violência escolar é diferente de outros tipos de violência. Os estudiosos desse tipo de comportamento abusivo, como Debarbieux, considera como violência o que é qualificado como tal pelos alunos (ou seja, a violência é aquilo que eu considero como tal). Para Debarbieux (2006), a violência em geral está relacionada a crimes e delitos, mas ela não corresponde essencialmente isso no meio escolar: o verdadeiro problema parece ser o da incivilidade que desorganiza atualmente o mundo escolar nos seus estabelecimentos desfavorecidos, criando uma crise de sentido, às vezes dramática, um sentimento de insegurança que é muitas vezes imaginário. A violência desorganizadora surge do inesperado.

Debarbieux (2006) ainda afirma que as microviolências constantes no ambiente escolar são particularmente importantes. Para o autor, as incivilidades correspondem a uma pequena delinquência repetitiva, que aumenta a perda de sentido e confiança em si e nos outros. São as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa à margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para a atividade e o momento: ter comportamentos irritantes, promover a desordem, enfrentar os professores e os colegas, cometer indelicadezas, fazer barulho, comportar-se de maneira grosseira, atribuir apelidos aos professores e aos colegas, fazer zombarias, dar empurrões, levantar-se do lugar,

arremessar objetos, soltar gargalhadas e gritos, demonstrar indiferença, fazer brincadeiras e interrupções. São atentados cotidianos e recorrentes que ferem direito de cada um ver-se respeitado ou pequenas infrações à ordem estabelecida, tais como a falta de polidez e as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem, diferenciando-as de condutas criminosas ou delinquentes (ou da indisciplina). Elas rompem com expectativas do que pode ser esperado como “boa conduta social”. Por exemplo, quando um aluno diz “Esta b... de lição de casa?” ou “Tira esta porcaria de mochila daqui”, incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade.

Garcia (2006, p. 125) considera que as incivildades: “Rompem com expectativas do que pode estar sendo tacitamente esperado como boa conduta social, mas não rompem, necessariamente, com acordos, regras e esquemas pedagógicos”. Já Martinez (2006) interpreta tais atos como: interromper frequentemente a aula, andar pela classe, incomodar os outros/as, cochichar em voz baixa, perguntar insistentemente ao professor, levantar sem permissão, não ser pontual, conversar à margem do que se está tratando em classe, entreter-se com objetos impróprios para a atividade e o momento etc. – traduzindo-se em uma conduta disruptiva para um clima escolar produtivo.

O clima escolar influencia na implementação de programas de intervenção. Estudos americanos tem revelado isso (PAYNE; GOTTFREDSON; GOTTFREDSON, 2003). Debarbieux (2006) defende que o clima escolar e o sentimento de vitimação sofrido tanto por alunos como pelos próprios professores tem peso no sentimento de segurança, na autoestima e no insucesso escolar. Para Laterman (2002, p. 3), as ações de desrespeito desorganizam e interpõem o ambiente escolar “mesmo não sendo propriamente ou constantemente contra a lei”. Em sua pesquisa, a autora concluiu que os alunos têm a percepção de que frente à violência e à incivildade nada se faz na escola; eles percebem que mesmo quando há punições, isso não muda a ordem das coisas. Segundo a pesquisadora (p. 15): “Estar atento à incivildade é mais do que desejar bons comportamentos, é buscar compreender, ainda que em parte, importantes questões para a educação através da dinâmica da realidade escolar”.

Além das microviolências que ocorrem cotidianamente nas escolas, há estudos que abordam a violência praticada pela escola. Segundo Zechi (2008, p. 31), que investigou diversas pesquisas sobre violência e indisciplina escolar “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.

Garcia (2012) apresenta dados da literatura educacional, refletindo sobre um conjunto diverso de abordagens para resolver os problemas de indisciplina, enunciando práticas mais tradicionais, que objetivam o controle por parte do professor em relação aos alunos, além de práticas mais democráticas, em que há uma construção coletiva e compartilhada da disciplina, com maior equilíbrio nas relações. O autor encerra seu artigo refletindo sobre os grupos de alunos indisciplinados que são alvos de ações desproporcionais em relação aos outros alunos, logo, apresentam mais riscos de serem excluídos do ambiente escolar e conclui (p. 206): “Assim, as práticas disciplinares amplificam as dificuldades de determinados grupos de alunos para aprender e estar na escola, quando deveria ocorrer o oposto”.

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 indisciplinadas, de “difícil controle”, ou seja, nas chamadas classes “difíceis”?

Em estudos com professores e em entrevistas realizadas na pesquisa anteriormente realizada (RAMOS; VINHA; 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 8º ano B era uma turma muito difícil. Os alunos se comportavam como *selvagens!*”; “Não era possível dar aula no 6º D!”.

Uma classe considerada “difícil” é mais do que uma classe indisciplinada. Nesse 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.

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: situações constantes de conflitos, recusas, falta de atenção, hostilidades, tanto entre alunos e professores/escola como entre os próprios alunos; segregação, alunos que questionam/desafiam verbalmente os professores de forma constante, ganhando centralidade na aula, interrompendo os objetivos propostos, conversas, disputas, oposições, interrupções do trabalho, indiferença, sonolência. Tais 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 atenção; 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 já gera estresse e insegurança nos educadores como anteriormente mencionado, 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.

Esse contexto torna-se mais grave em se tratando de classes do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), pois nesse nível, cada série conta com 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).

Alguns estudos (HUGH-JONES; SMITH, 1999; DIAZ-AGUADO; ARIAZ; SEOANE, 2004; LEME, 2006) mostram que a violência nas escolas, principalmente entre os adolescentes, chega a seu ápice por volta dos 13 anos, pois nessa fase há maior incerteza sobre a própria identidade, ocorre uma integração em grupos de referência, aparecem situações de desvios, de hostilidades, produzidas por situações de frustrações e tensões e, principalmente, desajustes entre as necessidades dos adolescentes em relação às condições escolares e familiares. Os dados encontrados por Leme (2006) também indicam que, em se tratando de resolução de conflitos, ocorre maior agressividade no início da adolescência. No entanto, nessa pesquisa são encontradas diferenças de resultados entre a escola pública e a privada, mostrando que, na escola pública, há uma tendência maior à submissão e, na particular, encontrou-se a predominância de estratégias mais agressivas na resolução dos conflitos.

As pesquisas de Eccles, Lord e Roeser (1996) indicam que as mudanças da escola primária e secundária concorrem para o aumento das condutas mais violentas. As principais mudanças encontradas foram: maior ênfase no controle da disciplina; deterioração das relações com os professores; poucas oportunidades para participação nas aulas; redução do desempenho acadêmico; redução do papel dos professores, pois ficam menos tempo com a classe e têm pouco contato com o grupo.

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 (LATERMAN, 2002; DEBARBIEUX, 2002; VINHA, 2003; DEBARBIEUX, 2008) 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.

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, principalmente com as mais “difíceis”, requer conhecimentos sólidos, planejamento, construção coletiva de um conjunto de ações, coerência, acompanhamento-avaliação-planejamento sistemáticos, 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.

### **2.3 A construção do ambiente sociomoral na escola e o desenvolvimento do aluno na perspectiva construtivista piagetiana**

Em nossa sociedade, existem duas instituições formalmente responsáveis pela educação do ser humano: a família e a escola. Ambas têm caráter diferenciado; portanto, funções e objetivos diversos. Entre outros, na família ocorre a aprendizagem da vivência no espaço privado, íntimo. Na escola, aprende-se a viver no espaço público, no sentido de coletivo, de igualdade. É evidente que o espaço público (escola) e o privado (família) não são compartimentos estanques, mas que interagem entre si. É importante salientar que, considerando a educação em seu sentido mais amplo, não se pode pensar na estruturação escolar apartada da familiar.

É preciso modificar a crença na impotência da escola perante a família. Inúmeros estudos (BAGAT, 1986; ARAÚJO, 1993; DEVRIES; ZAN, 1995; TOGNETTA, 2003; VINHA, 2000, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007b) indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças e jovens, quer queiram ou não. Essas pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento da moralidade está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais o indivíduo interage, se cooperativos ou autoritários. Como afirma La Taille (2002a, p. 118):

Pelo que aprendemos após décadas de pesquisa sobre desenvolvimento moral, sabemos que é sobre a qualidade das interações sociais que devemos dirigir nossos olhares, e que estas interações evidentemente não ocorrem apenas no seio familiar.

É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola se baseiam em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é justo ou injusto, certo ou errado. Dessa forma, conscientes ou não dessa influência, qualquer escola atuará no desenvolvimento da moralidade de seus alunos, todavia, constata-se que poucas em direção à autonomia (MENIN, 1996).

Apesar de muitos professores atribuírem as principais causas dos conflitos e da indisciplina à família, à personalidade do aluno e aos meios de comunicação, ao serem analisados projetos pedagógicos de diferentes escolas e em entrevistas com os professores, constatamos que a maioria afirma ter como objetivo em longo prazo, entre outros, a formação de pessoas autônomas (autorregulação), responsáveis, críticas, capazes de tomar decisões, justas, respeitadas e que resolvam seus conflitos por meio do diálogo (VINHA, 2000, 2003). Ou seja, de maneira contraditória, nos objetivos maiores, a escola parece acreditar que pode influenciar nesse processo de aprendizagem dos valores.

Considerando que a maioria dos educadores alega pretender favorecer a construção da moral autônoma dos seus alunos, questionamos: *Como a escola pode construir um ambiente que promova a superação da heteronomia para a conquista de uma autonomia maior de seus alunos?* Sobre isso, Vinha e Mantovani de Assis (2008, p. 6) afirmam que “Construir na instituição educativa um ambiente favorável ao desenvolvimento de personalidades autônomas é algo complexo, mas necessário se de fato queremos efetivamente formar cidadãos éticos”.

Para tanto, faz-se necessário construir na escola um ambiente sociomoral que segundo Devries e Zan (1998, p. 17) é definido como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”. Nessa perspectiva, abordaremos a seguir a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral e suas contribuições para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo na escola.

As pesquisas de Piaget (1932, 1994) e Kohlberg (1976, 1989) mostraram que a moralidade é construída e, um fator preponderante, é a interação do sujeito com o ambiente, ou seja, a qualidade do ambiente sociomoral interfere no desenvolvimento dos indivíduos.

Jean Piaget foi e é um dos mais importantes teóricos e experimentalistas no domínio da Psicologia do conhecimento, e particularmente da Psicologia do desenvolvimento, sem deixar de citar suas contribuições à epistemologia e à biologia. Suas pesquisas constituem uma página importante das ciências humanas do século XX e, apesar de sua teoria ter recebido diversas críticas, muitas provêm de um conhecimento insuficiente sobre a teoria piagetiana ou de uma posição ideológica contrária. É flagrante que sua obra não está acima de críticas; porém, são incontestáveis as inúmeras contribuições de suas pesquisas. Segundo Becker (2001, p. 81), “Piaget criou um modelo para explicar como o conhecimento se origina (gênese) e se desenvolve (devir) por interação”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento compreende um processo de trocas ativas entre o sujeito e o objeto, fundamentado em quatro fatores: a maturação, as experiências físicas e lógico-matemáticas, as interações sociais e transmissões educativas e, por último, a equilibração que coordena os fatores anteriores (PIAGET, 1967, 1991). Dessa forma, consiste num processo contínuo que obedece a uma ordem invariável e sequencial de estágios, passando de um estado de menor equilíbrio para um estado de maior equilíbrio, caracterizado por uma equilibração progressiva em que cada estágio ou período é definido por uma estrutura de conjunto que determina todos os novos comportamentos característicos dessa etapa. Portanto, o desenvolvimento cognitivo começa no momento do nascimento e evolui acompanhando o crescimento orgânico, a maturidade dos órgãos, terminando na idade adulta.

A partir de uma abordagem interacionista, as operações são estruturas mentais construídas pelo próprio sujeito e, ainda que essa construção seja dependente da maturação biológica, não é reduzida a ela. Isso se deve ao fato de que as operações são estruturas que se constroem a partir das interações que o sujeito realiza com o meio, para se adaptar, para se comunicar. Assim, toda operação é uma ação interiorizada reversível e coordenada entre si. Isso porque todo pensar consiste em uma ação, e essa ação é interiorizada, pois o pensamento é feito por meio de representações e a reversibilidade implica em um pensamento lógico, que tem uma organização e permite ao sujeito ter consciência dos passos reflexivos que foram dados (LA TAILLE, 2009). Podemos exemplificar isso a partir de um ato simples, como o de jogar um papel na lixeira, que é

uma ação; já pensar sobre como se vai jogar o papel na lixeira é uma ação interiorizada (são precisos símbolos, enunciados etc.). Segundo La Taille (2009, p. 101):

Fala-se em ação interiorizada reversível porque a operação é um pensar organizado pela lógica, e que todo pensamento lógico pressupõe a reversibilidade, ou seja, a capacidade de se ter consciência da qualidade das transformações realizadas, consciência dos passos reflexivos que foram dados e, logo, capacidade de se voltar ao ponto de partida da reflexão.

Para desenvolver cognitivamente, a interação do sujeito com o meio é condição necessária. Um meio solicitador, que oportuniza as interações sociais, a busca de conhecimentos, assim como as experiências da própria vida e as interações com o meio físico, propicia a construção das operações mentais. Desse modo, as operações são ferramentas para se compreender os processos de produção do conhecimento.

Muitas vezes, as escolas dão ênfase ao produto e não ao processo, o que ilustra essa ideia é que, não raro, percebe-se que os alunos do Ensino Fundamental “sabem” armar a conta de divisão, mas quando erram algum passo no procedimento, não têm o controle do erro. Por exemplo, estão dividindo 579 por 3, e por distração, no procedimento (conta armada), o resultado encontrado é 1093, um numeral maior que o divisor. Isso ocorre porque a criança não está pensando no número a ser dividido, e sim usando um cálculo, uma técnica. Um aluno que reflete sobre suas ações, mesmo não conseguindo encontrar o resultado correto para essa operação, ao menos se incomodaria com o resultado, percebendo que o caminho que percorreu levou-o a um erro e poderia, assim, tentar refazer seus passos, o cálculo. Infelizmente, a grande maioria dos nossos alunos não tem essa atitude. Por quê? Uma das explicações deve-se ao fato de que boa parte das escolas prioriza o resultado e dá pouca importância às operações construídas pelo sujeito durante o processo. A pesquisa de Kamii e Joseph (2005, p. 29-30) sobre a aprendizagem do valor posicional (Sistema de Numeração Decimal) feita com crianças de 8 a 11 anos explana essa preocupação: “Quando escrevemos a primeira versão deste livro, no final da década de 1980, não tínhamos ideia de que o ensino do “transporte” e do “empréstimo” fazia com que os estudantes desaprendessem o valor posicional”. Elas ainda completam (p. 40): “Contudo, os autores de livros didáticos ainda defendem o ensino de tais regras, e a ‘reforma educacional’ parece ser sinônimo de apenas mais e mais testes, sem nenhuma melhora no modo pelo qual

ensinamos”. Essa conduta demonstra que, em diversos momentos, falta conhecimento teórico que embasa as ações dos educadores. Muitos reproduzem uma prática pedagógica sem refletir sobre a relação de suas ações e o desenvolvimento dos alunos. Compreender o desenvolvimento cognitivo e afetivo favorece a realização de um trabalho com o conhecimento mais coerente com os processos de acomodação e assimilação.

Aprender, nessa abordagem, significa passar por etapas sucessivas, em que cada uma delas é marcada pela acomodação e assimilação de certos conhecimentos, para então avançar à etapa seguinte (PIAGET, 1967-1991). Portanto, aprender significa um processo constante de equilíbrio e desequilíbrio, uma reorganização interna do que é assimilado para posteriormente adquirir novos conhecimentos, consistindo na modificação dos esquemas cognitivos. O autor ressalta que não se conhece os objetos<sup>7</sup> senão agindo sobre eles, e neles produzindo alguma transformação. Compreender ou conhecer um objeto significa generalizar para este conhecimento, este objeto, os conteúdos de ação do indivíduo (MACEDO, 1994). Assim, o sujeito compreende o objeto e, por intermédio de suas ações, coordena-as formando novos esquemas, dando utilidade, aplicabilidade ou construindo uma imagem acerca desse objeto. Nesse sentido, a construção do conhecimento se dá por meio de situações em que os alunos possam pensar, agir, compartilhar o conhecimento que têm, refletindo e interagindo com o outro e superando desafios naquilo que é objeto do conhecimento.

Na teoria de Piaget (1967-1991), o equilíbrio faz parte do desenvolvimento, sendo uma propriedade intrínseca e constitutiva da vida orgânica e mental, enquanto a aprendizagem constitui um dos aspectos do desenvolvimento e se caracteriza pela modificação (equilibrada) do comportamento, em correspondência com as aquisições advindas da experiência. A adaptação, tanto no ambiente físico como no social, coloca constantemente o sujeito em processos de desequilíbrios do organismo, e, buscando por comportamentos mais adaptativos. Esse processo é dividido em dois conceitos básicos: a assimilação e a acomodação.

Assimilar é a tentativa de o sujeito incorporar um objeto em seu esquema ou estrutura, ou seja, uma atualização dentro de um repertório comportamental ou mental do sujeito em uma dada

---

<sup>7</sup> O vocábulo “objeto” está sendo empregado no sentido piagetiano. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997, p. 115) quando Piaget fala em objeto do conhecimento “refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns... Assim, o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores”.

circunstância. Um exemplo seria o de uma pessoa que aprende a colocar uma fita de filme em um videocassete. Ela aprende a rebobinar, tirar a fita do aparelho, e sempre que precisar fazer uma ação dessa natureza, conseguirá realizá-la em qualquer circunstância.

Acomodação implica uma mudança das estruturas mentais com o intuito de poder dominar uma nova situação. Ainda usando o exemplo anterior: a pessoa tem uma estrutura mental e sabe como utilizar um aparelho de videocassete, mas ao se deparar com um equipamento que reproduz filmes em DVD, inicialmente, tentará colocar o filme e mexer na máquina, usando as estruturas que possui para manusear o aparelho de videocassete, ou seja, ocorre uma generalização abusiva, pois o novo objeto apresenta-se de forma diferente do anterior. Necessitará, então, efetuar mudanças na estrutura ou esquema visando vencer a resistência do objeto a ser assimilado. Assim, uma nova organização, uma adaptação, decorrente da modificação dessa estrutura se formará para que ela possa usar o novo equipamento. Quando isso ocorre pode-se dizer que o sujeito se adaptou a uma nova necessidade. É possível compreendermos o funcionamento da assimilação e acomodação, em diversas situações que vivenciamos em nosso dia a dia, tais como, quando trocamos o aparelho de celular e queremos mexer na agenda, quando usamos um carro diferente do que estamos acostumados e tentamos abrir o porta-malas da mesma maneira que fazemos com o outro carro. Enfim, poderíamos dar inúmeros exemplos cotidianos em que isso acontece.

Desse modo, o desenvolvimento cognitivo, na perspectiva piagetiana, passa por quatro estágios distintos, que ocorrem em uma sucessão integrada de duas grandes construções (inteligência e pensamento), cada uma das quais prolonga a anterior, reconstruindo-a primeiramente num plano novo para ultrapassá-la em seguida, cada vez mais amplamente. Dessa forma, um estágio anterior é sempre necessário e prepara para o posterior, de forma que não há “saltos” no desenvolvimento, e sim mudança de qualidade das estruturas, decorrentes da necessidade de adaptação ao meio (PIAGET, 1959/1973).

Explicaremos em linhas gerais a organização de cada estágio. A construção dos esquemas sensorio-motores prolonga e ultrapassa as estruturas orgânicas. No período sensorio-motor, que se inicia com o nascimento e se estende mais ou menos até os dois anos, a atividade cognitiva do bebê é de natureza sensorial e motora, sendo que a principal característica deste período é a ausência de qualquer forma de representação ou linguagem. A criança não representa mentalmente os objetos, sua ação é direta sobre eles, por isto trata-se de uma inteligência prática;

as trocas estabelecidas são principalmente materiais e limitadas à situação atual e ao lugar. Inicialmente, o bebê não dissocia o que é relativo aos objetos e às pessoas (externas a ele), e o que é relativo e produzido por suas próprias ações, vivendo num mundo de objetos não permanentes, sem consciência do seu eu e de sua subjetividade. Porém, aos poucos, a coordenação progressiva das ações possibilita as diferenciações de seu eu, bem como situar seu corpo em um universo organizado, espacial e de causalidade, embora de maneira prática; este funcionamento será o fundamento da atividade cognitiva futura. A seguir, na construção das relações semióticas do pensamento e das conexões interindividuais, os esquemas de ação se interiorizam sendo reconstruídos em um novo plano, o das representações. Ao final do estágio anterior, as ações sensório-motoras começam a implicar em representações, imagens mentais, notando-se aqui a presença de regulações semirreversíveis, aparece, então, a capacidade de representação, ou seja, a possibilidade de pensar simbolicamente (função simbólica).

Esse estágio compreende aproximadamente o período dos dois até os sete anos. Com o desenvolvimento da capacidade simbólica, a criança já não depende unicamente de suas sensações e de seus movimentos, mas já é capaz de referir-se a acontecimentos passados e de antecipar o futuro. Devido à representação, a criança consegue distinguir um significante (imagem, palavra ou símbolo) daquilo que ele significa (o objeto ausente), o significado, podendo usar o primeiro para evocar o segundo. O pensamento pré-operatório caracteriza-se pelo egocentrismo (a criança ainda não se mostra capaz de colocar-se na perspectiva do outro), pela irreversibilidade (a criança parece incapaz de compreender a existência de fenômenos reversíveis; isso significa que, se fizermos certas transformações, somos capazes de restaurá-las, fazendo-as voltar ao estágio original) e pelas intuições (por ser um pensamento estático e rígido, a criança mostra-se muito apegada aos aspectos externos das situações e capta estados momentâneos, sem coordená-los em um todo) (PIAGET; INHELDER, 1968-1973; PIAGET 1967-1991).

Quando a criança ultrapassa esse estágio, constitui o conjunto das operações concretas e das estruturas de cooperação, caracterizando o período operatório concreto, que compreende, em média, dos sete aos onze anos. Nesse estágio, alcança certa reversibilidade<sup>8</sup> na formação das primeiras estruturas operatórias e que comporta um aspecto implicativo, por volta dos sete anos. Essa nova descentração marca a construção do pensamento lógico, possibilitando o surgimento

---

<sup>8</sup> A reversibilidade refere-se à capacidade de inverter mentalmente a direção da ação observada e, conseqüentemente, de compreender que a ação, em sentido inverso, anula a transformação (Piaget, 1967-1991).

das relações entre estados e transformações, em um determinado sistema, o que só é possível graças à conquista da reversibilidade. A criança, nesse período, é capaz de ver a totalidade de diferentes ângulos, pois estabelece vinculações mais claras e objetivas quanto às classes, séries e números; no entanto, a lógica concreta, característica dessa etapa, está relacionada aos objetos concretos (manipulados ou manipuláveis), o que limita a coordenação de ações e relações. A constituição das operações, tanto quanto a cooperação são aspectos de uma mesma realidade, ou seja, da reversibilidade, que se torna possível frente a essa nova organização interna. Essas operações, por sua vez, por volta dos 12 anos, aproximadamente, reorganizam-se subordinando-as a novas estruturas, dando lugar às operações formais, cujo desdobramento se prolongará durante a adolescência e toda a vida ulterior (PIAGET; INHELDER, 1968-1973). No estágio hipotético-dedutivo, ou das operações formais, se alcançará finalmente uma reversibilidade completa e a distinção entre fenômenos atemporais, entre fenômenos mecânicos e históricos, ou seja, fenômenos reversíveis e irreversíveis. O pensamento operatório formal liberta o sujeito do objeto, inclusive o representado, permitindo-lhe operar com a forma (em contraposição ao conteúdo), situando o real em um conjunto de transformações. Nesse período, o pensamento torna-se essencialmente hipotético-dedutivo, ou seja, por referir-se a elementos puramente verbais, assim o sujeito opera sobre proposições verbais, podendo ligar premissas, deduzir suas consequências, verificá-las e chegar às suas próprias conclusões. As operações de raciocínio abstrato incluem a lógica das proposições que resulta de uma combinatória, possibilitando ao adolescente combinar ideias, raciocínios e hipótese. Para Piaget (1974, p. 132) essas “estruturas são integrativas e não se substituem umas às outras. Cada uma resulta da precedente, integrando-a na qualidade de estrutura subordinada, e prepara a seguinte, integrando-se a ela mais cedo ou mais tarde”. Dessa forma, cada estágio é definido não apenas por *uma* característica dominante, mas por uma estrutura de conjunto, que caracteriza todas as condutas novas próprias de cada etapa. Essas estruturas são integradas de tal modo que, cada uma é preparada pela antecedente e se integra na seguinte. Nas palavras do autor (PIAGET, 1947-2005, p. 181-182):

Constata-se que cada degrau é caracterizado por uma coordenação nova dos elementos fornecidos, já no estado de totalidade, aliás, mas de ordem inferior, pelos processos do nível ao seguinte é, portanto, caracterizada, ao mesmo tempo, por uma coordenação nova e por uma diferenciação dos sistemas que constituem a unidade no nível precedente.

É importante, ainda, ressaltar que as faixas etárias de cada estágio não são rígidas, são, na realidade, uma média, pois dependerá das interações do sujeito com o meio, podendo ficar mais aquém ou ir além, de acordo com as solicitações vivenciadas. Piaget (1976, p. 251) afirma:

Em resumo, longe de constituir uma fonte de “ideias inatas” já inteiramente elaboradas, a maturação do sistema nervoso se limita a determinar o conjunto das possibilidades e impossibilidades para determinado nível, em determinado ambiente social, e é, portanto indispensável para a efetivação dessas possibilidades. Depois, essa efetivação pode ser acelerada ou retardada em função das condições culturais e educativas; é por isso que tanto o aparecimento do pensamento formal quanto a idade da adolescência em geral, isto é, a integração do indivíduo na sociedade adulta, dependem dos fatores sociais tanto e até mais do que os fatores neurológicos.

O professor que visa mais do que trabalhar a aquisição dos conteúdos, objetiva favorecer o desenvolvimento cognitivo dos seus alunos. Em decorrência disso, ele pode obter na teoria piagetiana conhecimentos sobre como ocorre esse processo, assim como sobre os estímulos do meio mais coerentes com tal construção, tendo maiores condições para propiciar um ambiente solicitador, desafiador e instigante, tornando a aprendizagem um processo de constantes buscas, fazendo com que os alunos sintam-se movidos a saber mais, a investigar, a descobrir e a reinventar. Ressaltamos, contudo, que a compreensão dos aspectos afetivos e sociais desse desenvolvimento têm grande relevância para o educador que pretende construir um ambiente sociomoral cooperativo na escola, de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia intelectual e também moral.

Piaget (1954-1994) considera que há um paralelismo entre cognição e afetividade, dois aspectos indissociáveis de cada ação. A afetividade é compreendida como o combustível, como energética das ações, sendo fundamental para o funcionamento da inteligência (todavia não modifica a estrutura). Para esse autor, a afetividade é a mola propulsora da conduta, ou seja, o que leva o sujeito a agir de determinada forma. Em todas as ações, a motivação e o dinamismo energético provêm da afetividade, enquanto os procedimentos e os ajustamentos dos meios utilizados constituem o aspecto cognitivo. Portanto, não há ação puramente intelectual, como também não há atos somente levados pelos afetos; um elemento implica ao mesmo tempo o outro. É a afetividade que dá sentido ao conhecimento. Para Piaget, nem o

objeto, nem a necessidade do sujeito, por si sós, são capazes de determinar a conduta, sendo preciso considerar ainda um terceiro elemento, que é a relação entre necessidade e objeto.

Para a compreensão da afetividade como reguladora da ação, há um exemplo citado pelo próprio autor que foi descrito e comentado por Dell’Aglí, (2008, p. 70): Um matemático, para demonstrar um novo teorema, gasta seu tempo no trabalho e faz isso porque existe interesse, prazer, entusiasmo, paixão e isso é afetividade. Para realizar seu trabalho pode dirigir seus esforços como acelerar seu desempenho ou pode, ao contrário, sentir-se cansado e retardar ou mesmo impedir conclusão do trabalho. Esta regulação do próprio trabalho é afetiva. Para Piaget não existem atos de inteligência sem o interesse como ponto de partida e sem uma regulação afetiva no curso total de uma ação. Ao término da ação, a felicidade, no caso de êxito; ou a tristeza, no caso de fracasso, são manifestações de afetividade.

Segundo Piaget (1954-1994) “valor” refere-se a um investimento afetivo que a pessoa realiza com o objeto (outras pessoas, ideias); logo, aquilo que é importante para o sujeito. Esses valores podem ser morais (como responsabilizar-se por um dano, ser justo) e não morais (a beleza, o sucesso financeiro, a popularidade). Eles são construídos nas interações do dia a dia, nas ações dos sujeitos sobre o mundo objetivo e subjetivo em que estão inseridos. Nessa perspectiva, os valores não são construídos externamente e nem tampouco são predeterminados. O sujeito é ativo, interagindo com as experiências sociais, não internalizando simplesmente as influências do meio; em um processo constante de assimilação e acomodação, transforma-as e as ressignifica.

A personalidade é um conjunto de representações de si, que são valorativas. Inspirado em Adler (1912-1922), La Taille (2006) defende a tese de que é na tentativa da superação do sentimento de inferioridade que o ser humano busca constantemente a expansão de si, elaborando assim representações sobre quem ele é (eu me vejo como: charmoso, elegante, honesto, confiável etc). Essas representações são sempre valor (desejáveis e não desejáveis), constituindo-se em avaliações subjetivas que são motivações básicas nas suas ações. A personalidade é o conjunto das representações de si compondo um sistema em que os valores se inter-relacionam e organizam-se de forma hierárquica, sendo tanto a hierarquia quanto os modos de interpretação influenciados pela dimensão afetiva.

Assim, certos valores podem ser centrais (mais fortes) ou periféricos (mais fracos). Por exemplo, uma pessoa pode dar mais valor ao êxito profissional do que ao fato de ver-se como

honesto e generoso. Dessa forma, a representação de si relacionada ao sucesso profissional é central e as representações relacionadas aos valores morais são periféricas. La Taille (2006) esclarece que o lugar das representações de si permite avaliar a força motivacional, uma vez que os valores centrais possuem maior força motivacional. Portanto, o indivíduo investirá mais esforços na conservação ou no aumento deles, o que, no exemplo acima, corresponde ao “êxito profissional”, do que investirá para ser uma pessoa generoso e honesto, pois tais valores são periféricos em sua personalidade. O autor explica que, por conseguinte, o sujeito se sentirá mais envergonhado ao ver-se como alguém que não tem esse êxito do que como alguém desonesto ou egoísta.

No sistema de representações de si, que compõe a personalidade, há de se considerar também a integração entre os valores. Os valores não são necessariamente independentes uns dos outros, mas sim integrados, isto é, certas representações de si podem estar integradas, enquanto outras podem estar isoladas. Pode-se exemplificar isso a partir de como uma pessoa vê a si própria, podendo considerar-se justa e corajoso ou honesto e humilde, enquanto uma outra pessoa poderia enxergar-se apenas como justa ou generoso, sem ter outro valor associado. Os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, ocorrendo uma motivação maior para segui-los. Dessa forma, quanto mais o sistema das representações de si é integrado, mais os valores que o compõem inspiram variadas ações coerentes entre si. La Taille (2002a, p. 48) ainda esclarece:

Isto explica porque algumas pessoas pautam suas vidas pela moral e outras pautam sobre outros valores. As primeiras unem a moralidade ao Eu numa proporção maior do que as outras e tal proporção determinará a conduta. Aqueles para quem a moralidade é central nas suas identidades pessoais devem ser mais fortemente motivados por suas convicções e objetivos. Outros também devem ter noções elevadas do que seja o bem, mas consideram estas noções como periféricas em relação a seus engajamentos pessoais.

O autor considera ainda que a expansão de si próprio depende de uma eleição pessoal de como o sujeito quer viver e também do fluxo temporal da vida, sendo que algumas vivências pessoais podem reforçar ou enfraquecer essa superação, promovendo sentimentos de inferioridade ou superioridade.

Essas representações de si teriam origem nos juízos positivos ou negativos das outras pessoas, na inspiração dos modelos que o sujeito valoriza (ele tenta imitar suas condutas e

pensamentos), na leitura dos sucessos e fracassos objetivamente constatados pela criança e nas autoavaliações em função das expectativas criadas por ela mesma, visto que os sucessos obtidos podem transformar-se em “dívidas” da criança em relação a si própria; portanto, numa espécie de nível a partir do qual irá julgar-se.

Piaget (1932-1994) trata de duas tendências morais no sujeito: a heteronomia e a autonomia, sendo que a segunda é a superação da primeira. Em seus estudos, o autor esclareceu a importância de se conhecer o porquê o sujeito segue determinada regra, visto que a simples obediência a uma regra não garante o valor moral de uma ação. Esse valor estaria no princípio inerente à ação. Na heteronomia, os valores morais são pouco conservados, a regulação é externa, decorrente das relações de respeito unilateral<sup>9</sup>. Nas pessoas heterônomas, os valores e regras permanecem exteriores, tanto a consciência como a personalidade como um todo; é a moral da obediência e, portanto, uma moral baseada no respeito pelos mandamentos da autoridade. Dito de forma mais exata, os valores não são ainda reais valores, pois seus conteúdos (não roubar, não mentir etc.) são pouco investidos de afetividade. Na autonomia, os valores, antes impostos pela autoridade, tornam-se valores de fato, e as regras não somente começam a fazer real sentido, bem como são vistas como traduções desses valores, formas concretas de vivenciá-los, e que devem ser, por isso mesmo, seguidas, respeitadas. A moral autônoma, decorrente das relações de respeito mútuo<sup>10</sup> e da cooperação, baseia-se no reconhecimento da dignidade do ser humano, na reciprocidade e na equidade.

O predomínio de um tipo de moralidade vai depender do lugar ocupado pelos valores morais entre aqueles que compõem as representações de si. Para La Taille (2002a; 2006), uma pessoa pode ser considerada moralmente mais autônoma quando há uma maior integração dos valores e estes ocupam um lugar mais central, havendo maior conservação. Já o sujeito heterônimo necessita de referenciais externos para saber como agir, enquanto o autônomo possui referenciais internos, sediados na consciência, para julgar e tomar suas decisões. As pessoas heterônomas são, portanto, mais influenciáveis pelos diversos contextos. Isso decorre

---

<sup>9</sup> O respeito unilateral é para Piaget (1948-1973, p. 75) “um instrumento de submissão a regras pré-estabelecidas, e a regras cuja origem permanece exterior ao sujeito que as aceita”. Essa forma de respeito de apenas uma das partes, isso é, da criança pelo adulto, é, antes de tudo, fator de heteronomia.

<sup>10</sup> O respeito mútuo “constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade” (Piaget, 1948-1973). Apesar de ainda ser uma mistura de afeição e medo, esse medo não é o de vir a ser punido, repreendido ou admoestado, nem o medo de ameaças com sanções físicas ou psicológicas, e sim o temor de decair aos olhos do outro. Com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade, favorecendo a moral autônoma.

de os valores morais serem mais periféricos em seu sistema de representação de si e/ou pelo fato de os valores morais estarem pouco integrados entre si, como já dito anteriormente. Os valores morais, sendo mais fracos, têm menos força motivacional em situações em que há conflitos de valores, ou seja, em que outros valores estão em jogo.

Esse processo pode ser favorecido ou não, dependendo da qualidade do ambiente sociomoral que a criança interage. La Taille (2002b, p. 30) defende que “uma vez desenvolvido esse senso moral durante a fase de heteronomia, o desenvolvimento moral prossegue rumo à autonomia, notadamente graças às relações de cooperação”. Assim, o autor ainda afirma que, para conquistar a autonomia moral, é preciso que a pessoa aceite pertencer a uma comunidade moral. Inúmeras pesquisas têm confirmado essa relação entre o ambiente e a moralidade. Um exemplo desses estudos é o de Bagat, realizado em 1986, quando a autora demonstra a dependência da autonomia moral não apenas vinculada ao desenvolvimento intelectual, mas, principalmente, relacionada a uma educação mais cooperativa, democrática e isenta do uso de recompensas e punições. Essa pesquisa demonstra que os modelos educativos podem favorecer ou inibir no sujeito a passagem da moral heterônoma para a autônoma. Bagat (1986) comprovou que educadores dogmáticos, ou seja, autoritários, centralizadores e donos da verdade, não auxiliam a construção do senso de responsabilidade nas crianças. Já, aqueles *pouco* dogmáticos contribuem mais efetivamente para esse desenvolvimento. Essa pesquisa demonstra que um sistema pedagógico aberto e democrático pode desenvolver nos sujeitos a capacidade de julgar autonomamente e chega à conclusão de que os “modelos educativos podem acelerar, diminuir, criar ‘espaçamentos’ na passagem da heteronomia para a autonomia moral” (p. 56).

DeVries e Zan (1995) também realizaram pesquisas nessa área e encontraram resultados análogos aos de Bagat. As autoras compararam o comportamento de crianças que viveram em ambientes escolares mais autoritários a outras que interagiram em um ambiente escolar fundamentado nos princípios da teoria construtivista, um ambiente cooperativo. Segundo DeVries e Zan, as crianças que vivenciam um ambiente construtivista apresentam um avanço no desenvolvimento sociomoral, resolvem seus conflitos de maneira mais adequada e estabelecem interações mais amigáveis e cooperativas com os colegas.

Tognetta (2003) também mostrou, em sua pesquisa, a influência do ambiente sociomoral escolar na construção da solidariedade pelos alunos. Os resultados demonstraram a existência de uma evolução na “disposição dos sujeitos para serem solidários” relacionada às vivências de experiências de reciprocidade e respeito mútuo, características de um ambiente cooperativo. Piaget (1930-1998, p. 37) relata:

O respeito mútuo é uma espécie de forma limite de equilíbrio para a qual tende o respeito unilateral, e pais e professores devem fazer todo o possível para se converterem em colaboradores iguais às crianças. Cremos, no entanto que esta possibilidade depende da própria criança, e que durante os primeiros anos um elemento de autoridade fatalmente se mescla às relações que unem as crianças aos adultos. A verdade parece estar entre os dois e consiste em não negligenciar nem o respeito mútuo nem o respeito unilateral, os dois fontes essenciais da vida moral infantil.

Esses estudos nos permitem afirmar que, para contribuir para a formação de cidadãos autônomos, é necessário construir uma atmosfera sociomoral cooperativa ou um “clima moral” na escola como denomina La Taille (2001), ambiente esse em que o respeito mútuo, a justiça, o diálogo, a igualdade e a solidariedade, temas referenciados no princípio da dignidade do ser humano, cuja vivência e reflexão são contínuas. Assim, tanto a prática quanto a reflexão são essenciais: a escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito; e também deve se proporcionar o convívio democrático, pautado na justiça e no respeito mútuo, pois esse convívio é compreendido como a melhor experiência moral que o aluno pode viver (BRASIL, 1998).

Esse ambiente deve proporcionar continuamente condições que engendram as relações de cooperação, tais como: favorecer a quantidade e a qualidade da interação social; minimizar o autoritarismo do adulto, evitando pressões e coerções, assim como o uso de recompensas e punições; incentivar os alunos a fazerem por si mesmos tudo aquilo que já são capazes, tendo oportunidades de realizar escolhas, tomar decisões, resolver seus problemas e expressar-se livremente; empregar uma linguagem construtiva; conceber o conhecimento como algo a ser investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito e não transmitido como verdade absoluta; estimular a ação sobre o objeto do conhecimento assim como o estabelecimento de relações, oportunizando discussões e reflexões sobre situações-problema; trabalhar a expressão dos sentimentos e a resolução dos conflitos interpessoais por meio do diálogo; quando necessário,

para revalidar as normas e os princípios, utilizar as sanções por reciprocidade; vivenciar a democracia construindo regras e discutindo problemas por meio das assembleias, e também nas situações em que os valores e as normas podem ser apropriados racionalmente.

Alguns estudos (LATERMAN, 2002; HADJI, 2002; GALLEG0, 2006; GARCIA, 2012; SOUZA, 2012) têm indicado que a relação professor-aluno influencia o ambiente sociomoral da escola de forma expressiva. Essa relação precisa ser pautada em respeito, e para isso o sentimento de confiança é muito importante. La Taille (2002) defende que para pertencer a uma comunidade moral é preciso previamente avaliar de forma positiva os valores, princípios e regras dessa comunidade. Porém, também é preciso avaliar se as pessoas que integram esse grupo são confiáveis, ou seja, para o autor (p. 150):

Não estamos querendo dizer com isso que a ausência de confiança justifique condutas contrárias à moral. Não é porque ninguém é justo que temos autorização de sermos injustos. Há aqueles que, mesmo vivendo em comunidades ou sociedades nas quais um grande número de pessoas desrespeita seus deveres, permanecem agindo inspirado neles. Mas é fato que a experiência contínua de falta de confiança pode acabar tendo efeitos deletérios sobre o “querer agir” moral.

Segundo Garcia (2010, p. 392) no ambiente escolar: “a confiança constitui um componente essencial para a comunicação e a cooperação em sala de aula, bem como uma referência para a estabilidade e uma baixa incerteza nas relações entre professores e alunos”. Para Erikson (1950-1971) o senso de confiança é aprendido na infância, através das relações de cuidado que um indivíduo recebe, e que tende a persistir em direção à vida adulta. Giddens (2002) defende a ideia que a confiança está ligada à crença na credibilidade de uma pessoa ou sistema; estaria, assim, baseada não somente nas respostas que uma pessoa fornece em determinadas circunstâncias, mas envolveria uma disposição para acreditar nela, uma espécie de “fé”. É preciso uma “confiança ativa”, que desloca de uma atitude passiva para algo a ser construído ativamente (Garcia, 2010).

Na pesquisa de Hadji (2002), evidencia-se outro fator importante na relação professor-aluno, o autor ao mencionar estudos sobre a eficácia do professor e o desempenho dos alunos conclui que características individuais dos docentes, como: idade, sexo, origem social ou status, não melhora a eficácia, o que seria promotor de um melhor desempenho dos alunos são as características pedagógicas, que se constrói na interação escolar. Variáveis como as instruções, perguntas, intercâmbios verbais, modalidade direta ou indireta de ensino, natureza das retroações,

o nível de dificuldade das tarefas, melhorariam o desempenho escolar dos alunos, ou seja, a qualidade do planejamento e execução das aulas.

A pesquisa de Carnoy (2009) que filmou aulas de Matemática em 36 escolas de três países (Brasil, Cuba e Chile) e entrevistou funcionários da área de Educação de todos os níveis de governo, além de professores, diretores, estudantes e pais, conclui que boa parte das diferenças está dentro das próprias salas. Em Cuba, que obteve o melhor desempenho, os alunos trabalham 38% do período resolvendo problemas e fazendo exercícios, enquanto que no Brasil os alunos passam três vezes mais tempo fazendo cópias de enunciados; para o pesquisador, passar a aula toda copiando é, sem dúvida, perda de tempo. Ainda nessa pesquisa, constatou-se que tanto no Brasil como no Chile, depende-se o dobro dos minutos em transições de atividades ou interrupções, como pedidos de silêncio; e não menos importante, a pesquisa aponta que a qualidade das perguntas feitas em aula também foi determinante: em Cuba, 55% das aulas são permeadas de perguntas que exigem a explicação do raciocínio usado (em Matemática, é essencial descrever o processo pelo qual se está aprendendo); já, no Brasil, há um predomínio de perguntas repetitivas, que normalmente são respondidas em coro, isso quando são feitas, pois em 25% das aulas observadas as perguntas não existiam. Nas escolas brasileiras, segundo a pesquisa, também pouco se discutem os equívocos: quando um aluno comete um erro, normalmente o professor o apaga e chama outro à lousa, ou seja, não há discussão do erro, o que seria muito mais produtivo para a aprendizagem.

Na pesquisa Talis (2009), realizada com 24 países, os professores brasileiros são apontados como os que menos gastam tempo em atividades de ensino e aprendizagem (70%) e os que mais consomem tempo de aula na manutenção da ordem na classe (17,8%). Ainda segundo esse estudo, um em cada quatro professores, da maioria dos países investigados, dedica ao menos 30% do tempo de aula para resolver problemas de indisciplina dos alunos ou tarefas administrativas. No caso do Brasil, esse desperdício foi estimado em 30,8%, sendo que essa perda estaria ligada principalmente ao ruído em sala de aula. Indisciplina, nessa perspectiva, é aquilo que incomoda o professor, é o tempo despendido para conseguir lecionar. Só é considerado disciplina quando o professor está desimpedido para “ensinar o conteúdo”.

Para a promoção de relações mais justas, respeitadas e solidárias, é necessário tomar consciência de que a ética está presente nas mais diversas dimensões da escola, tanto na maneira pela qual o conhecimento é concebido, trabalhado e avaliado como na relação da equipe de

especialistas com os integrantes da instituição e também no trabalho docente, ou seja, na postura, nos juízos emitidos, na qualidade das relações que são estabelecidas, nas concepções e intervenções diante da indisciplina, do *bullying*, das infrações, dos conflitos; no tipo, quantidade, conteúdo, forma de elaboração e legitimação das regras; na relação e nas ações com a comunidade. Sabendo da importância de vivenciar a moral, mas de refletir, discutir e analisar as atitudes, além de se trabalhar conteúdos éticos de forma transversal e por projetos interdisciplinares, faz-se também necessário que os alunos (e adultos) tenham experiências vividas efetivamente com os valores morais, propiciando uma atmosfera sociomoral cooperativa no contexto educativo. É preciso, ainda, oferecer sistematicamente oportunidades para que a construção de valores morais aconteça, como um objeto do conhecimento que depende da tomada de consciência e, portanto, de momentos em que se possa pensar sobre o tema. Constata-se que, raramente, a educação apresenta ao aluno a moral como objeto de estudo e reflexão. Deseja-se que os alunos ajam moralmente, mas não se abrem espaços para que haja a reflexão sobre as ações, sobre os princípios e as normas, sobre os valores e sentimentos que nos movem. Portanto, considerando que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para fazer com que os valores morais tornem-se centrais na personalidade, para a vivência democrática e cooperativa e para resolver problemas que requerem o desenvolvimento das dimensões cognitivas e afetivas, assim como de habilidades interpessoais, é preciso oferecer, nas instituições educativas, oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, tais como: assembleias<sup>11</sup>, discussão de dilemas, narrativas morais etc. São procedimentos que favorecem a apropriação racional das normas e valores, o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e expressão dos sentimentos, a aprendizagem de formas mais justas e eficazes de resolver conflitos e, conseqüentemente, o desenvolvimento da autonomia.

É raro, no entanto, encontrarmos instituições educativas em que um cuidadoso trabalho com a ética esteja presente nas diversas dimensões anteriormente mencionadas. O que se constata é que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que os alunos sejam submissos,

---

<sup>11</sup> As assembleias são um momento para a troca de ideias a partir de problemas reais vividos pelo grupo e, também, um local onde se felicitam as realizações desse grupo. É um espaço que favorece o diálogo, em que se exercita a democracia e a cidadania, é o momento de falar sobre questões que são inerentes ao grupo, podendo propiciar a descentração, a tomada de consciência, a reflexão e transformar aquilo que a maioria considera oportuno em uma convivência melhor (PUIG, 2000; ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007).

obedientes e conformados em todos os aspectos, tanto nos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto aqueles relacionados ao pensamento reflexivo (DEVRIES E ZAN, 1995). Percebe-se na educação das crianças e jovens certa incoerência entre o que alguns adultos *gostariam* de ensinar e o que *realmente* ensinam, por meio de suas condutas e das respostas que são dadas diante das situações cotidianas. Como alerta Piaget (1999, p. 181) “é preciso ensinar os alunos a pensar, e é impossível aprender a pensar num regime autoritário. Pensar, é procurar por si próprio, é criticar livremente e é demonstrar de forma autônoma”.

## 2.4 Os conflitos e as regras escolares

A qualidade do ambiente sociomoral da escola também interfere nas estratégias empregadas pelos envolvidos para resolver seus conflitos, assim como nos resultados das desavenças. Essa relação foi investigada por Vinha (2003) num estudo de caso que teve como objetivo avaliar se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem seus conflitos hipotéticos. A amostra foi constituída por duas classes do 3º ano de ensino fundamental pertencentes a escolas públicas, sendo que em uma o ambiente era caracterizado por relações autocráticas<sup>12</sup> ou coercitivas, e a outra pautava-se por relações democráticas<sup>13</sup> ou cooperativas. Os resultados indicaram que, apesar de pertencerem ao mesmo nível socioeconômico e estarem na mesma faixa etária, encontrou-se na classe cujo clima era coercitivo um menor desenvolvimento das crianças com relação aos procedimentos empregados para resolver os conflitos hipotéticos e aqueles ocorridos nas interações com os seus pares, corroborando os dados encontrados por Selman (1980). Essas crianças tendiam a relacionar-se de forma pouco harmoniosa, competiam entre si, e as estratégias utilizadas quando se deparavam com conflitos eram mais impulsivas, autocentradas e pouco elaboradas. Na classe cooperativa, constatou-se

---

<sup>12</sup> As crianças seguem orientação do professor, tanto nas atividades como na maneira de se comportar. O controle excessivo impede que a criança tome decisões, perceba as consequências de seus atos, se torne responsável e dificulta a construção da autonomia moral (VINHA 2003, p. 227).

<sup>13</sup> Há um maior respeito pelas ideias e sentimentos das crianças, que são incentivadas a interagir umas com as outras. As regras são pautadas em princípios de justiça, igualdade, respeito e dignidade (VINHA 2003, p. 241).

tanto ao resolver as situações-problema propostas quanto nas interações sociais um maior desenvolvimento desses procedimentos. As relações entre as crianças eram mais harmoniosas e recíprocas, e durante os conflitos, os implicados negociavam mais e de forma mais elaborada, empregando diferentes estratégias que levavam em conta os sentimentos e os pontos de vista dos outros, demonstrando maior empenho para buscar alternativas de soluções que fossem satisfatórias para os envolvidos. Dessa forma, eram mais bem-sucedidas na resolução dos problemas do que as crianças pertencentes à outra classe. Esses resultados confirmam que o ambiente escolar influencia a formação das crianças tanto individualmente quanto na forma como se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, podendo favorecer ou inibir este desenvolvimento.

Foi visto que as escolas objetivam a formação de cidadãos críticos, autônomos, éticos. Porém, é ainda mais corriqueiro que tais objetivos não passem de predisposições bem intencionadas, que ficam apenas escritas em documentos, porque na prática, as ações da escola caminham, muitas vezes, no sentido oposto ao dos seus próprios ideais. Em concordância com essa ideia, Aquino (2003, p. 66) relata:

Empregadas, em geral, com o intuito de intimidação ou penalização do alunado, as normas disciplinares parecem padecer de um contrassenso, quando postas em prática: elas situam-se na contramão daquilo que todos os regimentos, sem exceção, declaram buscar; ‘a consciência crítica’, ‘a participação ativa’, ‘o fomento da cidadania’ etc. Ao contrário, por meio delas engendram-se a sujeição, a coerção, o apassivamento.

As ações efetivas da escola, de modo geral, promovem um ambiente coercitivo, sendo comum o emprego de soluções temporárias e pontuais quando ocorrem conflitos, impedindo que os alunos aprendam com as situações vivenciadas. É comum encontrarmos três direções da escola quando se deparam com conflitos: ignoram, contêm ou evitam. A relação ensino e aprendizagem também favorece, em grande parte das instituições, um ambiente centralizado no professor, impossibilitando a troca de ideias entre os alunos, que favoreceria o respeito mútuo, a reciprocidade, que atuaria desequilibrando os alunos com desafios necessários para a construção do conhecimento e o desenvolvimento de uma moral mais autônoma. Assim sendo, nobres ideais de formação de cidadãos críticos e autônomos ficam distantes da realidade vivenciada pelos sujeitos na escola.

As pesquisas de Leme (2006), Carina (2009) e Vicentin (2009) usaram o instrumento de Deluty para avaliar as tendências de resolução de conflitos entre crianças e jovens brasileiros. As respostas evidenciaram formas de resolução de conflitos predominantemente submissas, seguidas das agressivas nos três estudos citados. Segundo Deluty (1985), há três estilos para a resolução de conflitos: a agressividade, a submissão e a assertividade. No comportamento agressivo há o enfrentamento do conflito e a expressão de sentimento; contudo essa manifestação é feita de forma coerciva, violando os direitos alheios. Já a pessoa assertiva considera e respeita o ponto de vista alheio, sem abandonar os próprios, que é caracterizado pelo enfrentamento da situação por meio da defesa dos próprios direitos, expressão de ideias e sentimentos, sem, entretanto, infringir os direitos dos outros. O submisso leva em conta os direitos e sentimentos dos outros; porém, age como se negasse os seus. A tendência submissa é aquela em que não há o enfrentamento do conflito, sendo que os comportamentos que predominam são fuga ou esquiva do contato direto com o outro.

Esses resultados são coerentes com os encontrados em pesquisa realizada por La Taille (2006) com mais de cinco mil jovens brasileiros, em que cerca de 90% disseram que os conflitos de hoje são resolvidos mais com agressão do que com diálogo. Alguns dados, como a crença presente na maioria dos participantes de que no mundo de hoje tem-se mais adversários do que amigos, parecem indicar que o “outro” é visto com desconfiança, como adversário, sendo necessário, portanto, precaver-se.

Quando há conflitos entre os alunos, as escolas tendem a agir com sanções expiatórias, ou seja, punições que visam a coibir novos comportamentos indesejados, mas que acabam por promover a construção de um ambiente coercitivo, gerando o sentimento de revolta nos adolescentes e incentivando um raciocínio “custo/benefício”, o que contribui para a aprendizagem da mentira e de ações premeditadas (cálculo de riscos). Há inúmeros exemplos nas observações que fizemos em pesquisas em escolas públicas e particulares (VINHA, 2000, 2003; RAMOS, TOGNETTA; VINHA, 2010a) de como a sanção expiatória atua de forma contrária ao desenvolvimento de uma autonomia maior do aluno, dificultando a tomada de consciência e relações de reciprocidade. Em determinada escola, um aluno deu uma surra no colega e antes disse: “*Como já estou danado mesmo, então vou te mandar para o hospital!*”; isto é: já que vou receber uma punição, que seja por uma surra grande. A partir desse relato, podemos inferir que a intervenção da escola, além de não contribuir para a mudança de comportamento, ainda está por

promovê-lo. Para Piaget (1932-1994), a sanção expiatória tem caráter arbitrário, não havendo relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado. O objetivo maior é fazer com que o sujeito que infringiu uma regra ou cometeu uma atitude indesejável sofra, expie seu erro, ou, melhor dizendo, pague pelo delito. A relação entre o que o aluno fez e a sanção utilizada é arbitrária. O único cuidado é com a proporcionalidade entre o sofrimento imposto pela sanção e a gravidade da falta cometida; o castigo não somente focaliza uma determinada ação, como permite ao sujeito castigado sentir-se, após a pena, religado à comunidade e, portanto, certo de merecer seu lugar no grupo: ele já pagou, quitou seu débito.

Enfocando o resultado e não o processo de solução de conflito, frequentemente, as escolas atuam tentando descobrir e punir culpados, com a esperança de evitar situações análogas no futuro; porém, longe de melhorar as relações interpessoais, essas ações acabam por promover novos delitos, além de favorecer o raciocínio de custo-benefício (que é quando a criança /o adolescente já sabe previamente a sanção decorrente da infração e, mesmo assim, opta por agir e “pagar o preço”), de cálculo de risco (ou seja, a criança /o adolescente avalia as possibilidades de ser pego antes de ter realizado a ação, e age de forma a não ser descoberto), além dos sentimentos de revolta, apatia, agressão e a aprendizagem da mentira, pois, a criança/o adolescente sabe que ao falar a verdade será punido pelo adulto. Essa maneira como a escola tem lidado com os conflitos em longo prazo contribui para formar jovens com baixo índice de habilidade social, apresentando dificuldades para emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes sem que se sintam ameaçados, tomar decisões, expor e discutir seus sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas (DELVAL e ENESCO, 1994; MORENO; CUBERO, 1995; REGO, 1996; WEBER; PRADO; VIEZZER, 2004). Na resolução de seus próprios conflitos, em geral, empregam mecanismos ainda primitivos; entre eles, as reações impulsivas, submissas ou agressivas, a não interação; as soluções unilaterais, a mentira. (SELMAN, 1980; MORENO; SASTRE, 2002). Como são privados de entender as justificativas para os valores e normas nas relações, esses jovens tendem a orientar suas ações para receber gratificações, evitar castigos ou por mero conformismo, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados (LA TAILLE, 1998; TURIEL, 1989).

Na perspectiva construtivista, os conflitos são vistos como oportunidade de aprendizagem, o que caminha na direção oposta ao que comumente encontramos nas escolas. Há inúmeros educadores que, por compreenderem o conflito como algo ruim, negativo, estabelecem relações

com seus alunos objetivando eliminar o conflito, tentando preveni-lo, pois sentem-se inseguros para lidar com essas situações e, logo, investem parte do tempo acompanhando os alunos, resolvendo os problemas rapidamente e, muitas vezes, agindo impulsivamente. Essa visão tradicional da escola favorece cada vez mais a formação de pessoas moralmente heterônomas. Vinha (2007, p. 6) relata que, “primeiramente, é preciso ressaltar que os conflitos interpessoais sempre estarão presentes na escola. Não podem jamais ser encarados como ocorrências antinaturais ou atípicas”.

Piaget (1932-1994) e Selman (1980) sugerem que o relacionamento com os pares altera o entendimento da criança do mundo social e, conseqüentemente, de si mesma, indicando que a resolução de conflitos é um produto da maturidade cognitiva e social. O argumento é o de que o relacionamento entre os pares proporciona às crianças oportunidades para aprimorar suas habilidades de resolução de conflitos que não estão disponíveis em outros tipos de relacionamento em que existe uma hierarquia de poder. O desenvolvimento cognitivo, dessa forma, impõe avanços na compreensão social, o que permite uma crescente descentração, ou seja, um crescente autointeresse em ser subordinado aos interesses do parceiro e do relacionamento. Assim, os ganhos sociais e cognitivos encorajam uma preferência por resoluções cada vez mais negociadas que estimulam o domínio de competências mais construtivas.

De Vries e Zan (1995) afirmam que os conflitos são inevitáveis em salas de aula onde os alunos agem de forma mais livre. Logo, em ambientes onde ocorrem inúmeras trocas entre os pares, com trabalhos em grupos, em que as interações sociais são favorecidas, cujo ambiente sociomoral seja mais cooperativo que coercitivo, haverá maiores possibilidades de conflitos entre os alunos. Já em um ambiente coercitivo e autoritário, em que os alunos trabalham individualmente, onde se impera a lei do silêncio, os conflitos, quando ocorrem, são mais velados e menos explícitos. De acordo com Camacho (2001), há uma violência mascarada na escola que pode ser perigosa porque como não é controlada, pode ocorrer cotidianamente. Outros estudos (VINHA, 2003; TOGNETTA; VINHA, 2007a) demonstraram que os educadores se sentem intimidados e desmotivados diante das constantes situações de conflitos.

A forma como a escola faz suas intervenções diante de situações de conflito interpessoal pode contribuir, na perspectiva construtivista, para o desenvolvimento de pessoas mais autônomas e para a construção de um ambiente sociomoral mais cooperativo. Assim sendo, os conflitos são vistos como naturais nas relações humanas, são excelentes oportunidades para se

trabalhar os valores e as regras, são oportunidades para os envolvidos conhecerem-se melhor e se autoconhecerem (percebendo tendências de reação). Ainda podemos afirmar que os conflitos são valiosas situações para os educadores, pois mostram o que realmente os alunos precisam aprender. Exemplificando: um aluno que mente com frequência precisa aprender o que acontece quando faltamos com a verdade, ou seja, o que essa ação de mentir provoca na relação com o outro, logo, a perda de confiança. Segundo essa perspectiva, a atuação do educador deverá ser nas causas do conflito e não nas consequências.

Intervir nos conflitos interpessoais exige, na visão construtivista, um preparo do educador, pois, em vez de gastar tempo evitando ou prevenindo-os, é preciso aproveitá-los como oportunidades de aprendizagem, auxiliando os alunos a perceberem pontos de vista diferentes do seu, validando os sentimentos dos envolvidos, reconhecendo que o conflito pertence aos alunos, discutindo soluções que sejam justas para ambos os lados e dando maior ênfase no processo (O que se poderá aprender com o ocorrido?) e não no produto (Como resolver?).

Esse ambiente mais cooperativo não é isento de sanções, mas a escola deve visar, mais do que conter, efetivamente a contribuir para a tomada de consciência das consequências reais do desrespeito às normas (necessárias e justas) e às pessoas. Assim, poderá fazer com que os alunos analisem as situações de conflitos considerando todas as perspectivas, procurando resolvê-los por meio do diálogo e de forma justa para os envolvidos, precisando, segundo as palavras do próprio Piaget (1932-1994), pôr a funcionar a reciprocidade. As sanções por reciprocidade possuem menor coerção do que as expiatórias, havendo uma relação natural ou lógica com o ato a ser sancionado, recaindo na ruptura do elo social, colocando o infrator a par da natureza e das consequências de sua violação nas relações com as outras pessoas, auxiliando na coordenação de pontos de vista, permitindo ao sujeito colocar-se no lugar do outro. Pode-se ilustrar isso a partir do exemplo relacionado à ação de mentir. Um aluno que mente para o professor pode receber sanções expiatórias, tais como: uma advertência, ser colocado para fora da sala, ser encaminhado para a direção da escola ou ainda receber um bilhete endereçado aos pais (para que estes tomem providências). Tais estratégias têm como intuito prevenir a reincidência da situação, mas não necessariamente permitem a tomada de consciência das consequências do uso da mentira nas interações com o outro. A sanção por reciprocidade, neste caso, teria como objetivo o trabalho com o aluno sobre o que acontece quando mentimos. Quando faltamos com a verdade, o que provocamos no outro? A resposta seria a falta de confiança que se produz na relação com outrem

e, por conseguinte, a aprendizagem das reais consequências da mentira nas relações. Para De Vries e Zan (1998, p. 196):

As sanções por reciprocidade têm em comum a comunicação do rompimento de um vínculo social tal como desapontamento, raiva ou perda da confiança. Isto é, a disponibilidade mútua em um relacionamento foi interrompida. Em uma sanção por reciprocidade, a pessoa prejudicada responde à ofensa ou ferimento retirando a confiança ou boa vontade. Ela sinaliza claramente que a mutualidade está perturbada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior. A fim de restabelecer a antiga mutualidade, aquele que errou deve agir no sentido de compensar o sentimento de desconforto e restaurar o relacionamento.

Em pesquisa realizada em escolas públicas e privadas, Tognetta e Vinha (2007b) identificaram um grande número de regras criadas a partir dos conflitos que ocorrem cotidianamente na instituição escolar. O imperativo da contenção e do evitamento de novos conflitos faz com que regras e mais regras passem a regular praticamente tudo o que desrespeita tanto a parte pedagógica e organização dos trabalhos, quanto a forma como o aluno se comporta, o horário que pode usar o banheiro, a forma como deve se sentar, como deve organizar seu material, como deve se vestir etc. Devido à quantidade de regras e ao fato de muitas delas não fazerem sentido para os alunos, a desobediência passa a ser mais um problema para a escola administrar, assim, na sequência à criação de regras, formulam-se também as sanções, objetivando maior submissão. La Taille (1999b, p. 77) afirma:

Vale dizer que à obediência passiva a imperativos inquestionáveis sucede a obediência ativa decorrente do respeito mútuo. Na conceituação piagetiana, a criança passa da heteronomia - onde o bem é entendido como obediência a um dever preestabelecido - à autonomia moral - onde o bem é agora concebido como equidade e acordo racional mútuo das consciências.

Retomemos a ideia de Piaget (1932-1994, p. 11) quando afirma que o valor moral da ação não está vinculado apenas à obediência a determinada regra social, e sim ao porquê da obediência, ou seja, ao princípio que rege a ação. Nessa abordagem, as regras que existem no ambiente escolar também precisam ter coerência. A moral implica regras, e estas são formulações

verbais precisas que determinam o que devemos ou não fazer, o como agir; para o autor, são coletivas e exigem regularidade. O autor (PIAGET, 1998, p. 61, 62) declara:

Uma regra é um fato social, que supõe uma relação entre pelo menos dois indivíduos. E esse fato social repousa sobre um sentimento que une esses indivíduos uns aos outros e que é o sentimento do respeito: há regra quando a vontade de um indivíduo é respeitada pelos outros ou quando a vontade comum é respeitada por todos.

A escola precisa ter bons princípios que sustentem suas regras; esses princípios são universalmente desejáveis (justiça, respeito, dignidade) e, portanto, inegociáveis. Por exemplo: não se discute se deve-se ou não tratar o outro com respeito, como se os princípios fossem uma questão de ponto de vista, de opinião pessoal; discute-se: “O que significa tratar o outro com respeito?”. A escola deve possuir princípios gerais (não negociáveis) que servirão de parâmetro para a elaboração das regras. Assim sendo, os princípios que são básicos e norteadores, não são debatidos, mas sim explicados. Já as regras, que se fundamentam nos princípios, são discutidas (contrato).

Há regras que são negociadas, em que são realizados contratos ("combinados") e outras que são necessárias, isto é, não são negociáveis. As regras não negociáveis são apenas refletidas e explicitadas quando for preciso, pois como são necessárias, não precisam ser discutidas ou elaboradas por todos. Alguns exemplos desse tipo de norma são: “Lavar as mãos antes do lanche”; “Escovar os dentes”; “Somente atravessar a rua quando estiver acompanhado”, “Não agredir”. Macedo (1996) ressalta aos educadores a importância de haver regras que são obrigatórias para as crianças e os adolescentes, ou leis, como as classifica. Nem tudo pode ou deve ser combinado, como por exemplo, as regras de boa saúde: escovar os dentes, não é e nem pode ser, um “combinado”, pois é uma lei de boa saúde. Para Macedo (1996, p. 192):

Regras de **boa saúde, bom estudo, boa convivência social**, são obrigatórias na medida em que valorizam o ideal de uma função. Mas, se a interpretarmos como simples e puros combinados, encontramos um certo ‘democratismo’ que confunde tanto as crianças quanto os adultos.

As outras regras, que visam organizar os trabalhos e asseverar a justiça, têm origem nas necessidades do grupo, sendo construídas a partir de um consenso entre todos os elementos da classe (primeiramente, deve-se trabalhar com os alunos o significado de uma regra, para que serve etc.). Em princípio, essas regras têm de garantir o bem estar de si próprio e dos outros. São contratos elaborados pelos integrantes da classe, sendo estabelecidas quando é preciso solucionar problemas particulares do grupo, como quando um aluno coloca que não considera justo que outros alunos não ajudem na limpeza da sala e na arrumação dos materiais. O professor novamente fará o papel de mediador, apresentando o problema e intervindo com questões que levem os alunos à reflexão, até realmente elaborarem a regra. De Vries e Zan (1997, p. 130) explicam que “o objetivo geral de envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de regras em suas salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a autorregulação e a cooperação”.

Em seus estudos sobre a evolução das regras no jogo, Piaget (1932-1994) concluiu que a obediência a uma regra é maior quando a pessoa participa do processo de elaboração. A regra pode ser a mesma; porém, quando é construída pelo grupo e não imposta, amplia-se o respeito que o indivíduo adquire por esta norma (pois participou de sua elaboração); portanto, a submissão à regra combinada também se torna maior. Segundo Kamii (1991, p. 124), “as crianças respeitam as regras que *elas* fazem para si próprias. Elas também trabalham com mais empenho para atingir as metas que *elas* colocam para si mesmas”.

É importante também que as regras não sejam numerosas no ambiente escolar, pois quanto maior a quantidade de normas, menos elas serão cumpridas, pois pouco serão conhecidas e discutidas. Quanto maior a autonomia das pessoas, menos regras externas serão necessárias, pois o indivíduo pauta suas ações em valores internos. Em escolas com muitas regras, percebe-se que os educadores e os alunos não precisam pensar e refletir sobre suas ações, apenas cumprem ou não a regra, podendo receber sanções quando há desvios.

Outro ponto importante nesse trabalho da escola é o tipo de regras que é valorado, se são regras morais ou convencionais. Regras morais são regras especificamente relacionadas “às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia da pessoa e do bem-estar alheio” (LA TAILLE, 2002a, p.17) e as convencionais são o conjunto de regras de condutas consideradas obrigatórias para um grupo, mas não universalizáveis.

Turiel (1984) fez uma pesquisa demonstrando que crianças pequenas já diferenciam regras morais e convencionais e que consideram as primeiras mais importantes. É habitual, entre os educadores da escola, regras convencionais serem mais valorizadas do que regras morais. Para exemplificar essa afirmação, relatamos o caso de um adolescente que, na hora da entrada, ajuda uma aluna que caiu na porta da escola e machucou o joelho, conduzindo-a até o prédio da Educação Infantil. Esse jovem acaba chegando atrasado à aula, e ferindo uma regra convencional (o horário de entrada), como teria prova nessa aula, acaba perdendo a possibilidade de realizá-la, pois os educadores, mesmo sabendo do ocorrido, lamentam e dizem: “*Mesmo você tendo ajudado uma colega menor, é a regra da escola, você está atrasado, e só poderá entrar na 2ª aula!*”. Qual a mensagem subjacente que a escola passa, ao valorar mais uma regra convencional do que a ação moral que o aluno teve, sendo solidário com a menina? Em uma próxima vez, talvez ele chegue no horário, talvez ainda passe por cima de outro aluno.

É esse tipo de pessoa que a escola quer formar? Com certeza não, mas suas ações contribuem para as pessoas manterem altos níveis de heteronomia. Colocar em um mesmo patamar regras convencionais e morais está cada vez mais presente nos regimentos escolares, quando alunos são punidos por chegarem atrasados, desrespeitarem uma pessoa, não usarem o uniforme etc. Por conseguinte, as regras são colocadas todas da mesma forma, impedindo que haja uma hierarquização de valores; ao contrário, ocorre um achatamento desses valores em níveis de maior heteronomia.

A escola precisa propiciar um ambiente que favoreça aos alunos compreenderem que as regras vão sendo construídas à medida que vão se tornando necessárias e que são elaboradas não apenas pela autoridade, mas por várias pessoas, como os professores, alunos, direção etc. (MENIN, 1996). Os problemas que acontecem no espaço escolar precisam ser trabalhados e tratados como parte do processo educativo. Para isso, é preciso planejar, como se faz em qualquer matéria. Assim, a disciplina, a responsabilidade, a liberdade, a cooperação são objetivos a serem atingidos em longo prazo, e não pré-requisitos ou condições necessárias sem as quais não se pode trabalhar. A aprendizagem de qualquer noção como: o respeito às normas, o saber relacionar-se, resolver os conflitos, trabalhar em equipe, participar das aulas, estudar, é decorrente de um processo de construção. A escola não pode esperar que os alunos saibam sem ter diversas

oportunidades de interagir em um ambiente em que, tais características, são continuamente vividas para que esse desenvolvimento ocorra. Segundo Menin (2007, p. 49):

Essa evolução da prática e consciência das regras aponta para uma lei de construção do conhecimento afirmada por toda a teoria piagetiana: primeiro é preciso fazer para depois compreender. Assim, na moral, como no campo intelectual, uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, na e com a prática das ações, esta realidade. Na moral, a ação por excelência é a cooperação: sujeitos, iguais entre si, no sentido de terem o mesmo poder de influência uns sobre os outros, usam regras para regularem mutuamente seus comportamentos e decidem sobre a justiça das mesmas em função deste coletivo. É esta prática que constrói uma consciência autônoma das regras.

A escola deveria ser o local que promove relações de respeito mútuo, pautadas na justiça baseada na equidade, no diálogo e na solidariedade (BRASIL, 1998). Todavia, nas “classes difíceis” observadas nas pesquisas que temos realizado, encontramos um ambiente sociomoral com forte tendência à permissividade ou grande coerção, onde predomina o desrespeito, a imposição ou ausência de regras e exigências, que não contribuem para que a escola favoreça a cooperação e a reciprocidade entre os alunos.

Construir um ambiente sociomoral cooperativo na escola, com o intuito de desenvolver a autonomia intelectual e moral de seus alunos, precisa ser um trabalho sistemático que vise à educação do futuro e não apenas educar para o presente. Pensar dessa forma implica reorganizar o ambiente escolar, não apenas com ações isoladas ou procedimentos específicos, transformando-o em um espaço mais justo e cooperativo. É necessário todo um engajamento da instituição, articulando as dimensões intelectuais, morais e afetivas. Com o intuito de caracterizar classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” e investigar o ambiente sociomoral dessas turmas, apresentaremos a seguir o delineamento da presente pesquisa.

### **3. DELINEAMENTO DA PESQUISA**

O delineamento da pesquisa constitui os caminhos da investigação e favorece o pesquisador, sendo a opção metodológica uma questão central na construção da pesquisa científica (ZECHI, 2008). Assim sendo, definimos esta pesquisa como um estudo descritivo e exploratório, fundamentado na teoria construtivista, de caráter qualitativo.

A pesquisa é considerada exploratória quando tem como objetivo propiciar maior familiaridade com o problema, sendo seu planejamento bastante flexível e, descritiva, permitindo o relato das características de determinado fenômeno e as relações estabelecidas entre variáveis (GIL, 2006).

O objetivo da pesquisa qualitativa também vem ao encontro deste estudo, posto que visa a: “... esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica.” (FLICK, 2009, p. 8).

Nessa perspectiva, tínhamos como objetivo, ao optar por uma pesquisa qualitativa, ter o maior número de acessos às experiências, interações e documentos, bem como aos relatos e contextos dos participantes no próprio campo.

#### **3.1 Problema**

Como se caracteriza o ambiente sociomoral das classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” pela equipe pedagógica, no que se refere ao trabalho com o conhecimento, as relações interpessoais, as regras e os conflitos sociais? Quais são os fatores e objetivos comuns e divergentes nas classes investigadas?

#### **3.2 Objetivos**

- Caracterizar classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” no Ensino Fundamental II identificando fatores comuns e ou divergentes na organização destas;

- Investigar o ambiente sociomoral das classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” pela equipe pedagógica, no que se refere ao trabalho com o conhecimento, as relações interpessoais, as regras e os conflitos sociais.

### **3.3 Percurso da pesquisa**

A pesquisa foi realizada em duas classes do Ensino Fundamental II de escola pública e duas classes de escola privada, cujas equipes pedagógicas tenham relatado haver, em uma das classes, inúmeros problemas de comportamento e de relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores, assim como com relação à realização das atividades e obediência às regras. As classes “difíceis” têm como características (BLIN, 2005): um clima hostil entre os alunos; a falta de unidade e de cooperação; as reações negativas em relação a certos indivíduos; a falta de autonomia e dificuldade de atenção; a aprovação coletiva de um comportamento desviante; a agressividade coletiva; e as dificuldades de adaptação a mudanças. Já nas classes “não difíceis”, os alunos apresentam: boas notas; poucas notificações; alunos percebem a turma como “boa” (melhor do que as outras classes) e os professores também; em geral, os alunos fazem as atividades na classe e realizam as lições de casa; há pouca indisciplina; pouca movimentação e predomínio do silêncio; as regras são mais obedecidas.

A amostra foi composta por duas classes consideradas “difíceis” (CD) e duas consideradas “não difíceis” (CND) do Ensino Fundamental II<sup>14</sup> em uma cidade do interior do estado de São Paulo (sendo que em cada escola foi selecionada uma turma de cada tipo) uma escola pública estadual, denominada de escola E e uma escola particular, denominada escola P, no decorrer do ano de 2008.

---

<sup>14</sup> O Ensino Fundamental na escola pública estava pautado em oito anos, logo o Fundamental II se organizava de 5ª a 8ª série. Já na escola particular encontrava-se adaptado à nova legislação (Lei nº 10.172/2001) em nove anos, ou seja, o Fundamental II compreende do 6º ao 9º ano.

<b>ESCOLA E (estadual)</b>			
<b>Tipo de classe</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Quantidade Total</b>	<b>Quantidade de entrevistados</b>
CND – 5ª série	ALUNOS	28	9
CD – 6ª série	ALUNOS	32	9
Educadores de ambas as turmas	PROFESSORES <sup>15</sup>	9	6
	DIRETORA <sup>16</sup>	1	0
	COORDENADORA PEDAGÓGICA	1	1
	MONITOR DE PÁTIO	2	1

<b>ESCOLA P (particular)</b>			
<b>Tipo de classe</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Quantidade Total</b>	<b>Quantidade de entrevistados</b>
CND – 7º ano	ALUNOS	17	6
CD – 6º ano	ALUNOS	16	6
Educadores de ambas as	PROFESSORES	10	5

<sup>15</sup> Uma professora da 6ª série não quis participar da pesquisa, alegando que não gostaria de ser observada. Respeitamos sua decisão; suas aulas não foram observadas e também não a selecionamos para a entrevista. Essa professora não participava das reuniões pedagógicas, pois ministrava aulas em outra escola pública e cumpria a carga horária lá.

<sup>16</sup> Não conseguimos realizar a entrevista com a diretora da escola pública, pois a agenda da administradora escolar não permitiu. Mostramos à diretora o quanto seria importante sua participação, que inicialmente se dispôs, mas depois, após não aceitarmos disponibilizar o roteiro semiestruturado da entrevista para que ela pudesse ler previamente (pois isso influenciaria o caráter da entrevista clínica e alteraria os dados), não conseguimos mais marcar um horário. Ainda, em relação à diretora da escola pública, nas inúmeras tentativas de contato, tanto presencialmente, quanto por telefone, ela estava ausente da Instituição. Durante o período letivo, a diretora tirou férias, voltando a trabalhar no período de férias escolares dos alunos, e ainda, usufruiu duas licenças no decorrer do semestre em que as observações foram feitas.

turmas	DIRETORA	1	1
	COORDENADORA PEDAGÓGICA	1	1
	ORIENTADORA EDUCACIONAL	1	1
	MONITOR DE PÁTIO	1	0 <sup>17</sup>

Ao longo do 1º semestre de 2008, foram observadas inúmeras escolas públicas e privadas, na busca de classes com as características necessárias para fazer parte da amostra. Foram selecionadas duas de instituição particular e duas de uma escola pública, sendo que uma era considerada bem “difícil” e outra classe era percebida pela equipe pedagógica como sendo mais “fácil”, no que se refere à qualidade da convivência, ao cumprimento de regras e à realização das atividades propostas pelos docentes.

Devido ao fato de alguns estudos indicarem que o desempenho acadêmico interfere na maior ocorrência de conflitos interpessoais (LEME, 2006), um dos aspectos considerados refere-se a esse desempenho e, por conseguinte, somente foram selecionadas escolas/classes que apresentaram, em média, um bom desempenho escolar. A escola estadual selecionada apresentou desempenho no IDESP<sup>18</sup> 2007 do Ensino Fundamental acima da média (médias: estadual 3,3 e escola selecionada 3,80).

Já, na escola particular, foi feita uma análise das médias das notas do 1º bimestre, sendo que ambas as classes apresentaram um bom desempenho em geral (média superior a 75% de aproveitamento).

A partir da seleção das classes consideradas “difíceis” e “não difíceis”, e do consentimento para a realização da pesquisa pela direção das escolas, enviamos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa. Após a aprovação do CEP (Anexo A), fizemos uma reunião com os responsáveis pelos alunos e também com os outros participantes da pesquisa com o intuito de esclarecer a investigação que seria realizada. Após o esclarecimento de dúvidas, apresentamos o Termo de

<sup>17</sup> Não realizamos a entrevista com a monitora da EP, pois ela foi contratada ao final do último semestre.

<sup>18</sup> IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – é um indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas, considerando dois critérios: o indicador do desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o indicador de fluxo escolar em cada nível de ensino.

Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B), sendo que somente os dados dos participantes que concordaram com a pesquisa foram aproveitados na análise.

Compreendendo a complexidade desse fenômeno, buscamos, na coleta de dados, abranger as diferentes dimensões do problema, tais como: o tipo e a frequência dos conflitos e situações de indisciplina (entre os alunos e entre alunos e educadores), assim como as intervenções empregadas para resolvê-los; a qualidade das regras (criação, processo de legitimação, infração e sanções); os sentimentos dos participantes; as relações que eram estabelecidas (entre os pares e com a autoridade); a linguagem verbal e não verbal; a relação da escola com as famílias; o tipo de trabalho com os conteúdos escolares e os mecanismos de avaliação. Para tanto, utilizamos três formas de coleta de dados: sessões de observações, entrevistas clínicas e análise de materiais e documentos.

### **3.3.1 As observações**

As sessões de observação tiveram com o finalidade caracterizar o tipo de relação entre os alunos e entre os alunos e os educadores, assim como os procedimentos que a escola utiliza para lidar com os conflitos sociais e se ocorreram mudanças nessas relações. Desde o início da coleta dos dados, cada classe teve em média 15 sessões de observação, totalizando 60. As sessões duravam em média 150 minutos. Destaca-se que, além da sala de aula, observamos outros momentos da vida escolar dos alunos como o recreio, ocasiões sem aula, na entrada e durante a saída da escola. Também acompanhamos diversos períodos de encontros dos professores, tais como: reuniões pedagógicas, conselhos de classe, momentos mais livres dos professores (sala dos professores durante o intervalo e durante as aulas vagas/janelas de alguns deles) e a organização das salas da direção, coordenação e orientação, interações na sala dos professores e reuniões entre pais e mestres, assim como das diversas salas específicas (sala de vídeo, de computação, auditório, cantina, quadras, pátios, biblioteca, quiosque).

Os dados foram registrados em um diário de pesquisa (GIBBS, 2009), que inicialmente era um caderno, mas, depois, com o decorrer do tempo e a grande quantidade de informações sigilosas, modificamos para folhas soltas que iam sendo arquivadas após a coleta dos dados, de

maneira que permitissem, posteriormente, analisar de forma mais particular todos os dados coletados. A partir de um protocolo elaborado especificamente para esse fim, foram registrados: os conflitos entre os educadores e alunos; os conflitos entre alunos e como eram resolvidos; como eram feitas as solicitações aos alunos e se eram atendidas; as situações de indisciplina; as regras existentes, como foram elaboradas e se eram acatadas; a realização das atividades propostas, ou seja, a dinâmica das aulas; o emprego das sanções, a natureza destas e o resultado; outras intervenções relacionadas. Foi seguida a seguinte estrutura: a matéria, horário e data, nome do professor, como o professor inicia a relação com a turma (apresentação/saudação) e como ela transcorre durante a aula, as relações entre os alunos, o conteúdo desenvolvido (tipo e forma), a organização dos alunos (individual ou em grupo), o ambiente físico (iluminação, limpeza, organização etc.), a linguagem entre professor/aluno e entre os alunos, os conflitos interpessoais e as sanções, a indisciplina, as regras existentes (a participação dos alunos, cobrança, conhecimento e cumprimento das mesmas).

Foram realizadas diversas observações para a seleção das classes durante o 1º semestre letivo e observações sistemáticas, nas turmas selecionadas, durante todo o 2º semestre. É importante ressaltar nossa dificuldade inicial em conseguir escolas para a realização da pesquisa, pois nosso primeiro passo foi, a partir dos resultados do IDESP, contatar as escolas estaduais com boas médias e, ao discorrermos sobre nossa pesquisa, a maioria relatou ter classes com o perfil que procurávamos, mas, quando informávamos que haveria necessidade de observações da escola, os responsáveis (coordenação e direção) diziam não ter interesse nesse tipo de trabalho. Foi preciso muito empenho para conseguirmos convencer algumas escolas que nos permitissem ir, pessoalmente, apresentar nossa pesquisa. Tanto a coordenadora da escola estadual como direção da particular selecionada mostraram-se interessadas em participar da pesquisa, pois relataram não saber mais o que fazer com essas turmas ditas “difíceis” e que, talvez, conhecer melhor o que ocorre poderia ajudá-las nas intervenções e encaminhamentos futuros.

Para caracterizar o tipo de ambiente sociomoral das classes que fizeram parte da amostra, foi usado o instrumento (Anexo C) adaptado de Tognetta (2003, p. 192-194). Foi necessária adaptação, pois o instrumento foi construído para ser utilizado com realidades escolares de crianças pequenas (Educação Infantil) e, nesse caso, alguns ajustes se fizeram importantes, como por exemplo: trocar a palavra crianças por alunos, incluir e excluir palavras/itens e reorganizar

frases de acordo com a faixa etária. Ressaltamos que tais adaptações não descaracterizaram o instrumento, permitindo que sua essência fosse mantida: caracterizar o ambiente sociomoral das classes selecionadas.

A seguir são indicadas as mudanças realizadas:

Aspectos Observados	Versão Original	Versão Adaptada
<b>Quanto às regras</b>	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as <u>crianças</u> e cumprindo-as também.	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando os <u>alunos</u> e cumprindo-as também.
<b>Relação professor aluno (o professor)</b>	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver <u>no dia</u> .	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver.
	-----	<u>Sabe o nome dos alunos.</u>
<b>Relação professor aluno (o aluno)</b>	Compartilha materiais e <u>brinquedos</u> com os demais espontaneamente.	Compartilha materiais com os demais espontaneamente.
	Guarda <u>sozinho</u> o que usou.	Guarda/ <u>organiza</u> os materiais que usou.
<b>Quanto às atividades</b>	Há <u>uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos.</u>	Há <u>diversidade de materiais disponíveis.</u>
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor <u>em atividades livres como o parque e horários de lanche.</u>	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor <u>durante a realização das atividades.</u>
	No horário <u>da merenda, as crianças</u> servem-se sozinhas.	No horário <u>do lanche, os alunos</u> servem-se sozinhos.

Durante as observações, optamos em ter uma postura envolvida e simpaticante (GIBBS, 2009). Por exemplo: quando um professor no meio da aula nos procurava para relatar que era muito difícil lidar com determinadas situações, ou mencionava algo que havia nos contado durante a entrevista e reforçava com uma situação que estava ocorrendo, mantínhamos uma postura mais próxima, ouvindo o professor e atribuindo uma linguagem que favorecia a simpatia,

porém não emitíamos nossa opinião, apenas validávamos o que estávamos escutando, sem emitir julgamento de valor, descrevendo os fatos relatados pelo educador. O mesmo ocorria com os alunos que, muitas vezes, nos procuravam durante o recreio, para nos contar sobre o que estava acontecendo em determinada aula. Esses dados também foram anotados para ser analisados em conjunto com as observações e entrevistas.

Optamos em observar porque, segundo Lankshear e Knobel (2008, p. 187, grifo do autor):

Observações de “momentos da vida cotidiana”, registradas cuidadosa e sistematicamente, geram relatos ricamente detalhados de situações, raramente obtidos apenas por entrevistas. Além disso, tais observações podem trazer profundos esclarecimentos sobre as práticas, os eventos e os processos sociais. A coleta por observação enfatiza o registro de dados que “ocorrem naturalmente” ou *contextualizados* ao que está acontecendo nos ambientes sociais, enquanto eles ocorrem.

Esse juiz era outro pesquisador, que estudava a mesma abordagem teórica e conhecia previamente os objetivos da pesquisa, assim como a organização dos protocolos de observação. Ele observou o equivalente a 10% das sessões observadas, juntamente com o pesquisador. O critério utilizado foi a concordância dos protocolos registrados de ambos. Assim, encontramos mais de 80% de concordância, entre as anotações do juiz e do observador (pesquisadora), o que denota a validade dos dados coletados anteriormente.

As sessões de observação continuaram até o alcance do ponto de saturação, o que significa que as “características gerais das novas descobertas reproduzem consistentemente as anteriores.” (ANGROSINO, 2009, p. 79). Como ilustra Gaskell (2007, p. 71):

A certa altura, o pesquisador se dá conta que não aparecerão novas surpresas ou percepções. Neste ponto de saturação do sentido, o pesquisador pode deixar seu tópico guia para conferir sua compreensão, e se a avaliação do fenômeno é corroborada, é um sinal de que é tempo de parar.

Após toda a coleta, digitamos os dados observados, para facilitar a leitura e análise, assim como a inserção de frases e situações na íntegra. A análise foi feita inicialmente, de forma

separada por classe e, conjuntamente com os dados das observações, das entrevistas e dos materiais coletados, após foram agrupadas em classes “difíceis” e classe “não difíceis”.

### **3.3.2 As entrevistas**

As entrevistas são uma extensão lógica da observação (ANGROSINO, 2009), tínhamos como objetivo, ao realizar esse procedimento, obter informações relevantes dos participantes e poder triangular os dados obtidos com a análise das observações e dos materiais coletados. Realizamos entrevistas individuais e coletivas que serão descritas a seguir.

As entrevistas individuais (que foram gravadas e posteriormente transcritas) com, em média, 30% dos alunos de cada classe; com os docentes que ministravam mais aulas em cada turma ou que atuavam em ambas as classes da Instituição e ainda com os principais funcionários que estavam cotidianamente em contato, tanto com os alunos quanto com os professores (monitores, inspetores, coordenadores, orientadores, diretores).

Embasadas no método clínico de Jean Piaget (1926), as entrevistas foram baseadas em um roteiro semiestruturado (Anexo D), que visavam investigar as crenças dos participantes a respeito dos temas que foram investigados. Assim, os principais temas abordados foram os seguintes: a percepção e os objetivos da escola; a relação entre professores e alunos; a relação entre os funcionários da escola e os alunos; a relação entre pares; as regras escolares; os conflitos e a indisciplina; as sanções e seus resultados. Essas entrevistas foram realizadas individualmente no início do semestre com a equipe pedagógica (professores, diretor, coordenadores, orientadora e monitor) e com os alunos.

Realizamos ainda, ao final do semestre, entrevistas em grupo com os alunos. Tínhamos, também, o objetivo de realizar essas entrevistas com os professores, porém devido às inúmeras atividades docentes que se acumulam ao final do ano, esta estratégia ficou inviabilizada. Acreditamos que realizar essa atividade durante o ano letivo seguinte nos distanciaria dos nossos objetivos principais, em relação à realidade daquele ano escolar. Dessa forma, considerou-se mais adequado não realizar as entrevistas com esse grupo.

Optamos por desenvolver as entrevistas em grupo com os alunos, pois, dessa forma, os entrevistados assumiriam mais riscos, polarizando atitudes, tendo posições mais extremadas, de acordo com nossos objetivos, que eram, dentre outros, analisar e avaliar as intervenções que as escolas utilizaram ao lidar com as classes “difíceis” e “não difíceis” e, os resultados referentes a essas intervenções. Assim, o grupo é mais do que a soma de partes; é possível observarmos as dinâmicas das atitudes, sendo visto um nível de envolvimento emocional, diferente do observado na entrevista individual (GASKELL, 2007).

Nossa tarefa, como moderadores da entrevista coletiva, foi facilitar o progresso das discussões, trazendo o grupo para o foco em questão ou suscitando novas possibilidades, porém sem induzir, apenas permitindo que os participantes refletissem sobre as considerações feitas. Após o término das entrevistas em grupo, além de reflexões e considerações sobre elas, fizemos anotações pertinentes aos fatos que ocorreram no transcorrer da conversa, como: alunos que pouco se colocavam, alunos que lideravam a conversa, alunos que concordavam com o colega sem refletir sobre o que estava sendo discutido, para esses dados serem usados posteriormente na análise.

As entrevistas foram realizadas na própria escola, sendo que, na escola pública, utilizamos a sala: de vídeo, de reuniões e algumas salas de aula que estavam desocupadas. Já, na escola particular, usamos a sala da coordenação, da orientação ou uma sala de aula desocupada. Buscamos, assim, interferir o menos possível na dinâmica da escola, dos alunos e da equipe pedagógica, sempre perguntando sobre o melhor momento para realizarmos as entrevistas. Na escola pública, os professores se dispuseram a participar durante as aulas vagas (janelas<sup>19</sup>) e na escola particular ora foi feito isso, ora a escola providenciou uma substituição para o professor, quando este tinha a carga horária completa. Já com as coordenadoras (escolas E e P), a orientadora (escola P), diretora (escola P) e monitor de pátio (escola E), agendamos um horário, em concordância com a disponibilidade desses profissionais, porém dentro do período de trabalho e com a autorização de seus superiores. As entrevistas duraram em média (tanto na escola E como na escola P): com os alunos 25 minutos (porém, com alguns alunos, a entrevista durou mais de 40 minutos), com os professores 45 minutos e com os funcionários 1 hora. Ressalta-se que as

---

<sup>19</sup> Janela é considerada a aula que o professor especialista tem entre uma aula e outra com uma hora/aula intervalar sem ministrar aula presencial neste período.

entrevistas só tinham continuidade quando o sujeito não demonstrava desinteresse ou cansaço, envolvendo-se com os temas abordados.

No final do ano, as entrevistas em grupo foram feitas, na escola E, na sala da coordenação e, na escola P, na sala da orientação pedagógica. Duraram em média 20 minutos na escola pública e 30 minutos na particular. As questões levantadas no roteiro semiestruturado (Anexo E) objetivavam a reflexão por parte dos grupos em relação a uma avaliação do ano letivo, tendo como foco: as relações interpessoais entre os alunos, entre alunos e professores, em relação às regras, os conflitos e as sanções utilizadas pela escola, a organização da classe e o trabalho com os conteúdos escolares.

Conforme mencionamos anteriormente, as entrevistas embasaram-se no Método Clínico de Jean Piaget. Esse método constitui-se, muitas vezes, de entrevista verbal, apesar de sua essência não estar na conversa, mas sim no tipo de atividade do experimentador e no tipo de interação que estabelece com o sujeito. Assim, “a característica do método clínico é a intervenção sistemática do experimentador diante da conduta do sujeito” (DELVAL, 2002, p. 68). Piaget (1932-1994) relata que, em relação às representações de ordem intelectual, na pesquisa moral, se a observação pura é o único método seguro, ela apenas permite a aquisição de fatos fragmentários e pouco numerosos, e precisa ser completada com interrogatórios. Para o autor, o único bom método no estudo dos fatos morais consiste, seguramente, em seguir de perto o maior número possível de casos individuais.

O Método Clínico foi adaptado ao foco desta pesquisa, ou seja, a verificação dos conteúdos das falas de alunos (adolescentes) e também da equipe pedagógica (adultos), em entrevistas realizadas dentro da escola. Ao sistematizar o método, Delval (2002) sugere que esses ajustes podem ser feitos, afirmando que o próprio Piaget não manteve o método sempre igual, mas foi adaptando-o aos novos problemas e temas que abordava. Em nossas entrevistas, conservou-se a intervenção sistemática com o questionamento verbal, pois queríamos averiguar o conteúdo do pensamento dos sujeitos ou suas ideias frente às relações interpessoais na escola. Outros pesquisadores já se valeram dessa estratégia anteriormente, não replicando o método e, sim, o reestruturando de acordo com os fins de cada pesquisa (BECKER, 1993; WASKOW, 2005; GALLEGO, 2006).

No contexto da entrevista, um tópico importante é a relação que precisa ser construída com o entrevistado. Assim, tivemos, inicialmente, o cuidado de começar a entrevista depois de algumas observações realizadas e de alguns contatos feitos com os sujeitos. Gaskell (1997, p. 65) afirma: “A compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. Procuramos manter com os alunos um relacionamento mais próximo nos momentos do recreio escolar e com a equipe pedagógica, principalmente os professores, durante o período na sala dos professores e nos horários de aulas vagas (janelas) de alguns docentes, que permaneciam naquele local. Nossa intenção era tornar a conversa menos formal, mais próxima e conhecer previamente os sujeitos antes do dia da entrevista. Em relação a isso Flick (2009, p. 112) discorre:

O problema é como entrar em uma relação com o entrevistado que seja próxima o suficiente para que ambos consigam falar de temas delicados ou, às vezes, constrangedores e, ao mesmo tempo, os pesquisadores evitem falsas expectativas por parte de entrevistado. Para ambos os lados, deve ficar claro que a relação é específica (pesquisa, e não terapia ou amizade e coisas assim), sem dar ao entrevistado a sensação de ser “devassado” ou de sofrer abuso de parte do pesquisador.

Iniciávamos a entrevista explicando aos participantes o sigilo e a finalidade da pesquisa, mesmo já tendo feito isto anteriormente, pois reforçamos a ideia de confidencialidade, até porque tudo seria gravado, o que poderia criar um clima de desconfiança. Começávamos perguntando sobre questões mais gerais e, quando era percebido que o respondente estava mais à vontade, introduzíamos as questões mais específicas. Ao finalizarmos a entrevista, agradecíamos a colaboração e reforçávamos a questão do sigilo, explicando como as informações seriam posteriormente usadas.

A escolha dos participantes para a realização das entrevistas foi feita considerando a maior diversidade possível de sujeitos. Para Angrosino (2009, p. 68): “Sua amostra deve refletir a heterogeneidade do grupo que você está estudando”. Os critérios para a escolha dos alunos das quatro classes foram os seguintes:

1. Alunos com autorização dos responsáveis TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido);

2. Alunos com desempenho escolar com média: acima da turma, comparada à turma e abaixo da turma;
3. Alunos considerados entre os professores e a pesquisadora como mais disciplinados e mais indisciplinados. Obteve-se essa informação por meio da conversa com os professores e da observação em sala de aula.

Conseguimos atingir nossos objetivos com todos os participantes, precisando apenas escolher um novo sujeito para a entrevista na escola P, pois uma das alunas mostrou-se muito preocupada com o conteúdo desenvolvido, demonstrando não se sentir à vontade. Inferimos que, talvez, o fato de ser filha de funcionário da escola possa ter influenciado em suas atitudes e, assim, desconsideramos essa aluna e escolhemos outro sujeito com características semelhantes.

Os professores foram escolhidos seguindo dois critérios: que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o TCLE; professores que ministravam aulas em ambas as turmas e os que tinham maior número de aulas em cada classe.

Segundo Gaskell (2007, p. 68) “a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Dessa forma, ao invés de se empregar grupos estatísticos ou taxonômicos, é preciso ressaltar os grupos naturais, pois estes formam um meio social.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas, posteriormente, por um profissional qualificado, e conferidas pela própria pesquisadora, com o intuito de corrigir erros. Assim, detectamos erros de digitação, e algumas falas não foram transcritas na íntegra, apenas as ideias gerais. Isso ocorreu, principalmente, nas últimas entrevistas, sendo possível, dessa forma, reescrevermos essas partes transcritas e arrumarmos as palavras que haviam sido digitadas de forma incorreta. O transcritor foi informado das questões éticas da pesquisa, do contexto investigado e dos objetivos e da metodologia da entrevista clínica. Para Gibbs (2009, p. 34 e 35):

Independente da pessoa escolhida, será necessário conferir o documento produzido em relação à gravação ou texto original para eliminar erros. Contudo, isso não significa tempo perdido, já que, vale repetir, ler a transcrição (e ouvir a gravação) são oportunidades de análise.

A análise das entrevistas foi feita de forma qualitativa. Logo, nosso objetivo era buscar sentidos e compreensão sobre o tema pesquisado, indo além da aceitação aparente dos dados falados, procurando temas com conteúdos comuns. Dessa forma, a análise exigiu tempo e esforço, permitindo maior imersão no *corpus* do texto (GASKELL, 2007).

Após ouvirmos todas as entrevistas e corrigirmos as transcrições, construímos um quadro com os temas mais relevantes abordados e iniciamos a análise sob duas vertentes: análise de conteúdo (BARDIN, 1988) e exemplos mais fidedignos com a própria fala dos entrevistados. Consideramos também os metadados (GIBBS, 2009) gerados antes e durante as entrevistas, ou seja, os dados sobre os dados. Por exemplo: antes da entrevista com um professor da escola E, havia ocorrido um ato de violência na escola muito sério, e isso estava causando grande incômodo entre os educadores e alunos; esse dado foi relatado pelo pesquisador após a entrevista, mesmo não sendo das turmas selecionadas, pois influenciou as discussões do entrevistado, que sempre usava como exemplo o que havia ocorrido.

### **3.3.3 Análise de materiais e documentos (análise documental)**

A análise documental tem como objetivo ampliar os dados coletados nas observações e entrevistas, de forma a propiciar uma triangulação metodológica dentro do subtipo: triangulação entre um método e outro (DENZIN, 1989, apud FLICK, 2004). Assim, os documentos de primeira mão (aqueles que não receberam tratamento analítico), são fontes ricas e estáveis de dados (GIL, 2006) contribuindo para a expansão de uma análise detalhada e ao mesmo tempo mais geral.

Angrosino (2009, p. 70) define a importância da utilização de materiais e documentos:

A pesquisa em arquivos raramente sustenta-se sozinha como habilidade etnográfica, embora certamente possa fundamentar um estudo independente respeitável se a pesquisa de campo de primeira mão não for exequível. Mas sempre fica mais fácil acessar e interpretar materiais arquivados quando o pesquisador tem experiência de primeira mão na comunidade em estudo, e quando ele ou ela pode verificar as inferências feitas a partir dos dados arquivados em entrevistas com membros da comunidade estudada.

Isso posto, tendo como objetivos analisar e avaliar os materiais e documentos das escolas, que pudessem contribuir com a pesquisa, coletamos os seguintes materiais: o registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento (avaliação dos alunos), diário de bordo (classe), atas de reuniões e conselhos de classe, regimento escolar, jornal e *site* da escola e informações coletadas nos murais (corredor, pátio da entrada, sala dos professores, sala de reuniões, sala de aula). Esses materiais contribuiriam com outros dados relacionados à temática da pesquisa.

Dessa forma, os materiais analisados corroboraram para a maior compreensão das temáticas da pesquisa, ampliando os dados que foram coletados por meio das observações e entrevistas.

### **3.4 A análise dos dados**

A princípio, organizamos e analisamos os dados (observação, entrevista e materiais), separadamente, a partir do estudo aprofundado de cada classe e da realidade e organização das duas escolas<sup>20</sup>, em seguida, agrupamos esses dados por tipo de classe: “difícil” e “não difícil”. Desse modo, analisamos os dados a partir de categorias, que foram criadas a *posteriori* da análise inicial. A organização das categorias deu-se da seguinte forma: Relação professor/aluno; Relação entre pares; Regras e Conflitos sociais (conflitos interpessoais e indisciplina); O trabalho com o conhecimento; é importante ressaltar que a relação escola/família e funcionários/alunos não era um dos objetivos principais desta pesquisa. Apesar disso, fizemos análises que envolviam essas relações, atingindo essas categorias, sendo assim consideradas subcategorias. Para Flick (2009, p. 132):

A codificação e a categorização são formas de analisar que podem ser aplicadas a todos os tipos de dados e não se concentram em um método específico de coleta. Essa não é a única maneira de analisar dados, mas é a mais destacada quando os dados resultam de entrevistas, de grupos focais ou de observações.

---

<sup>20</sup> Não se trata de focar o nível socioeconômico, mas sim de investigar se há similaridades e diferenças na forma como as classes se organizaram e as relações que foram estabelecidas.

A análise dos dados, como já descrita nos itens anteriores, deu-se de forma qualitativa, tendo a triangulação entre os métodos, não apenas o objetivo de avaliar os resultados, como também, segundo Flick (2004, p. 238):

... mas de ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento. A triangulação representa mais uma alternativa para a validação, que amplia o escopo, a profundidade e a consistência nas condutas metodológicas – do que uma estratégia para validar resultados e procedimentos.

Não existindo uma fórmula aceita na pesquisa qualitativa para a análise de dados coletados em campo (GIBBS, 2009), seguimos as orientações de Angrosino (2009, p. 92-93) como parâmetros de análise. A partir de etapas, que não aconteceram em uma sequência rígida, foi possível, em alguns momentos, ocorrerem de forma simultânea. Utilizamos o gerenciamento de dados a partir: das anotações organizadas no diário de pesquisa (já detalhado anteriormente), sendo que, após a coleta, foi feita a digitalização do material; da leitura panorâmica, por meio de um apanhado geral de todas as anotações, materiais e entrevistas, antes das análises mais formais, com o intuito de reavivarmos a memória, permitindo, assim, reflexões prévias sobre os dados coletados e os objetivos da pesquisa; do esclarecimento do tema e categorias que foram feitos por meio de uma revisão constante, com o objetivo de não ter categorias em demasia e que elas estivessem em concordância com a revisão da literatura.

Objetivamos organizar e analisar a diversidade de dados coletados de forma a responder nosso problema de pesquisa. Em relação a isso, Angrosino (2009) defende que, uma boa pesquisa está relacionada a uma composição de fontes de observação, de arquivos e de entrevistas.

## **3.5 Descrições das escolas**

### **3.5.1 Escola E (estadual)**

A escola denominada E é uma escola estadual, situa-se em uma cidade de grande porte do interior de São Paulo, encontra-se em um bairro central, tendo em seu quadro alunos que moram

em diversos bairros, próximos ou não ao local. Atende alunos da 5ª série do Ensino Fundamental II<sup>21</sup> até o 3º ano do Ensino Médio, funcionando nos três períodos (matutino, vespertino e noturno<sup>22</sup>). O quadro de funcionários da direção era composto por: uma diretora, um vice-diretor, duas coordenadoras pedagógicas (uma para o Ensino Fundamental II e outra para o Ensino Médio) e uma secretária. Boa parte do quadro de professores já lecionava na escola há mais de quatro anos. Havia dois monitores de pátio. As classes tinham em média de 30 a 45 alunos e em torno de nove professores.

O espaço físico da escola é grande, composto por dois andares com salas de aula e um subsolo, banheiros coletivos para os alunos (feminino e masculino) em todos os pavimentos (porém apenas os do andar térreo permaneciam abertos), uma sala para os professores (com mural, geladeira, filtro, TV, mesa grande com cadeiras, dois sofás e armários individuais para os docentes), banheiro de uso exclusivo da direção e docentes (que permanecia trancado, sendo preciso pegar a chave com a secretária da direção e também era o único na escola em que havia papel higiênico disponível), uma sala de reunião para os educadores (com lousa, mesa de reuniões com cadeiras e três computadores com Internet, porém nem sempre estava funcionando), sala da direção, sala da coordenação, sala da secretária, uma secretaria com 4 funcionários, uma biblioteca (que ficou fechada por 4 anos, devido à falta de funcionário, reabrindo em outubro do ano que realizamos a pesquisa), um pequeno auditório, uma sala de vídeo, uma sala<sup>23</sup> de recursos especiais (para alunos de inclusão), uma quadra, um pátio, uma lanchonete privada, um refeitório da própria escola e um estacionamento fechado para os professores. Em todos os corredores e no pátio havia câmeras de segurança de alta tecnologia (360º) que eram monitoradas pela direção. Os murais ficavam vazios ou com avisos da direção (havia cartazes espalhados por toda a escola, prevenindo sobre o artigo 331 do código penal<sup>24</sup>) e propagandas (como, cursos de inglês, cursinhos preparatórios para escolas técnicas etc.).

---

<sup>21</sup> O Governo do estado de São Paulo não havia implantado o Ensino Fundamental em 9 anos nesse período.

<sup>22</sup> No ano em que a pesquisa foi realizada não atendia a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

<sup>23</sup> Havia um aluno no período da tarde com deficiência visual, a professora que trabalhava com ele resolveu fazer no ano que realizamos a pesquisa, um rateio entre os professores e também uma rifa para poder comprar o material adequado em Braille que a escola não dispunha.

<sup>24</sup> Art. 331 - Desacatar funcionário público no exercício da função ou em razão dela: Pena - detenção, de 6 (seis) meses a 2 (dois) anos, ou multa.

Os professores reuniam-se uma vez por semana para organizar os planos de aula (HTPC<sup>25</sup>); a escola matinha três dias da semana com horário fixo, e os professores podiam escolher um dos dias para participar do HTPC, sendo que muitas vezes os docentes da mesma série ou da mesma matéria não se encontravam, dificultando uma unidade e um planejamento mais integrado entre eles. Havia ainda os docentes que cumpriam esse horário em outra escola que trabalhavam, nunca se reunindo com esse grupo. Observamos algumas reuniões e percebemos que na maior parte do tempo o professor organizava suas aulas individualmente, não havia momentos de estudos aprofundados sobre uma temática, os textos discutidos não eram embasados em uma fundamentação teórica que permeasse as ações pedagógicas, nem mesmo em pesquisas ou estudos mais consistentes. Muitas vezes, a coordenação fazia a leitura coletiva de reportagens de revistas (por exemplo, a matéria publicada na revista Veja edição nº 2074, em 20/08/2008, sobre o ensino no país) e as discussões giravam em torno de opiniões do senso comum. Esse momento não era aproveitado de maneira produtiva, não permitindo que houvesse tomada de consciência sobre a práxis e, conseqüentemente, mudanças reais, nem favoreciam o entrosamento da equipe. Os educadores, muitas vezes, conduziam as discussões coletivas levantando os problemas que enfrentavam, porém pouco incluindo a dimensão da escola, da sua própria prática pedagógica, como revela a ata de uma das reuniões observadas, com vários itens que foram discutidos em um único HTPC, sobre os problemas que enfrentavam na escola:

1. Ausência da família;
2. Indisciplina;
3. Desinteresse dos alunos;
4. Falta de hábitos de estudo;
5. Cultura do fracasso arraigada;
6. Inversão de valores;
7. Material<sup>26</sup> didático-pedagógico para ‘implementação’ da proposta;
8. Cota baixa para ‘repografia’;
9. Alunos que não sabem trabalhar em equipe;
10. Falta de instrumento de avaliação do Governo adequado à proposta curricular;
11. Falta da presença da diretora nas reuniões com os professores;
12. Falta de supervisão.

---

<sup>25</sup> Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

<sup>26</sup> Havia muitas críticas ao material didático da nova proposta curricular do estado de São Paulo, que foi implantado no ano de 2008.

Na sala dos professores, foi colocado no mural um aviso (digitado), que reproduziremos abaixo, ilustrando como a escola posicionava-se em relação às famílias:

Professores,  
A direção/coordenação alertam que não receberão mais os trabalhos de alunos.  
O professor deve se organizar para que os mesmos sejam entregues em suas aulas.  
Não vamos mais assumir essa responsabilidade.  
**Motivo: alunos folgados e pais arrogantes.**

Outro aspecto que nos chamou a atenção foi o fato de os alunos serem “convidados” (porém cada um deveria pagar seu ingresso) para várias excursões a um grande parque de diversões da região. Pelo relato dos próprios alunos, isso também foi comum em anos anteriores. No entanto, essa atividade não era um estudo do meio, não havia objetivos pedagógicos, apesar de acontecerem no período de aulas. Assim, os alunos que não participavam do passeio ou faltavam à aula ou vinham à escola e passavam o período desenhando, conversando com algum colega ou funcionário da escola que não estava na excursão, isso porque o dia era contado entre os 200 letivos obrigatório em todo a rede de ensino do Brasil.

A escola tinha uma boa aparência externa, com mosaicos, estava muito bem pintada<sup>27</sup>, apesar de ter inúmeras grades. Todavia, por dentro, havia muita pichação, os mobiliários dos alunos estavam mal conservados, os murais pichados, as lousas encontravam-se em péssimas condições, a iluminação era precária, em uma das classes observadas durante todo o 2º semestre havia uma luminária piscando (o que causava muito incômodo aos alunos e a quem sentasse embaixo daquele local), havia ventiladores (porém alguns estavam quebrados e outros produziam um som desagradável), a quadra estava cheia de buracos e havia mato em volta, que não era retirado com frequência e os muros eram bem altos. O pátio, que ficava no subsolo, tinha um portão que permanecia trancado durante o intervalo, para os alunos não subirem até as salas neste período e a chave ficava sob os cuidados de um dos dois monitores que cuidavam dos alunos nesse momento (no período vespertino eram mais de 600 alunos ocupando esse espaço ao mesmo tempo). Da mesma forma, o acesso à quadra durante o período de recreio também não era

---

<sup>27</sup> No mês eleitoral, somente o piso térreo, que seria utilizado para votação, foi pintado, pois, segundo uma funcionária, um dos candidatos votava nessa escola e teria muita imprensa no dia.

permitido, tendo um portão com grade que permanecia trancado, impedindo a entrada. Os alunos costumavam jogar bola no pátio, mas como o uso de bola também era proibido, acabavam usando ou um copo ou uma garrafinha plástica ou ainda, nos dias que serviam cereais com leite, utilizavam o pote (que era feito de plástico, mas não era descartável). Os alunos que faziam parte do Grêmio conseguiram que, a partir do 2º semestre, fosse colocado um aparelho de som com amplificador durante o recreio. Cada dia da semana uma série era responsável por selecionar as músicas, que não eram analisadas pela direção, sendo que, às quartas-feiras, a seleção de músicas era feita pelos professores. Em quase todos os dias da semana, parte dos alunos organizava-se em roda perto do aparelho de som, dançando e cantando; isso só não ocorria às quartas-feiras, pois as músicas selecionadas pelos docentes não agradavam aos alunos. Durante todos os dias em que observamos os recreios, não havia a presença dos educadores nesse local.

O ambiente sociomoral nas salas de aula observadas, a partir do instrumento adaptado de Tognetta (Anexo C) foi considerado coercitivo, caracterizado pelo respeito unilateral e pela coação social. Nesse tipo de ambiente, não há confrontos de pontos de vista e nem, ao menos, oportunidade para os alunos expressarem seus sentimentos. O tempo de sala de aula é dedicado a atividades mecanicista realizadas individualmente e em silêncio, não permitindo a construção de um ambiente mais cooperativo. Ao serem questionados sobre como era a escola em que estudavam, os alunos da classe “não difícil” (5ª série) descreviam a atual instituição comparando-a com a anterior<sup>28</sup>, já entre os alunos da classe “difícil”, por estarem na 6ª série, boa parte já estudava naquela escola. Ambos pautavam os comentários em aspectos físicos e em relação aos recursos (por exemplo: espaço grande, DVD, limpeza, pichação, biblioteca fechada, sala de vídeo que só foi utilizada uma vez, falta de papel higiênico nos banheiros, estudos do meio e passeios ao parque de diversões). Os comentários durante as entrevistas incluíam o fato de a escola atual ser grande, ter variedade de esportes na aula de Educação Física, ter música durante o recreio, poder comprar lanche na cantina. O que mais citaram, ao falarem sobre o que gostavam na escola, foi: o recreio, os amigos e as atividades na quadra. Além disso, também destacaram como algo positivo as inúmeras excursões ao parque de diversões. A seguir a descrição de uma aluna e de uma professora da CND-E<sup>29</sup>:

---

<sup>28</sup> Boa parte das escolas estaduais não oferece o Ensino Fundamental I, esse nível é de responsabilidade do município.

<sup>29</sup> Sempre que usarmos essa sigla CND-E estamos nos referindo à classe não difícil da escola E (estadual).

PESQUISADORA: O que você acha mais legal aqui da escola, o que você gosta mais?

ALUNO 1: Ah... eu gosto de tudo aqui. É que no M. (*escola que frequentou durante o Ensino Fundamental I*) eles não davam passeio assim, a única coisa que a gente fazia, no máximo, era dar uma volta na quadra, só. A única coisa que eu não gosto aqui é que no M. tinha dia do vídeo, a gente levava DVD, ia escolhendo, a gente via, depois a gente escrevia sobre o que a gente viu, aqui eu queria que tivesse esse dia, ia ser legal.

PESQUISADORA: O que você não gosta da escola?

ALUNO 1: Assim, eu acho que no banheiro... lá devia ter papel higiênico, porque não tem, tem que trazer ou não vai no banheiro.

PESQUISADORA: E a direção<sup>30</sup> sabe que não tem papel higiênico, vocês já falaram alguma vez?

ALUNO 1: Não.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO 1: Ah, eu sempre trago, na bolsa.

PESQUISADORA: Então, me conta sobre como é a escola?

PROFESSOR 1: É uma escola grande, né? Assim, tem um grande número de alunos, é, assim, na minha visualização os professores são bem preocupados em fazer um trabalho legal, mas nem sempre a gente consegue. Acho que por vários motivos, um deles é porque a escola ela pega alunos de muitos lugares da cidade, não só do bairro, então não é aquela coisa centralizada. Tem alunos de todos os lugares, então eu acho que as pessoas que estudam aqui acabam não tendo tanto amor pelo lugar. Daí a gente acaba vendo muita parede pichada, muita coisa quebrada, carteiras muito sujas, o próprio chão também é muito sujo. O que acaba tornando a escola um pouco feia.

Após os relatos de um professor e de um aluno da CD-E<sup>31</sup>:

PESQUISADORA: Me conta um pouco sobre como que é essa escola.

PROFESSOR 5: Ah... Essa escola é assim... desorganizada, falta limite nos alunos e o grupo docente trabalhar mais unido. Não tem uma proposta a seguir, porque fica tudo muito aberto, acho muito desorganizada, principalmente entre os professores.

PESQUISADORA: O que você acha legal da escola?

ALUNO 3: Ah...que tem muito passeio (*risos*). O ano passado eles foram três vezes pro *Hopi Hari*.

PESQUISADORA: E esse ano?

---

<sup>30</sup> Perguntamos à diretora sobre o motivo de os banheiros dos alunos não terem papel higiênico, ela respondeu com uma expressão surpresa: “*Nossa! Eu já sou diretora há anos e nunca vi uma escola estadual que deixasse o papel nos banheiros! Mas se eles precisarem podem pedir na direção que fornecemos.*”

<sup>31</sup> Sempre que usarmos essa sigla CD-E, estamos nos referindo à classe “difícil” da escola E (estadual).

ALUNO 3: Esse ano foram duas. Essa vez eu não fui porque eu tenho medo, era Hora do Horror, da minha sala só foi uma menina, não foi muita gente. Só 3 da minha sala toda!

PESQUISADORA: Ah... porque é Hora do Terror... Só 3 alunos da sua classe... Mas não teve aula? Por que eu vim aqui na semana passada e tinham poucos alunos, né?

ALUNO 3: Da minha sala só veio uma menina pra escola.

PESQUISADORA: E vocês tiveram aula?

ALUNO 3: Não, fica todo mundo em casa e quem vem fica brincando, só veio essa menina.

Na escola estadual (E), as classes selecionadas para a coleta de dados eram do período vespertino, compreendendo o horário das 13h10 às 17h30 ou 18h15 (dependendo do dia), com 5 ou 6 aulas diárias e um intervalo com duração de 20 minutos.

### **3.5.2 Escola P (particular)**

A escola denominada P é da rede particular de ensino, situa-se em uma cidade de grande porte do interior de São Paulo, encontra-se em um bairro de classe média, tendo em seu quadro a maioria dos alunos que moram no próprio bairro. Atende alunos da Educação Infantil (a partir de 2 anos) ao 9º ano do Ensino Fundamental II (14/15 anos), funcionando em dois períodos (matutino e vespertino). O quadro de funcionários do nível II era composto por: uma diretora pedagógica, um diretor administrativo, uma coordenadora e uma orientadora pedagógica e uma monitora/auxiliar (que foi contratada em outubro do ano em que realizamos as observações). Boa parte do quadro de professores já lecionava na escola há mais de seis anos. As classes tinham, em média, de 20 a 25 alunos e em torno de dez professores.

O espaço físico da escola foi sendo ampliado, de acordo com o crescimento da escola, que iniciou suas atividades apenas com a Educação Infantil, e, devido à demanda, foi ampliando o espaço, reformando as casas da vizinhança (laterais e fundo). Descreveremos o prédio do Ensino Fundamental II: havia banheiros coletivos para os alunos (feminino e masculino) e era o mesmo utilizado pelos docentes, uma sala pequena para os professores (com mesa, cadeiras, mural, filtro, uma estante com livros didáticos e armários para os docentes), a sala da direção e a secretaria, com 3 funcionários, ficava na entrada da escola (prédio da Educação Infantil), as salas da coordenação e orientação ficavam localizadas no prédio do Fundamental II (sendo que a sala da

orientadora ficava ao lado da sala dos professores e próxima à classe “difícil” da amostra). As salas de aula eram pequenas (em algumas, mesmo com o número reduzido de alunos, o espaço era bem apertado). Havia uma biblioteca, não tinha sala de vídeo (a TV e o DVD ficavam na sala da orientadora e eram levados pelos próprios alunos para as salas), uma quadra, uma sala de informática com computadores (este serviço era terceirizado por uma empresa que dava cursos aos alunos no período de aulas), um pátio pequeno e um quiosque.

A escola era cercada com cerca elétrica e havia câmeras de segurança perto dos portões de entrada. Todo o espaço estava sempre bem conservado, limpo e arrumado, principalmente quando havia reuniões de pais ou eventos<sup>32</sup>; os murais ficavam repletos de trabalhos expostos, mas isso não ocorria em outros períodos do ano, ao menos no prédio do Fundamental II. Em todas as salas havia um interfone<sup>33</sup> e no pátio havia um megafone<sup>34</sup>, que transmitia recados da direção/secretaria para todos ouvirem.

A escola tinha uma boa aparência e estava muito bem pintada externa e internamente, porém como estavam ampliando o espaço, o ano todo ficou em obras, que prejudicavam as aulas<sup>35</sup>, pois o barulho era muito alto. Os mobiliários também estavam bem conservados e havia boa iluminação. O espaço do pátio era pequeno (um corredor mais largo entre as classes) para a quantidade de alunos do nível (em torno de 200 por período), não havia espaços verdes, a escola foi toda pavimentada. O acesso à quadra durante o período de intervalo não era permitido, pois se localizava no prédio do Fundamental I (porém tudo era interligado). Durante nossas observações nos recreios, havia sempre a presença da diretora, coordenadora, orientadora e a auxiliar que ficavam atentas a tudo que acontecia no local, coibindo os alunos de: correr, escutar música (em celular ou aparelho de MP3), brigar, falar palavrão, “bater” figurinha. Como não havia lanchonete ou cantina, nessa escola, os professores anotavam os pedidos de lanche nas primeiras aulas, encaminhavam o pedido à secretaria (que repassava para uma lanchonete próxima), e depois, na hora do intervalo, distribuía os pedidos aos alunos.

---

<sup>32</sup> Havia grande quantidade de eventos durante o ano letivo, porém tudo era decidido/organizado pela direção e pelos docentes, sendo que as famílias e os alunos pouco participavam.

<sup>33</sup> Em cada sala havia um interfone que tocava quando a direção queria dar algum recado para o professor, quando algum aluno precisava sair mais cedo ou o professor usava para chamar a orientadora. Isso acontecia muitas vezes durante as aulas.

<sup>34</sup> Cada vez que tocava, emitia um som, como nos aeroportos, quando há chamada de voo e em seguida o aviso era transmitido pela funcionária da secretaria.

<sup>35</sup> Principalmente da classe “difícil”, que ficava localizada mais próxima à obra.

A partir do instrumento adaptado de Tognetta (Anexo C), o ambiente sociomoral das classes observadas também foi considerado coercitivo, caracterizado pelo respeito unilateral e pela coação social. A organização das aulas e a qualidade das relações dos alunos com os educadores não propiciavam um diálogo mais construtivo, que favorecesse troca de ideias e contribuísse para um pensamento reversível, capaz de considerar perspectivas diferentes. A maioria dos alunos estudava na escola desde a Educação Infantil e relatavam que gostavam da escola pelo fato de ser menor e haver grande aproximação entre os funcionários e as famílias. Citavam as atividades que aconteciam fora do período de aula como algo positivo: festas, gincanas, saraus, atividades esportivas. A escola era vista como um local com muitas regras; os alunos acreditavam que a escola era muito rígida, que havia grande empenho dos educadores para que conseguissem boas notas nas avaliações e que isso gerava uma sobrecarga de trabalho e lição de casa. A escola era percebida como positiva pelos alunos, principalmente pelas relações de amizade que mantinham naquele ambiente. Os professores, de forma geral, também levantaram essas mesmas características, porém não se sentiam à vontade frente à forma autoritária com que eram tratados pela direção, que era também a mantenedora.

Os professores reuniam-se quinzenalmente, durante duas horas no período noturno, para organizar os planos de aula e discutir os problemas que enfrentavam; porém, assim como na escola estadual, ao observarmos algumas reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe, percebemos que as discussões giravam em torno de opiniões do senso comum, sem haver reflexões pautadas em estudos acadêmicos. Esses momentos não eram aproveitados de forma produtiva, não permitindo a tomada de consciência e mudanças na práxis pedagógica, o estudo crítico, o fazer e compreender. Todavia, de forma geral, entre os educadores havia um clima amistoso e de entrosamento, mas isso não favorecia um trabalho pedagógico integrado entre as áreas. Havia uma supervalorização pelo desempenho acadêmico dos alunos, que poderemos traduzir pelas notas nas provas. A escola terceirizava, com frequência, os problemas para as famílias, chamando os pais regularmente e solicitando a colaboração nos assuntos que deveriam ser resolvidos pela instituição. Um exemplo dessa situação foi um cartaz colocado no portão de entrada da escola com as seguintes recomendações:

Srs. Pais,

Devido a problemas que surgiram, a partir de hoje está proibido trazer figurinhas ou 'cards' para a escola. Pedimos a colaboração das famílias, orientando seus filhos e verificando as mochilas antes do horário de entrada.

Agradecemos a ajuda.  
A direção

A seguir, mostra-se a descrição da escola, nas perspectivas de um aluno, de uma professora e da orientadora:

PESQUISADORA: Conta um pouquinho pra mim sobre como é a sua escola.

ALUNO 2: Ah, é assim, ela é... tipo... ela esforça muito a gente, sabe? Pra gente não tirar nota baixa, essas coisas, esforça a gente pra sempre seguir com as regras da escola. Porque ela dá punição mesmo, suspensão, advertência, dá mesmo! Então assim, se não tem respeito com os outros, tem que ter educação, então, ela é rígida.

PESQUISADORA: Tá, o que você não gosta aqui da escola? Você não acha legal...

ALUNO 2: Eu não gosto porque não pode fazer nada aqui, assim, se você dar uma corridinha, daqui ali, eles já brigam com você, dá advertência... Não pode fazer nada, aqui até se você respirar eles dão uma nota.

PESQUISADORA: Conta um pouco como é essa escola.

PROFESSOR 3: Eu acho que é gostoso, vou ser bem sincera, viu? É que eu gosto muito da ideia das salas pequenas, não tão pequenas, porque eu já cheguei a ter turma de seis alunos, era horrroso trabalhar, não tinha como. Mas trabalhar no mínimo com 15 a 20 alunos, nossa! 20 é o ideal, dá um equilíbrio bom. Então eu gosto bastante do clima da sala de aula. Eu acho que eles têm disciplina, eu acho que eles são muito bons, tem uma formação boa, o contato com as famílias também é bacana, temos bastante retorno. Agora tem uma aproximação que às vezes eu não acho produtiva. Muitas vezes isso é um problema, e é justamente porque a escola é pequena. A impressão que dá, é que uma escola pequena como essa... a coordenação e a direção... parece que não tem muito o que fazer. Então eles estão sempre vigiando a gente, eles estão sempre olhando e observando, isso em escola maior não acontece. Aqui tem muita falta de respeito também com o lado profissional, a gente não tem os nossos 20 minutos de intervalo. Temos que cuidar de lanche, de cantina, a gente tira o lanche na primeira aula, passa os pedidos para a secretaria... Então, existe isso, tem um lado bom em ser pequena, mas falta uma estrutura melhor, com mais funcionários. E a gente acaba desempenhando outras funções. Então isso pesa bastante, a gente se irrita bastante.

PESQUISADORA: Me conta um pouco sobre como é essa escola.

FUNCIONÁRIO (EP,3): Como é a nossa escola? Bom, é uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental que agora em 2009... vai completar 30 anos de Educação Infantil e 10 anos de Ensino Fundamental. É uma escola

interessante assim, no seguinte sentido, vem de uma ideia que eu acho legal quando a diretora, se preocupava muito com os filhos, de serem bem olhados enquanto ela trabalhava, né? Então ela resolveu abrir a escola. Então, é uma escola que tem uma grande preocupação, de verdade, com o bem estar físico, emocional, ou seja, a criança como um todo. É uma escola forte que trabalha com coerência, ela trabalha de acordo com o que acredita. Porque o papel aceita tudo, então você pode escrever que você é sócio interacionista, construtivista... Mas a prática, a sua coerência com aquilo que você se propõe, já é outra coisa. Então eu vejo a escola como uma escola coerente, porque ela é sócio interacionista no papel e nas ações, tanto os professores, a direção... se preocupam mesmo com projetos e tudo mais.

Na escola particular (P) as classes selecionadas para a coleta de dados eram do período matutino, compreendendo o horário das 7h10 às 11h40 ou 12h30 (dependendo do dia), com 5 ou 6 aulas diárias e um intervalo com duração de 20 minutos.

### **3.6 Classes “difíceis” (CD)**

Em sua organização e na dinâmica do seu funcionamento, encontramos características comuns a ambas as classes consideradas “difíceis” no que diz respeito à relação professor-aluno, à relação entre pares, às regras, aos conflitos sociais e o trabalho com o conhecimento. 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, entre os jovens.

O ambiente sociomoral das duas escolas era coercitivo e autoritário, sendo caracterizado pelo respeito unilateral e pela coação social. Nesse tipo de ambiente não há confrontos de pontos de vista e nem, ao menos, oportunidade para os alunos expressarem seus sentimentos, logo os conflitos interpessoais eram resolvidos ou de forma agressiva ou submissa e as intervenções da escola contribuía para a manutenção da heteronomia moral.

### 3.6.1 A classe “difícil” da escola estadual (CD-E)

Era uma 6ª série, com 41 alunos entre 11 a 14 anos. Nove docentes ministravam aula para essa turma, mas no 2º semestre estava com 32 alunos (alguns foram transferidos para outras escolas ou mudaram de sala/período). Ficava localizada no 1º andar do prédio. Nessa sala havia menos barulho externo do que na outra turma observada. Era uma classe que foi destacada como **muito difícil** por todos os educadores da escola, incluindo os professores, a direção, a coordenação e os monitores de pátio. A maior queixa centrava-se no comportamento agitado, rebeldia, inúmeras situações de conflito entre pares e com os educadores, seguida de apatia e desinteresse pelos conteúdos escolares. Havia alunos que sofriam *bullying*, alunos que eram isolados pelo grupo devido ao fato de apresentarem melhor rendimento acadêmico ou por serem mais tímidos. No início, apresentavam melhores médias nas avaliações, sendo que foram decaindo no decorrer do ano letivo. A seguir está o relato de um professor (que também ministrava aula na CND-E) e de um aluno dessa classe sobre as percepções que tinham:

PESQUISADORA: Como é essa classe?

PROFESSOR 2: Nossa!!! (*risos*) Olha... eles brigam muito, eles discutem o tempo todo, se xingam, se batem... E eu levo alguns casos pra direção, pra coordenação, elas... pela quantidade de casos que acontecem na escola, eu sei que pra elas é muito difícil resolver o problema. Já levam para os pais, pra tomar uma atitude, uns melhoram bastante durante um tempo, mas depois voltam a fazer as mesmas coisas. Olha, realmente, eu to de mãos atadas assim, eu não sei o que fazer. Eu tento afastá-los assim, no instante da briga, aí você vai sentar um de um lado e o outro afastado. Eu olho, peço, por favor, digo: *Para, não vamos fazer mais isso, senta, senta!* Não sei o que fazer, honestamente, eu não sei nem como propor algo pra que diminuísse o problema ou pra que parasse.

PESQUISADORA: O que normalmente os professores dizem da sua classe?

ALUNO 4: Muito bagunceira, que não faz nada, pior 6ª série da escola.

PESQUISADORA: E o que você acha disso que eles dizem?

ALUNO 4: Acho que eles tão falando a verdade.

### 3.6.2 A classe “difícil” da escola particular (CD-P)

Era um 6º ano, com alunos entre 11 e 12 anos, tinha 16 alunos e dez docentes. Também ficava localizada no andar térreo do Ensino Fundamental II, porém a sala foi trocada de local no final do 1º semestre, segundo a direção<sup>36</sup>, para facilitar o controle, devido ao fato de os professores, no início do ano, solicitarem por diversas vezes ao dia a presença da orientadora. Assim, mudaram para perto da sala da orientadora e da sala dos professores (local que os alunos indisciplinados eram enviados para fazer as atividades). Todavia, a percepção dessa turma como muito difícil foi modificando-se no final do ano letivo, devido ao fato de apresentarem boas notas nas provas e a escola valorizar excessivamente o desempenho acadêmico. Os alunos mudaram sua postura, passando a dissimular mais seus comportamentos na frente dos educadores, pois não queriam problemas, principalmente com as famílias, que foram chamadas diversas vezes pela escola e, assim, sancionavam estes adolescentes em casa, ainda mais. Abaixo está a descrição de uma aluna e da orientadora sobre a classe:

PESQUISADORA: Como que é a sua classe?

ALUNO 4: É bem bagunceira.

PESQUISADORA: É... Por quê?

ALUNO 4: Ah... Porque os alunos ficam conversando, aí um retruca, o outro fica xingando, é uma zona!

PESQUISADORA: O que os professores dizem sobre a sua classe, o 6º B?

ALUNO 4: Que é a classe mais bagunceira.

PESQUISADORA: Por que você acha que eles falam isso?

ALUNO 4: Porque os alunos não obedecem.

PESQUISADORA: E o que você acha disso que eles falam?

ALUNO 4: Tá certo.

PESQUISADORA: Me conta um pouco sobre as classes que eu fiquei, o 6º B e o 7º A, vamos começar pelo 6º B.

FUNCIONÁRIO (EP,3): O 6º B foi uma sala que chamou muito a atenção pela situação da indisciplina. Era uma classe com um diferencial, é mais difícil, né? Lá estava tudo acontecendo, eles não se encontravam nem com as crianças nem com os adolescentes, nem com eles próprios. Então era uma situação de estresse. Eu digo que por parte dos professores tinha muita reclamação desta sala, e parece que... só pulso firme também não resolvia, ainda mais com alguns professores que não sei... não tem esse jogo de cintura, sabe? Acabou ficando

---

<sup>36</sup> Estamos denominando direção: a diretora pedagógica, o diretor administrativo, a coordenadora e a orientadora pedagógica.

então uma turminha que chamou a atenção pela grande bagunça, porque via de regra, estavam criando problemas para o desenvolvimento das aulas. Para mim foi bem difícil, porque você tem que atingir nove, dez professores... pra que trabalhem mais ou menos de acordo com aquilo e, muitas vezes você não consegue. Apesar de a essência ser a mesma, eles são ou mais condescendentes, ou mais rígidos, acaba ficando mais complicado com uma classe como essa. Mas os alunos foram melhorando, conversamos com as famílias dos mais indisciplinados várias vezes e percebemos que mesmo sendo muito agitados vão, em geral, muito bem nas provas.

### **3.7 Classes “não difíceis” (CND)**

De forma geral, nas duas classes “não difíceis” também observamos um ambiente sociomoral coercitivo, pois era o que prevalecia nas escolas investigadas: pública e particular. Todavia, a forma como os alunos resolviam os conflitos e estabeleciam as relações entre pares diferia das classes “difíceis”. Isso ocorria porque havia maior união do grupo, menos segregação e um clima mais amistoso. Assim sendo, as sanções expiatórias eram usadas em menor quantidade, principalmente na CND-E, comparando com todas as outras classes investigadas. O que os educadores dessa sala normalmente faziam era empregar mecanismos mais “açucarados” de controle, como elogios valorativos, devido ao fato de a classe ser considerada a “melhor”, comparando-os sempre favoravelmente com as outras turmas.

As análises das observações, entrevistas e documentos das classes “não difíceis” pesquisadas indicam que havia uma prevalência do respeito unilateral: os docentes oscilavam entre posturas mais autoritárias ou permissivas, valendo-se de sanções expiatórias, ameaças, elogios valorativos, terceirizavam boa parte dos problemas para a direção ou para as famílias e criavam regras com o intuito de evitar os conflitos. Como essas relações são bastante análogas nas “classes difíceis”, consideramos que essas características faziam parte da organização e estruturação geral nas duas escolas investigadas, estadual e particular (E e P). Todavia, a intensidade das ações dos educadores ao se relacionarem com os alunos era diferenciada dependendo da classe em que atuavam.

### 3.7.1 A classe “não difícil” da escola estadual (CND-E)

Era uma 5ª série com alunos entre 11 e 12 anos. Nove docentes ministravam aula para essa turma. A classe iniciou o ano com 33 alunos, mas no 2º semestre estava com 28 alunos (alguns foram transferidos para outras escolas ou mudaram de sala/período). Ficava localizada no térreo do prédio. Nessa sala, havia bastante barulho externo. Evidenciou-se, nessa turma, o fato de os alunos receberem um tratamento diferenciado dos professores, que frequentemente mencionavam o quanto esses estudantes eram melhores em relação às outras turmas. Nessa classe, os alunos correspondiam às expectativas dos professores, sendo mais solícitos e obedientes; portanto, mais comportados, realizando as atividades propostas, obedecendo às normas, dedicando-se ao estudo, logo, apresentando melhor desempenho acadêmico. Os alunos procuravam agir de forma a manter a imagem de melhor classe, por meio de suas atitudes e dos bons resultados nas provas. Porém, ao final do ano letivo, constatamos o início de um processo de mudança nas relações professor/aluno, parecendo que os discentes aceitavam cada vez menos as determinações dos docentes.

A seguir, está o relato de um professor e de um aluno sobre a percepção classe:

PESQUISADORA: O que normalmente os professores dizem da sua classe?

ALUNO 6: Muito boa, estudiosa e as melhores notas.

PESQUISADORA: E o que você acha sobre isso?

ALUNO 6: Bom!! (risos)

PESQUISADORA: Por que você acha bom?

ALUNO 6: Ah... porque a gente tá em ‘primeirão’, com as melhores notas, a gente é estudioso assim, a maioria estuda muito.

PESQUISADORA: Você acha que é bom estudar em uma das melhores classes...

ALUNO 6: Tem dois meninos lá na classe que são os melhores, um só tira dez, nove. E teve uma competição de matemática que ele tirou a maior nota e o outro ficou em segundo, com nove, os dois são bastante espertos. Mas a classe é boa também, esses dois tão sempre melhor...

PESQUISADORA: Me conta um pouco como é a 5ª A.

PROFESSOR 2: Realmente, a 5ª A é uma classe bem comportada, se eu não me engano é a melhor das QUINTAS. A 5ª A em específico ela é uma classe bem comportada, nunca me deram trabalho nos corredores, são alunos que você, são crianças, vez ou outra você chama atenção assim. Porque não ficam nos corredores, querem assistir aula, não enrolam no banheiro... Então você chama assim, óbvio que sempre tem um ou dois que são um pouco mais bagunceiros,

né? Mas, assim, em geral não dão trabalho. Até porque com alguns você pega um afeto, eles são bem carinhosos, com a 5ª série normalmente o relacionamento é mais próximo. Principalmente a 5ª série A eles são carinhosos, então é bom trabalhar com eles.

### **3.7.2 A classe “não difícil” da escola particular (CND-P)**

Era um 7º ano, com alunos entre 12 e 13 anos, tinha 17 alunos e 10 docentes. Ficava localizada no andar térreo do Ensino Fundamental II. Uma questão importante com essa turma foi o fato de ter sido apontada pelos professores, no início do ano, como uma classe boa para desenvolver as aulas (alunos com poucas notificações, faziam as atividades propostas, havia um predomínio do silêncio, pouca movimentação e as regras eram obedecidas), o que confirmamos em nossas observações, ao selecionarmos as classes que participariam da amostra e, quando iniciamos a pesquisa mais sistemática no 2º semestre. Porém, essa realidade demonstrava estar se modificando. Isso parecia ocorrer porque havia uma supervalorização por parte da escola em relação ao desempenho acadêmico dos alunos e essa classe cada vez mais apresentava dificuldades em manter uma boa média, considerada “aceitável” pela instituição. Na realidade, mais da metade dos alunos da classe apresentava dificuldades em obter um desempenho “mediano” no quesito nota conseguida por meio das avaliações. Dessa forma, as relações entre professores e alunos se modificaram no decorrer do ano, com o excesso de cobrança que a escola realizava para tentar “melhorar” as notas da sala. Devido ao aumento de exigências, os alunos não só continuaram demonstrando dificuldades pedagógicas, como se instaurou um clima de desconfiança, revolta e apatia entre os adolescentes na relação com os educadores. Os alunos tentavam aparentar, durante as aulas, um interesse que não existia, evitando assim mais cobranças, mas como não conseguiam melhorar as notas, a situação se agravava. Havia uma separação entre meninos e meninas, eles formavam grupos fechados (panelas), mas segundo os alunos isso não era um problema. Destacamos o relato de um aluno e de um professor sobre a classe:

PESQUISADORA: E como é que é a sua classe?

ALUNO 4: Bom... a minha classe é, ela tá, no momento assim, a gente tá recebendo muita reclamação de professor quanto à nota. Porque mais da metade

da classe tira nota vermelha. No momento, assim, tem muita reclamação mesmo, então...

PESQUISADORA: Antes não era assim?

ALUNO 4: Olha, assim, sempre teve umas coisas, mas era bobeira, dessa vez tá mais, a gente não pode olhar pro lado que eles já pegam no nosso pé.

PESQUISADORA: Então como é o 7º A...você falou que é uma turma mais calma e...

PROFESSOR 3: É mais calma, mas é uma sala menos envolvida com o estudo. Não, na realidade é menos interessada, é menos produtiva, e ela... eu sinto que há muita dificuldade, eles tem uma defasagem de conteúdos. Você explica, explica e chega na hora da prova...

PESQUISADORA: Mas no início do ano era diferente, não era?

PROFESSOR 3: Era. Eles sempre foram uma das classes mais calmas do nível, pelo menos do período da manhã que eu dou aula, mas isso vem mudando, estão muito desinteressados, os outros professores que você conversou já devem ter te falado isso. Porque é uma opinião geral, todo mundo tá com as médias mais baixas nessa classe, não é só na minha matéria, não.

## **4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Conforme já descrevemos anteriormente no delineamento da pesquisa, primeiramente os dados (observação, entrevista e materiais) foram organizados e analisados, separadamente, a partir do estudo aprofundado de cada classe e da realidade e organização das duas escolas. Em seguida, fizemos uma análise a partir dos dois tipos de classe, “difíceis” e “não difíceis”.

É preciso esclarecer que os recortes das entrevistas e dos protocolos de observação foram mantidos na íntegra; assim sendo, não houve correção/alteração quando os entrevistados usaram gírias, xingamentos, concordâncias verbais ou vícios de linguagem, típicos da língua oral.

Em sua organização e na dinâmica do seu funcionamento, encontramos características comuns a ambas as classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” e selecionamos as seguintes categorias de análise: a relação professor-aluno, a relação entre pares, as regras, os conflitos interpessoais e a indisciplina e o trabalho com o conhecimento.

### **4.1 Relação professor-aluno**

Nesta categoria, serão analisadas as relações entre os professores e os alunos, utilizando os dados coletados por meio dos documentos selecionados, das sessões de observação e por intermédio das entrevistas com diferentes perspectivas da realidade. Dessa forma, será apresentada a análise das classes “difíceis” e na sequência das classes “não difíceis”. O enfoque estará na descrição e na análise das relações, identificando fatores comuns e ou divergentes na organização das turmas. Devido ao fato de cada escola ter uma organização própria, foi necessário em alguns momentos que os dados fossem analisados separadamente. Contudo, não é objetivo desta pesquisa comparar as duas instituições, e sim, os tipos de classes investigadas.

#### **4.1.1 Classes “difíceis” e a relação professor-aluno**

Como apontado por Blin (2005), foram identificadas algumas características das classes “difíceis” como a hostilidade, as constantes disputas, oposições e interrupções do trabalho que não favoreciam um relacionamento positivo entre os educadores e os alunos.

Constatamos que as relações entre os professores dessas turmas eram pautadas no respeito unilateral; os alunos não conseguiam eleger os professores como adultos significativos; a postura dos adultos era “flutuante”, alternando entre o autoritarismo e a permissividade, ocorrendo excesso de mensagens humilhantes. As atividades realizadas durante as aulas eram, muitas vezes, organizadas para se obter o silêncio, não valorizando os conhecimentos prévios dos alunos, a realidade social e a troca de ideias entre o grupo. Os conflitos entre pares eram menos valorados dos que ocorriam com a autoridade. Permeava nessa relação um clima de hostilidade, apatia e revolta. Era muito frequente a utilização de sanções expiatórias e a terceirização dos conflitos, procedimentos de contenção, raramente havendo um diálogo mais construtivo. As relações eram pautadas na desconfiança, não favorecendo a função do papel do professor como autoridade. Os professores mais bem intencionados e que melhor se relacionavam com a classe careciam de um embasamento teórico que os auxiliasse em ações para a promoção da autonomia intelectual, afetiva e moral dos alunos. Os alunos avaliavam que os professores mais permissivos não conseguiam promover aulas produtivas para o conhecimento. Em contrapartida, os educadores ditos mais autoritários eram considerados pelos alunos da escola estadual como ao menos alguém que mostrava interesse por eles, mesmo não aprovando ou sentindo-se bem com as ações desses educadores. Os professores, em sua maioria, assumiam ter grande dificuldade em lidar com as classes e em construir um ambiente favorável à aprendizagem.

Nas duas realidades (EE e EP), o ambiente era coercitivo, os alunos eram excessivamente controlados, impedindo que tomassem decisões e percebessem a consequência dos seus atos, não promovendo relações de respeito mútuo, prevalecendo uma relação assimétrica entre os professores e os alunos, o que não favorecia o desenvolvimento da moralidade nos adolescentes.

Os professores usavam uma linguagem que não favorecia a tomada de consciência e, conseqüentemente, a mudança de atitude dos alunos. Era frequente o uso de expressões que colocavam os adolescentes em situação de exposição. A seguir, temos a descrição de um momento ocorrido na aula de Artes da CD-E, que reflete como era a linguagem utilizada:

Nessa aula os alunos estavam preparando um presente para as mães. Os alunos receberam uma folha sulfite e tinham que criar um “*presente para as mães*”.

Não receberam nenhum outro tipo de material.

PROFESSOR: Sejam criativos!

ALUNO: Mas criativos como?

PROFESSOR: Sei lá. Usem a imaginação. Na outra classe, os alunos fizeram desenho usando giz da lousa. Ficou dez!!!

ALUNO: Mas eu não sou criativo.

O professor ignorou e continuou escrevendo na lousa a lição de casa: *Faça um desenho da sua família*. Explicou que essa atividade das famílias seria para nota. Os alunos continuaram reclamando.

ALUNO: Mas eu não quero desenhar minha família.

PROFESSOR: Você é um menino mau! - e ri. (*esse professor sempre se refere a esse aluno dessa forma*)

O menino fechou a cara e sentou bravo no lugar.

Alguns alunos estavam fazendo a atividade do dia das mães, mas a maioria conversava e brincava.

O professor se irritou e dirigiu-se a uma aluna que estava conversando.

PROFESSOR: Se não parar de falar, vai sair.

ALUNA: Eu?

PROFESSOR: Por um acaso, tem algum outro “hematoma gigante” nessa sala? (*a aluna é obesa e estava vestida com um casaco roxo*)

PROFESSOR: Bom, há um “hematominha” atrás de você! (*se referindo a pesquisadora, que nesse dia também estava com uma blusa roxa e sentava atrás dessa aluna*)

Os alunos riram da situação.

ALUNA: Professor, eu não gostei.

PROFESSOR: Não gostou do quê? Quem não está gostando sou eu, você não para de falar.

ALUNA: Eu não estou dizendo isso, eu não gostei do que você disse para mim, da forma como você disse.

O professor virou de costas para a aluna, ignorando-a e continuou entregando as atividades para nota.

E assim terminou a aula.

Ginott (1989, p. 40) adverte que: “um educador com tendência ao sarcasmo ou ironias constitui um sério perigo para a autoestima de uma criança, pois a maneira como utiliza as palavras “ergue à sua volta uma barreira de som que impede a efetiva comunicação”. Ao fazer com que o aluno se sinta humilhado, diminuído e atacado, o adulto inibe, qualquer mudança de comportamento. Para Vinha (2000, p. 274):

Alguns educadores afirmam que se trata de bom humor. Não é verdade. O bom humor é um estado de espírito, diferente da ironia fina, que fere, deixando o outro sem possibilidade de reação. A “agressão disfarçada de brincadeira” é mais séria ainda, pois impede qualquer defesa ou resposta contrária, pois ao reagir, aquele que “brincou” alega que a pessoa não tem senso de humor, que ele “não tinha ‘intenção’ de chateá-la” ou que ela “apelou”. [...] Outros sentimentos causados pela linguagem ferina são: a vergonha, o constrangimento, a raiva, o ódio, os ressentimentos e as vinganças fantasiosas.

No exemplo apresentado acima, o insulto do professor a aluna inspirou que os alunos também a tratassem da mesma forma. Essa garota passou a ser chamada de “Hematoma Gigante” até o final do ano letivo. Na pesquisa de Tognetta e Vinha (2010a, p. 461) as autoras encontraram a mesma realidade, professores que humilham e expõem seus alunos: “Meninos e meninas em nossas escolas convivem, e este é o segundo motivo, com uma violência velada, advinda daqueles que, teoricamente, deveriam inserir a criança e o adolescente no mundo da moral: seus professores”. As autoras comentam que a intenção do professor é sempre boa, ele chama atenção do aluno e tem convicção de que o está ajudando a mudar de comportamento ou a se empenhar mais nas atividades. Porém o que ocorre de fato é exatamente o contrário.

Esse mesmo professor considerava que tinha um bom relacionamento com a classe, justamente por ser divertido e mais próximo. Ele relata isso na entrevista ao perguntarmos sobre a relação que mantinha com os alunos:

PROFESSOR (CD-E, 5): Eu com eles tem sido maravilhoso. [...] Eu brinco com eles, sou mais amigo, sabe? [...] O respeito do professor depende de como você vai impor com eles, eu costumo brincar, né? Não gosto muito de ficar muito sério, além da minha matéria ser arte, então eu procuro trabalhar a criatividade, o desenvolvimento e o que eu mais foco é a família, trabalho sempre que... aqui eu vejo que tem muito problema em casa. Ah... porque o aluno sai correndo, porque o aluno sai brigando, porque que ele bate, tem que ter um motivo. Então o que eu faço? Vou em busca disso. Trabalho... agora esse ano tem essa apostila nova (*referindo-se ao material que foi implantado pelo governo estadual de São Paulo*). [...]

A visão dos educadores sobre as relações com os alunos, muitas vezes, eram divergentes; assim, os educadores consideravam que possuíam um bom relacionamento com os alunos e os alunos percebiam essa relação exatamente ao contrário. Em pesquisa realizada com 4 mil alunos (6º ano do Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio) e 55 diretores de escolas públicas e particulares sobre convívio e conflitos na escola, Leme (2006) constatou que 90% dos diretores acreditavam que o convívio entre alunos e professores era bom, enquanto que 40% dos alunos avaliavam essa relação como ruim. Esses dados vêm ao encontro dos que também encontramos.

Durante as entrevistas que realizamos com os alunos da CD-P, inicialmente, eles relatavam que possuíam uma boa relação com os professores, numa resposta “desejável socialmente”, porém no decorrer da conversa, queixavam-se da atitude dos docentes em relação ao acompanhamento excessivo, exigência de prazos para entrega dos trabalhos, as médias

(rendimento acadêmico) e as sanções que estavam, principalmente, relacionadas à nota (provas, trabalhos, nota atitudinal<sup>37</sup>), essa era uma característica específica da escola particular.

Duas professoras foram citadas pelos alunos entrevistados da CD-P como as que tinham muita dificuldade no relacionamento com a turma. Uma delas mantinha uma relação em nível elevado de autoritarismo, usava todo o tempo das aulas com cópias, exercícios, leituras e provas, mantendo uma relação tensa, coercitiva, pautada em broncas, sermões, exclusões e ameaças. Ela jamais permitia momentos de troca de ideias entre os alunos e demonstrava sentir-se insegura e ameaçada quando perguntavam algo que não estava dentro do conteúdo planejado, reagindo de forma autoritária. A reação dos alunos, ao término das aulas, evidencia o quanto o controle excessivo da professora não promove a construção de um ambiente mais respeitoso e ações autorreguladas. Ao contrário, os alunos na frente da docente mantinham uma postura aparentemente mais calma, mas assim que percebiam que ela não estava na sala, sem a presença da regulação imposta, brincavam, conversavam, gritavam, movimentam-se, agrediam-se, subiam nos móveis, jogavam objetos, demonstrando o caráter temporário e ineficaz de tais atitudes coercitivas da educadora.

Como já descrito, Bagat (1986) demonstrou que educadores dogmáticos, mais autoritários, donos da verdade e centralizadores não auxiliam a construção do senso de responsabilidade nos alunos. Já, os pouco dogmáticos contribuem de forma mais efetiva para o desenvolvimento. Assim, a relação estabelecida entre essa professora e os alunos e o ambiente que predominava nas suas aulas não contribuía e, provavelmente, dificultava, mantendo-os em altos níveis de heteronomia.

Delval e Enesco (1994) relataram em sua pesquisa o funcionamento de três grupos de crianças organizados experimentalmente: o autoritário, em que o adulto impunha as atividades que as crianças iriam realizar e a maneira que iriam fazê-las; o democrático, em que as decisões eram tomadas mediante discussões coletivas; e o *laissez-faire*, caracterizado pela permissividade, em que as normas não eram estabelecidas e cada qual atuava como melhor lhe parecesse. Comparando os funcionamentos desses grupos, constataram que:

---

<sup>37</sup> Nota atitudinal na escola P é uma nota de comportamento, que engloba a organização, o trabalho, a disciplina, o cumprimento às regras e se os alunos mantêm atitude adequada para a série. Tudo o que o aluno faz fora das normas é anotado no “diário de bordo da classe” e ao final do mês ele tem uma nota que será considerada na composição da média de cada matéria.

... os grupos autoritários tendiam a ser mais apáticos e agressivos, sobretudo, quando o líder se ausentava momentaneamente; enquanto que os grupos democráticos eram mais estáveis e atuavam de forma mais autônoma. Os grupos sem normas funcionavam de maneira muito mais caótica (p. 176).

As intervenções dos professores dessas turmas, normalmente, eram mais autoritárias, numa linguagem ríspida, pois como havia muito problema de indisciplina, os professores levavam bastante tempo para conseguir iniciar a aula, sendo preciso chamar a atenção constantemente dos alunos, devido às conversas paralelas, aos gritos e às agressões entre pares (principalmente as ofensas verbais e o uso de palavrões). Esses dados vão ao encontro da pesquisa do Talis (2009), em que o Brasil fica em primeiro lugar entre os 24 países pesquisados, como o país que mais usa o tempo da aula para a manutenção da ordem (quase 18% do tempo). Garcia (2012) afirma que para o professor a indisciplina é o que mais afeta a aprendizagem, ou seja, o tempo despendido para dar aula. A dificuldade com a classe “difícil” está diretamente relacionada com a dificuldade de o professor lidar com a classe, e não com a dificuldade que estes alunos têm de lidar com a escola.

Essa dinâmica interferia nas relações, havia um clima emocional coercitivo, tenso, entre os educadores e os estudantes. Os relatos dos alunos e dos próprios professores confirmavam o que foi observado:

PESQUISADORA: Como é a relação entre os alunos e os professores? Os professores com os alunos, os alunos com os professores...

ALUNO (CD-P, 2): É, tem alguns alunos que são legais com professores e os professores, é... com alguns alunos, dependendo do comportamento do aluno, porque todo professor já chega com ar de dar bronca.

PESQUISADORA: Eles já chegam na aula..., por que você acha que acontece isso?

ALUNO (CD-P, 2): Ah... não sei.. não tenho ideia.

PESQUISADORA: Não? Então essa relação entre vocês e os professores...

ALUNO (CD-P, 2): Depende do aluno.

PESQUISADORA: Depende do aluno. Mas normalmente o professor já chega mais bravo na sua classe, é isso?

ALUNO (CD-P, 2): Ele já chega com ar de dar bronca, porque todo mundo fica falando em “**tal**” volume e fica falando da mãe, do pai, da família, xingando.

PESQUISADORA: Como é a relação entre os professores e os alunos no 6º B?

PROFESSOR (CD-P, 3): Muita gente que conversa, a gente fica muito nervoso nessa sala.

PROFESSOR (CD-P, 1): Olha, do começo do ano pra cá eu acho que teve até uma boa melhora. No início a gente estava assim... chegava na sala já desanimado, porque a sala estava do avesso, e eles faziam questão de continuar, de manter aquele nível de barulho, de conversa, de não te ouvir, de falar mais alto, eles têm muita necessidade de falar mais alto, muito alto, uma coisa que é assim... Eu falo: *Gente, mas eu to a um metro de você (risos), não precisa gritar.* Então já tem o agravante de ser assim, compacto (*referindo-se ao tamanho físico da sala*), então já... E aí no início a gente teve bastante dificuldade porque ninguém estava aguentando, a gente estava, com um estresse, com um grau de estresse de final de ano.

Observou-se que, apesar desse tratamento ser, às vezes, áspero, o diálogo entre os professores com os alunos e entre os alunos com os professores era menos hostil na escola particular do que na estadual. O desrespeito não era tão explícito, as ações desrespeitosas eram mais veladas, sutis; os professores usavam, por exemplo, ameaças coletivas ou direcionadas a um aluno específico (porém, isso era dito alto para que toda a classe escutasse) de modo a coibir os comportamentos indesejados.

Muitas vezes, os alunos sentem-se impotentes frente ao poder do professor. Para Piaget (1930-1996, p. 7): “Na medida em que o respeito unilateral predomina sobre o respeito mútuo, a autoridade predomina sobre a justiça”. Ações dos professores reforçam um poder do adulto, pautado na coerção, valendo-se da assimetria natural existente na relação com seus alunos, impedindo, inclusive, que os jovens percebam o desrespeito abusivo. A relação professor/aluno supõe um tratamento digno por ambas as partes. Em concordância com essa ideia, Dubet (1997, p. 58) diz:

Não acredito de jeito nenhum que a pedagogia consistiria em reconciliar os alunos e professores, em torná-los amigos. Mas, me parece que deve haver regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo da escola seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria, em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos, obviamente que suporiam obrigações para estes alunos, mas também obrigações para os professores.

Eram frequentes as mensagens de descontentamento ou desânimo com a turma ou a determinados alunos. Assim, ouviam-se frases como: “*Onde fui amarrar meu burrinho...*”; “*Graças a Deus! Essa classe não é fácil*” (após o término da aula), “*Não ganho para isso...*”,

“*Bom, acabou minha aula.*” (em tom de alegria). O excerto de uma aula de inglês da CD-E reflete como essas expressões eram usadas de forma explícita, constringendo os alunos da turma:

Ao final de uma aula a professora estava sorteando temas, com lugares que tinham como língua principal o inglês, para os alunos pesquisarem como lição de casa. Determinado aluno ficou com o Reino Unido.

O aluno não sabia do que se tratava e perguntou para um colega.

ALUNO 1: Remo o quê?

ALUNO 2: Remo Unido!

A professora, indignada com a situação, responde em voz alta para toda a classe ouvir.

PROFESSOR: Onde fui amarrar meu burrinho... Meu filho é REINO Unido, REINO e não REMO! - e ainda completa em tom de indignação.

PROFESSOR: Meu Deus! Como você é burro!

Os colegas começaram a rir, o aluno abaixou os olhos, tocou o sinal e a professora saiu da sala.

Percebemos, por diversas vezes, que quando um aluno era exposto, porque não sabia um conteúdo ou devido a características físicas (mais obeso, magro, alto, baixo, que usava óculos, etc.), psicológicas (timidez, extroversão, agitação, etc.), por questões familiares (famílias separadas, pais ausentes, pais presos, mães que trocavam com frequência de parceiros) e até mesmo financeiras (como alunos que frequentavam as aulas com uniformes rasgados ou sujos), inspiravam inicialmente certa retração, mas, na sequência, tornavam-se mais agressivos e revidavam com maior frequência. Laterman (2002, p.7) acredita que:

Além disso, as formas do ensino-aprendizagem, nestes casos, desqualifica os estudantes que são ofendidos, ora pelo professor, ora pelo colega, por não demonstrarem conhecimento dos conteúdos em pauta. Nestes casos, a metodologia inadequada não favorece o aprendizado e afasta parte dos alunos dos objetivos educacionais da escola.

A construção da imagem de si vai se constituindo a partir da relação com o outro. Se todos os outros o julgam negativamente, dificilmente alguém tem respeito por si. E mais, dessa forma, dificilmente há mudanças no comportamento, pois não há mais o medo de decair aos olhos do outro (sentimento esse que, em conjunto com o amor, são característicos do respeito mútuo) uma vez que o indivíduo “já está decaído”. O aluno não tem muito mais a perder, pois é isto que esperam dele. Se todos o veem de maneira depreciativa, provavelmente ele não terá mais nenhum prejuízo afetivo por continuar fazendo o que não deve ser feito ou o que já faz (VINHA, 2000). É importante o professor mudar a maneira de “enxergar” o aluno, retirando os rótulos,

posto que a melhoria do educando baseia-se no ato de tratá-lo como se ele já fosse aquilo que é capaz de tornar-se. Críticas, comparações, cobranças, aulas muito expositivas, exercícios destituídos de significado, emissões de feedbacks negativos, desinteresse pelo que ele faz ou atenção demais, apenas piorarão esta relação e o comportamento de um aluno difícil.

Um estudo de Fan O’Leary et al (1970, apud WOOLFOLK, 2000) examinou a efetividade de repreensões suaves, privadas versus repreensões públicas, em voz alta, na diminuição do comportamento disruptivo. Repreender um aluno-problema calmamente, de modo que apenas o aluno possa ouvir parece ser muito mais efetivo. Quando a professora, no estudo, falava com os transgressores com voz suficientemente alta para a classe inteira ouvir, as transgressões aumentavam ou continuavam em um nível constante. As reprimendas públicas eram constantemente identificadas em tais classes. Segundo Debarbieux (2006, p. 209): “Sentimento de ódio pela escola não preexiste totalmente à entrada do mundo escolar. Ele constrói-se também nas suas interações cotidianas”.

O uso indiscriminado de sanções expiatórias era muito comum nessas turmas que observamos. Nas entrevistas que realizamos com os professores, eles relataram como sentiam-se tensos quando tinham que dar aula para as classes “difíceis”. Nos momentos vistos como confrontos, em que era preciso conseguir o controle do grupo, para eles, com essas classes, a melhor maneira de conseguir ministrar a aula era chegar já “*impondo o respeito*”, precisando “*mostrar autoridade*” sendo, na realidade, essa postura tipicamente um sinônimo do quanto isso lhes faltava.

PROFESSOR (CD-E, 2): A 6ª B pra mim é a sala mais difícil de trabalhar, eu me sinto menos à vontade, eu já entro tenso, eu sei que eu vou ter conflito com algum aluno, já sei que eu vou entrar lá e não vai ser... não vai ser tranquilo. Já entro armado pra discutir, pra brigar, pra me desgastar, eu já entro com esse espírito.

PROFESSOR (CD-E, 4): Eu sou meio, meio, eu me transformo. O professor brincalhão de fora de sala, dentro de sala, principalmente nessas duas, é mais estressado.

Essas atitudes mostram que para esses professores conseguirem o “respeito” da classe era preciso que adotassem atitudes mais duras: quanto maior o rigor, melhor. Porém, respeito não

pode ser traduzido apenas de forma unilateral; é necessário, caso pretenda-se favorecer o desenvolvimento moral dos alunos, que na escola haja relações pautadas no respeito mútuo. Para Piaget (1932-1994; 1967), a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais; é justamente o oposto: essa capacidade de autogovernar-se nascerá apenas na vivência da cooperação, da liberdade, em que as pessoas possam realizar trocas de perspectivas, de sentimentos, ideias, opiniões, em que as regras valham para ambas as partes (professores e alunos). É a partir dessas trocas sociais, das relações de respeito mútuo, que a criança, o adolescente, desenvolve a personalidade. No relacionamento entre professores e alunos, ficou nítido o desconhecimento dos educadores em relação à fase de desenvolvimento, e a realidade em que a comunidade estava inserida socialmente. Portanto, a concepção de respeito estava sempre ligada a uma via de mão única, ou seja, *“me obedçam, porque eu mando”*. Todavia, somente o medo não coage, propiciando apenas uma obediência interessada e externa ao sujeito (PIAGET, 1948-1973). Assim, os alunos obedecem para não receber castigos, censuras etc. Para Simon e Damke (2010, p. 6), a autoridade constitui-se na relação professor-aluno quando há interesse, requer um “cuidar do outro”, dando sentido às condições de controle e influência; situação inversa a que ocorria na relação entre professores e alunos das classes “difíceis”.

La Taille (1998) acredita que uma educação autoritária tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, obedientes a uma autoridade, mantendo altos níveis de heteronomia, posto que a criança é, constantemente, submetida a pressões e expressões que retratam a obediência e o pensamento como ações contraditórias.

Os professores que mantinham melhor relacionamento com essas classes conseguiam organizar aulas mais dinâmicas, incluir os conhecimentos prévios dentro dos conteúdos trabalhados e manter uma relação mais próxima com as turmas. Os alunos consideravam um professor melhor, mais próximo, aquele que demonstrava interesse em ensinar algo sobre a matéria, em explicar e também o professor que de alguma forma interessava-se pela sua vida como, por exemplo, os problemas com familiares e com as relações. Infelizmente, contudo, tais professores eram uma minoria, em ambas as realidades das classes “difíceis”:

ALUNO (CD-E, 8): Ah... o professor ajuda, assim, não fica sentado lá e mandando coisas pra copiar, ajuda, fala. Agora tem professor que manda copiar página, não explica nada e dá prova, não tá nem aí pra gente. Vem dá aula dele,

e recebe o dinheiro do salário. Mas dizer que gosta de dá aula, que se interessa pela gente... ah... isso não. Tem professor que deixa a gente jogar truco a aula toda, não tá nem aí! Fala no celular...

ALUNO (CD-E, 7): Bom.. a relação com alguns professores são boas, com outros não.

PESQUISADORA: O que tem de bom na relação com alguns professores?

ALUNO (CD-E, 7): Ah, eles são (*pausa*), ah... sei lá, não sei explicar, eles são legal.

PESQUISADORA: O que eles fazem de legal na aula?

ALUNO (CD-E, 7): Bem, um dia que teve Hopi Hari e a maioria faltou, só veio eu, assim, comecei a conversar com a professora assim, super legal.

PESQUISADORA: E sobre o que vocês conversaram?

ALUNO (CD-E, 7): Sobre coisa fora da escola.

PESQUISADORA: E você achou isso bom?

ALUNO (CD-E, 7): Achei.

O que os alunos relataram ao considerarem um professor que poderia fazer a diferença, converge com os dados encontrados por Gallego e Becker (2008, p. 132):

A partir da realização desta pesquisa, pode-se concluir que o professor pode fazer a diferença na vida de um jovem através de uma relação de cooperação e de respeito mútuo, como demonstra Piaget. O que de fato ocorreu nos casos relatados, em que cada jovem demonstrou possuir uma relação com um professor significativo, que fez diferença em sua vida em termos de constituição moral.

Evidencia-se que os alunos têm consciência da relação que os professores estabelecem com eles, relatando suas percepções desse convívio e da qualidade dessas interações, assim como o real envolvimento e interesse dos docentes pelos discentes. Fica claro que é preciso algo atípico na dinâmica escolar para que os alunos conversem com seus professores informalmente, demonstrando que não havia espaços planejados dentro do currículo que favorecessem as trocas sociais e afetivas. Como reflete Aquino (1996b, p. 153):

... o olhar do aluno consiste em um olhar diagnosticador da conduta docente, desvelando traços implícitos e desenhando uma série de atributos contra-idealizados, no caso: autoritarismo, ausência de diálogo e de abertura, impermeabilidade às transformações que o aluno venha nele imprimir, além de desinteresse e falta de paixão pelo trabalho.

O ambiente escolar deveria proporcionar continuamente condições que concebam as relações de cooperação, e isso incluiria o tipo de vínculo que os professores estabelecem com seus alunos; é preciso favorecer a quantidade e a qualidade da interação social; minimizar o autoritarismo do adulto, evitando pressões e coerções, assim como o uso de recompensas e punições. Empregar uma linguagem construtiva, que favoreça relações menos autoritárias, possibilitando a construção de um ambiente mais cooperativo, ter domínio dos conteúdos, e, não menos importante, mostrar interesse pelas necessidades dos adolescentes.

A professora da escola particular que mantinha melhor relacionamento com a classe conseguia organizar aulas mais dinâmicas, mantendo um relacionamento mais próximo com os estudantes. Já na escola estadual, havia uma professora, a única que mantinha um relacionamento mais próximo com a turma “difícil”, que sempre cumprimentava a classe e se despedia ao final da aula. Ela se interessava pela vida dos alunos, pelo que sentiam. Quando, por exemplo, concluía o ensino do conteúdo, deixava os alunos conversarem entre si e também conversava com alguns deles. Era também procurada pelas meninas, quando estavam com algum problema. Como esperado, os alunos apresentavam um melhor comportamento nas aulas dessa professora, visto que eram tratados com respeito e atitudes que demonstravam interesse. A docente reconhecia que era uma turma difícil, mas sabia que conseguia manter um relacionamento melhor com eles, do que os demais professores da classe, considerando-os muito permissivos (*laissez faire*) ou muito autoritários. Essa professora necessitou usufruir de uma licença saúde e ficou afastada por dois meses durante o semestre, o que acabou gerando uma quebra nesse vínculo que estava sendo estabelecido com a turma. Apesar de manter um relacionamento melhor e de querer organizar as aulas de forma mais dinâmica, um outro fator que dificultou a melhoria nas relações foi o fato de que, em alguns momentos, tratava-os de forma infantilizada, o que causava incômodo aos adolescentes. Outra dificuldade dessa professora era aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos ou as informações sobre suas experiências, em suas próprias aulas, no trabalho com os conteúdos. Ela só conseguia dialogar e aproximar-se do universo desses jovens quando terminava de “*dar o conteúdo*” (como a própria professora relatou). A seguir excertos dos protocolos de observação de uma das aulas com a professora da CD-E, que presenciamos:

Em uma aula, a professora chegou e cumprimentou a sala, perguntando se poderia apagar a lousa, se ainda havia alguém que estava copiando a matéria da aula anterior. Esperou que os alunos terminassem a cópia do ponto e, então,

começou a organizar um trabalho em grupo, pedindo para os alunos pegarem os cadernos e arrumarem as mesas.

Alguns alunos estavam quietos, mas não participavam da aula. O tema era saúde, bem-estar físico, mental e social. A aula era expositiva, porém ela dialogava bastante com os alunos. Pedia para eles não desviarem o assunto (*quando na realidade cada um estava falando sobre o local em que morava, mas isso não foi valorizado pela docente, ou seja, ela não aproveitou essas informações, intervindo apenas quando uma aluna, que pouco participava das aulas, resolveu contar sobre a realidade onde vivia*).

ALUNA: Dona, na minha rua não tem esgoto...

PROFESSOR: É impossível não ter rede de esgoto!

ALUNA: No meu bairro não tem.

PROFESSOR: É verdade, alguns bairros ainda não têm.

Alguns alunos começaram a falar: “*Nossa onde ‘ce’ mora?*” A professora então, muda rapidamente o assunto. Começaram agora a discutir sobre o lixo. A professora, novamente, perde a oportunidade de associar o tema lixo, relacionando-o com a sujeira da escola e da sala (*que naquele momento estava muito suja*).

Esse exemplo mostra que, muitas vezes, o educador está bem intencionado, mas falta conhecimento da realidade social dos adolescentes e de seu desenvolvimento, assim como do processo de construção do conhecimento. Mesmo essa professora, que mantinha a melhor relação com a classe, tinha dificuldade em relacionar e inserir temas que são importantes ou do universo dos próprios alunos, com os conteúdos abordados. Ao dizer para a aluna que é impossível não ter rede de esgoto, denota, além da falta de conhecimento, falta de respeito com esses meninos e meninas. Ressaltamos que, de forma alguma, era essa a intenção da professora, ao contrário, porém, ao dirigir-se à aluna dessa maneira, ela causou o constrangimento da garota frente à turma. Quando a professora passa para o próximo assunto, com a intenção de encerrar o anterior, mais uma vez não inter-relaciona o conteúdo com o que está acontecendo na escola e, principalmente, na própria sala.

Já a professora que foi citada pelos alunos da escola particular como mais compreensiva e que propiciava aulas mais interessantes, procurava incluir os conhecimentos prévios dos alunos nos temas que estavam trabalhando, não se sentia ameaçada quando um aluno fazia uma pergunta e ela não sabia a resposta, falando: “Vou pesquisar e conversamos na próxima aula”. Organizava aulas mais dinâmicas e dialogadas, porém havia exposições orais das notas (situação que acontecia em todas as aulas do colégio particular, pois era uma dinâmica da escola<sup>38</sup>), o que

---

<sup>38</sup> Os professores ao entregarem as provas falavam as notas em voz alta, apenas dos alunos que estavam acima da

deixava alguns alunos constrangidos perante a turma. Ainda assim, consideravam-na a melhor professora que tinham. Em nossas observações, ficou evidente que essa docente procurava incluir os alunos mais difíceis na aula, solicitava constantemente a ajuda de todos, e ao final dos conteúdos trabalhados, quando havia um tempo restante, ela conversava com eles sobre sua vida e se interessava, com sinceridade, pelo que eles lhe contavam. A relação mais próxima entre a professora e os alunos também era percebida no cuidado que os jovens tinham com essa docente; antes mesmo de ela chegar à sala, alguns saíam (o que não era permitido nessa escola) para ajudá-la com o material e, ainda na forma como a tratavam, pois haviam colocado um apelido carinhoso (as outras classes começaram a chamá-la da mesma forma, demonstrando que essa proximidade e estima ocorria com as outras turmas da escola em que ministrava aula).

ALUNO (CD-P, 1): A professora é legal, tiramos as melhores notas.

PESQUISADORA: Vocês falaram que entendem muito bem. Por que a matéria dela vocês entendem melhor do que outras?

ALUNO (CD-P, 1): Porque o professor que é mais calmo, geralmente ele tem mais paciência pra explicar pro aluno. Tem professor aí que se, por exemplo, se você fizer uma resposta à caneta, te crucifica. Tem uma professora... Ela fala que resposta tem que ser a lápis.

ALUNO (CD-P, 3): Ela anota no caderno, resposta à lápis, grande.

ALUNO (CD-P, 1): É, e faz um círculo.

PESQUISADORA: Então vocês acham que para o aprendizado ser melhor o professor precisa ser mais calmo?

ALUNO (CD-P, 1): É.

ALUNO (CD-P, 2): É, e tem que ser mais calmo, brincar com a gente...

Era evidente que essa educadora mantinha um relacionamento mais próximo, sabendo impor limites e organizar uma aula mais motivadora. Apesar de muitas vezes suas aulas serem diretivas e centradas no livro didático e em conteúdo rígido, sua postura era respeitosa e acolhedora.

Gallego (2006) pesquisou como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo e respeitado e ser relevante no processo de constituição da moral do adolescente. Para tanto, foram levantados três grandes grupos que caracterizam esse docente: o estabelecimento de uma relação de amizade, as trocas afetivas e de respeito mútuo com o aluno, havendo espaço para expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que é possível discutir questões teóricas e

---

média, os que ficaram com a nota abaixo, deveriam pegar a prova na mesa do docente.

particulares; o professor que possui o domínio do conteúdo que vai trabalhar e também aqueles que sabem auxiliar o aluno em sua construção de conhecimentos.

Os professores que os alunos tinham maior dificuldade em se relacionar eram ainda mais autoritários, faziam uso constante de ameaças e punições, colocavam os alunos em situações de exposição perante o grupo (principalmente relacionadas às notas), alguns promoviam aulas estéreis, não incluíam outros assuntos nas aulas (mesmo que houvesse ligação), seguindo rigorosamente o livro didático ou o passo a passo da atividade e sentiam-se ameaçados quando questionados pelos estudantes. Os docentes reconheciam ter grande dificuldade em lidar com essas classes, porém na escola particular, acreditavam que as diversas sanções utilizadas pela escola e, principalmente, as inúmeras reuniões com as famílias dos alunos mais indisciplinados, acrescentando o fato de a escola supervalorizar a nota e essa classe ter apresentado um desempenho acadêmico melhor do que as outras, havia tido um efeito positivo na turma. Eles não percebiam que os alunos continuavam tendo atitudes desrespeitosas, porém agora avaliavam melhor o como e onde fazer, indicando que nas relações com os professores, de certa forma, desenvolveram um raciocínio de cálculo de risco e custo-benefício.

Nas entrevistas os alunos, citaram alguns professores como sendo muito permissivos ou muito autoritários. Havia um professor que foi mencionado pelos alunos da escola estadual e pelos próprios colegas como demasiado autoritário, que cobrava a participação da sala por meio de ameaças. Mesmo assim, alguns alunos (apesar de não gostarem do professor e das excessivas ameaças e sanções expiatórias que ele utilizava) consideravam essa relação melhor do que com os docentes que não demonstravam interesse por eles, demonstrado, por exemplo, nos pedidos infundáveis de cópias, nos períodos ociosos, nos momentos de aula desperdiçados, em que os professores realizavam outras atividades como: a leitura de revistas, a correção de provas de outras turmas, o preenchimento de diários ou as conversas realizadas no celular no meio da aula. Os alunos descreviam os professores evidenciando perfeitamente essas diferenças:

ALUNO (CD-E, 9): Ele é muito, não sei, não é rígido, não sei, eu acho que ele vive sozinho, não sei, então ele é muito, não é sem educação, não acho sem educação, acho que ele é muito grosso, agressivo não, não é agressivo, acho que ele é muito rude com a gente. Não sei, manda ficar em pé a aula inteira, manda copiar. Ah, você conversa, aí ele fala pra ficar a aula inteira de pé. Ele manda copiar três, quatro páginas de texto. [...]

ALUNO (CD-E, 3): Mas eu consigo entender a matéria dele, de vez em quando, porque igual, na aula do M. (*citam outro professor que é mais permissivo*) os alunos não respeitam ele, só respeitam a M. e o P. Que eles são mais bravos, aí a gente não consegue entender muito na aula do M.

ALUNO (CD-E, 5): Ah... porque em algumas aula, né? Nos professor bonzinho, assim, não é tão legal, porque a turma bagunça então não dá pra entender direito...

ALUNO (CD-E, 7): Não, nessa matéria os alunos faz porque o professor é bem rígido com a gente. Porque leva ocorrência, leva bilhete, apesar de que ele não corrige, ele pede as coisas pra gente copiar e pra entregar, aí os alunos faz, mais porque tem que entrega.

PESQUISADORA: E por que você acha que os alunos fazem as lições? Nessa matéria você falou que é porque o professor é mais rígido, mas e nas outras?

ALUNO (CD-E, 7): Ah, nas outras matérias não fazem.

PESQUISADORA: Por que não fazem?

ALUNO (CD-E, 7): Porque os outros professor não ta em cima, não ta corrigindo. (*recolher e corrigir significa dar um visto*)

[...]

O conhecimento era trabalhado de forma muito mecanicista e sem significado para os alunos, como será visto na categoria: “O trabalho com o conhecimento” (4.5). Não eram planejados momentos de cooperação; por conseguinte, para os alunos realizarem algo, era preciso exercer pressão, impor regras, fazer ameaças.

Outros professores também relatavam essa postura mais autoritária desse descrito quando perguntávamos sobre como era a relação estabelecida entre os professores e os alunos dessa classe, acreditando que esse tipo de atitude, mesmo não sendo a deles próprios, era a que os alunos mais respeitavam e obedeciam.

PROFESSOR (CD-E, 3): Pelo que eles me falam na sala dos professores, não é muito diferente do que eu passo. É das salas mais comentadas assim, uma sala super difícil de trabalhar, de lidar. E os professores que conseguem dar aula, conseguem ter um relacionamento um pouco melhor... são professores que são super linha dura, assim, rígidos com eles, assim, mas se afrouxar um pouco, baixou a guarda, é complicado.

PROFESSOR (CD-E, 6): Tem alguns professores que eles tem até medo, eles tem medo de alguns professores, que o professor ameaça, sabe? Fica falando: *ah, se vocês não vierem, eu vou dar prova*, esse tipo de coisa. Então tem alguns que eles têm medo, tem uns que eles não gostam muito e tem uns que eles adoram.

É imprescindível que esses jovens tenham possibilidade de perceber a necessidade do respeito mútuo. Mas isso só ocorrerá quando o educador mantiver um diálogo construtivo, pautado na justiça, na solidariedade e na cooperação, provocando desequilíbrios e propiciando a reflexão dos alunos para que estes sintam a necessidade de manter uma relação mais positiva com o educador. Estudos anteriormente apresentados no quadro teórico (BAGAT, 1986; DEVRIES e ZAN, 1995; VINHA, 2000; TOGNETTA, 2003; LEME, 2006; VICENTIN, 2009; CARINA, 2009) comprovam que as intervenções dos adultos nos conflitos influenciam a construção dos valores e das regras, ou seja, a formação moral de nossas crianças e jovens.

Existia também um professor na escola particular que, frequentemente, intimidava os alunos, verbalmente ou com uma postura corporal mais agressiva; por exemplo, inclinando o corpo e aproximando-se dos alunos, ou apontando o dedo bem perto do rosto dos estudantes. Ele não conseguia manter a ordem nessa classe, e muitas vezes entrava em atrito com todo o grupo, que o considerava injusto e grosseiro. Suas atitudes eram arbitrarias, mudava rapidamente o que havia dito, confundindo e revoltando os alunos. Isso acontecia, principalmente, quando pedia a ajuda da direção, contando uma história diferente da que havia ocorrido de fato, mesmo com a nossa presença em aula.

A direção, na frente dos alunos, validava tudo o que o professor dizia, mesmo após inúmeros apelos da sala, com todos contando outra versão dos fatos. Porém, ao conversar e intervir no comportamento do professor, a direção mudava a postura e tratava-o como fazia com os alunos. A coordenadora relatou para a pesquisadora que esse professor já estava há mais de 6 anos na escola e que os alunos gostavam muito dele, demonstrando desconhecimento da realidade. Isso também aponta para um trabalho de orientação e da coordenação pautado em intervenções pontuais, não havendo, por exemplo, a organização de supervisões pedagógicas<sup>39</sup> ou estudos sistemáticos para discutir e refletir sobre os problemas enfrentados com os alunos de modo a contribuir para a transformação da dinâmica das aulas e da avaliação da postura dos professores e da prática pedagógica, com o intuito de ajudá-los em novas formas de intervir nos conflitos e organizar as aulas.

---

<sup>39</sup> A supervisão pedagógica consiste em observações sistemáticas das aulas, realizadas, normalmente, pelo coordenador pedagógico, que registra o que observa. Após as observações, realiza reuniões individuais com os professores para refletir sobre a prática pedagógica, auxiliando-o em suas dificuldades, ouvindo suas necessidades e trocando perspectivas. (RAMOS, et. al, 2011)

Isso ocorria até porque a direção mostrava-se, em alguns momentos, ainda mais coercitiva do que os professores. Goergen (2009) considera, por exemplo, que é preciso haver novos fundamentos para a necessária autoridade na relação educativa, posto que a autoridade tradicional não mais se sustenta. Defende uma autoridade proveniente do conhecimento, da competência. A autoridade deve ser decorrente de os alunos sentirem-se respeitados. A descrição de uma das observações que realizamos na aula desse professor torna visíveis suas dificuldades com a classe, mantendo uma postura armada, como se fosse ser “atacado” pelos alunos e, assim, precisava antecipar a ofensiva.

Na aula observada os alunos faziam uma prova bimestral. O professor iniciou a aula lendo toda a prova, foi fazendo a tradução e explicando exercício por exercício; os alunos faziam comentários brincando com as questões que o professor falava.

PROFESSOR: Onde normalmente vocês tomam café? Só há dois lugares possíveis.

ALUNO 1: Bom, eu tomo no quarto.

ALUNO 2: Eu não tomo café da manhã.

O professor se irrita com os comentários dos alunos.

PROFESSOR: Chega, vocês são muito infantis! Que criancice!

Os alunos começaram a reclamar que havia uma questão na prova que eles não tinham estudado a matéria, pois era do outro livro didático, que o professor avisou não ser necessário estudar. O professor não respondeu, o tempo todo se mostrou muito irritado, falando alto, com o intuito de impor respeito. Os alunos iniciaram a prova, mas continuaram reclamando.

Enquanto os alunos reclamavam; o professor mostrou-se descontrolado, falou cinco vezes o nome de um aluno (que era considerado por todos os professores como *um dos mais indisciplinados e difíceis*), censurando-o em voz alta.

PROFESSOR: NOME DO ALUNO, NOME DO ALUNO , NOME DO ALUNO , NOME DO ALUNO , NOME DO ALUNO!!! (*fala várias vezes o nome desse aluno*)

Porém o aluno não estava na sala, havia ido ao banheiro, o professor vira para o outro lado e ao invés de chamar a atenção falando o nome dos outros alunos, chama novamente pelo aluno ausente.

O aluno entra na sala e se irrita ao ver o professor chamar sua atenção sem ter feito nada.

ALUNO 2: Mas eu não to fazendo nada e nem sento desse lado da classe que você está olhando. E eu estava no banheiro!

O professor não respondeu e começou a chamar atenção de outro aluno.

PROFESSOR: Cadê seu livro? (*para o aluno que terminou a prova em cinco minutos*)

ALUNO 3: Eu pensei que a prova ia durar a aula inteira, então não trouxe meu livro.

ALUNO 4: Deixa ele fazer esse exercício comigo, a gente ta fazendo baixinho, não estamos conversando.

Outros alunos também não trouxeram o livro e sentaram juntos em dupla, porém o professor só chamou a atenção do aluno 3. O professor chegou bem perto dessa dupla e inclinou o corpo para frente intimidando-os.

PROFESSOR: Falem baixo, hein?

Algumas meninas juntaram-se em quarteto.

PROFESSOR: Assim não, só pode ficar em dupla.

Elas começaram a se separar.

PROFESSOR: O que vocês estão fazendo?

ALUNAS: Ué? Separando... você não disse?

Professor se dirigiu a um aluno que não terminou a prova.

PROFESSOR: Bom, se não saiu nada até agora, melhor você entregar. Viu o que dá ficar conversando o tempo todo nas aulas?

E recolheu a prova do aluno, mesmo ainda faltando 20 minutos de aula. O professor procurou a matéria do exercício 2, que os alunos haviam reclamado, e não achou no livro 1 que tinha pedido para estudar, disse que iria procurar melhor, e caso não encontrasse mesmo, anularia a questão. A classe começou a criar polêmica com essa atitude. [...]

O professor perdeu o controle e mencionou ligar para a coordenação, indo até o interfone.

Os alunos fizeram um coro: LIGA, LIGA, LIGA, LIGA!

Batendo com a mão na carteira. O professor desistiu de ligar.

PROFESSOR: Vocês estão com essas brincadeiras, né? Pelo menos dois ou três eu vou pedir para a coordenadora levar.

Saiu na porta, mas como não viu ninguém, entrou de volta. Começou a escrever exercícios na lousa da questão, que caiu na prova e não era para estudar. Os alunos se recusaram a copiar. O professor saiu da sala e buscou a coordenadora. Contou para ela uma versão totalmente diferente. A coordenadora entrou na sala, ouviu alguns alunos, mas não deixou eles terminarem a explicação.

ALUNO: Mas eu não terminei de falar (*reclama*).

Ela o ignorou e pediu para outro aluno (*um que era considerado mais comportado*) explicar o que aconteceu. Os alunos começaram a falar entre si: *É, não adianta, nós estamos sempre errados*. A coordenadora saiu e disse que iria resolver com o professor, no corredor fala com o professor como se estivesse falando com as crianças.

COORDENADORA: Professor, nós vamos ter que resolver isso, eu não quero nessa época do ano problemas com os alunos e com os pais deles.

Terminou a aula e os alunos comemoraram, gritando e batendo as mãos nas mesas.

O detalhamento dessa aula foi preciso para ilustrar como relações coercitivas, desrespeitosas e arbitrárias eram comuns em ambas as turmas. O diálogo estabelecido entre professor/aluno é inexistente, a maioria dos educadores não tem condições de propiciar um ambiente um pouco mais cooperativo, respeitoso, justo e digno. Os professores eram destituídos do papel de autoridade, precisando, com muita frequência, usar de autoritarismo e pedir auxílio

para a direção. Isso instaurava um clima hostil, que não contribuía para os alunos mudarem as formas de interagir e, portanto, não desenvolverem uma moral mais autônoma.

Como afirma Menin (1996, p. 61) “quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem, na direção da autonomia”.

A escola precisa possibilitar maior participação do aluno na organização da vida escolar, na construção de regras de convivência e organização, oferecendo oportunidades de escolhas, de tomada de decisões. Os estudantes precisam assumir responsabilidades e aprender a negociar, coordenando seus desejos com os dos outros. É preciso manter uma relação de respeito mútuo, pois isso auxiliará o jovem a ter maior confiança e cooperação, autoestima, autorrespeito, autocontrole e responsabilidade. Mas essas relações só são possíveis se, entre os educadores, existir um clima de confiança e segurança. A qualidade do clima escolar (ambiente sociomoral) é fundamental: estabelecer relações de confiança, cooperação e respeito mútuo (senso de comunidade); propiciar possibilidades de participação ativa no conhecimento (experiência de aprendizagem colaborativa); oferecer espaços de participação efetivos (construção coletiva da organização da convivência na escola – sentir-se “pertencente”). É preciso haver também: clareza e consistência nas regras (assembleias), que devem ser poucas e necessárias, e que tenham bons princípios que as sustentem, assim como, clareza, coerência e justiça na aplicação das sanções (equidade), evitando sanções expiatórias e, quando necessário, preferir as sanções por reciprocidade.

Não se pode formar alunos mais autônomos, mais críticos se os educadores conviverem em um ambiente autoritário, impedindo que suas ideias, suas dúvidas, seus erros sejam compartilhados de fato com seu grupo. Contudo, é preciso diferenciar acolhida e interesse com controle ou “paparicação”.

Os alunos dessas classes também consideravam que alguns professores e mesmo a direção, coordenação ou orientação, faziam distinções entre os alunos. Aqueles que apresentavam as melhores notas, que eram considerados mais disciplinados ou mesmo as meninas, tinham maior aceitação no que diziam, merecendo maior atenção, consideração e melhor tratamento do que os outros alunos. Muitas vezes, em um conflito que existia duas perspectivas, em geral, os educadores davam razão para o aluno que era considerado “melhor”, portanto mais confiável. Essa situação era tão nítida e frequente que despertava nos alunos sentimentos de indignação e

revolta, devido ao fato de perceberem a injustiça que sofriam, como retrata a entrevista coletiva com os estudantes da escola particular:

ALUNO (CD-P, 1): [...] Geralmente a professora defende as meninas, porque elas são mais quietas. Por exemplo, se é a (*diz o nome de uma colega da classe*), hã... uma vez ela inventou um palavrão que o *Tal* (*referindo-se ao aluno 2*) falou...

ALUNO (CD-P, 2): Ela inventou que eu falei um palavrão muito feio.

ALUNO (CD-P, 1): Eu falei que era injusto.

PESQUISADOR: E por que vocês acham que a professora acreditou nela?

ALUNO (CD-P, 1): Porque é menina e tem boa nota. Assim, eles julgam, eles... vamos dizer assim, só porque uma pessoa tira boa nota, eles ficam “puxando o saco”. Por exemplo, se eu fosse lá na sala agora e arrumasse confusão com o (*diz o nome de outro colega*), quem ia se sair bem era ele, mesmo que ele é que arrumasse confusão comigo, sempre é assim, eu não acredito na justiça dessa escola.

Outro exemplo que ilustra essa situação aconteceu na escola estadual, isso porque era muito comum os alunos considerados “mais comportados” e com melhores notas receberem um tratamento diferenciado dos demais colegas, como no exemplo a seguir:

A monitora entra na sala e pede para a professora de Matemática cinco alunos (sem nada explicar). A professora abre o diário de classe e diz o nome dos alunos que considera “melhores”. A classe se revolta:

ALUNOS: Mas Dona!!!?? Por que sempre eles?

PESQUISADORA (para alguns alunos): Como assim: “por que sempre eles”?

ALUNO: Porque eles são os mais quietinhos ou tem as melhor nota, então sempre são escolhidos pras coisa legal da escola.

Os alunos saem e quando voltam (somente na outra aula), a classe está super interessada em saber o que aconteceu.

ALUNO (escolhido): Fomos na sala de vídeo assistir uma palestra de uma escola de inglês que vai dar bolsa pra quem estuda lá, mas é tudo enganação, porque tem que pagar o material e é super caro!

ALUNO (que não foi escolhido): Nossa!!! Ainda bem que foram vocês!! – e os alunos que estão por perto começam a rir.

Esse tipo de atitude contribui para relações baseadas na desconfiança e na competição, não promovendo um ambiente favorável ao desenvolvimento moral. Assim, os educadores passam a ser vistos pelos alunos como parciais, injustos, autoritários e, portanto, não dignos de confiança. Esses dados confirmam os encontrados na pesquisa de Laterman (2002) que

identificou na fala dos estudantes, com significativa frequência, a falta de reconhecimento na autoridade da equipe pedagógica. Segundo La Taille (2006, p. 112):

O heterônomo precisa incessantemente de provas de que a moral é, de fato, respeitada por outrem, para que ele possa dobrar-se às suas exigências. Dito de outra forma, ele precisa confiar nas qualidades morais das outras pessoas para ele próprio adotá-las. Para o autônomo, a situação é, por assim dizer, oposta, sua questão moral não está em confiar em outrem, mas antes de mais nada em merecer a confiança de outrem, pois seu autorrespeito, ou honra, depende de sua fidelidade para com ele próprio.

É preciso que os jovens convivam em um ambiente confiável, com adultos que sejam modelos de ações justas e generosas. A escola precisa, acima de tudo, instaurar um clima de segurança e acolhimento nas relações que estabelece com as crianças e os adolescentes, e não o contrário. Puig (2000, p. 23) reafirma essa posição:

Muitas vezes, sem ser consciente e quase sempre sem a intenção de fazê-lo, a escola transmite preconceitos e hábitos que promovem maneiras injustas entre os jovens que as frequentam, fazendo-os competitivos, agressivos, sexistas e discriminatórios.

Diferentemente dos educadores da escola estadual, que faltavam com frequência ou tiravam licenças durante o período letivo, na escola particular os educadores eram bem presentes. Apenas uma professora precisou ausentar-se devido a problemas de saúde, e a escola entendeu que não deveria mantê-la no ano seguinte, assim como outra professora, que durante o 1º semestre, ofendeu um aluno e arremessou um giz na cabeça de outro. A escola não esperou terminar o ano letivo e já a demitiu. Como o relato das entrevistas dos próprios alunos da CD-P:

ALUNO (CD-P, 1): Também teve uma professora que saiu, foi de informática, que ela tacou giz na cabeça de um menino e quase me acertou.

ALUNO (CD-P, 2): E ela me ofendeu, ela me ofendeu. Falou que brincou, que não sei o que, não sei o que. Mas eu tive vários problemas com ela. Na hora que ela saiu deu um alívio, porque o professor que tem aí agora é muito legal.

ALUNO 2: Ele é super legal, ele brinca com a gente, ele é super legal.

De fato, esse diferencial foi bem significativo nas duas realidades (escola estadual e particular) em relação à impotência da coordenadora da escola estadual diante de algumas atitudes dos docentes. Ao longo de todo o período observado, boa parte dos educadores da escola estadual faltou com frequência ou tirou licença durante o ano letivo. Assim, era muito comum os professores substituídos ministrarem essas aulas, sendo que nem sempre eram especialistas na matéria que estavam ministrando, pouco podendo contribuir com a aula que deveriam lecionar. Em vista disso, limitavam-se quase que exclusivamente a passar textos para os alunos copiarem e exercícios na lousa ou dos livros didáticos. Como já descrevemos antes neste trabalho, dados de pesquisas nacionais (CNTE, 2003) comprovam que o número de faltas e licenças na profissão docente têm sofrido grande aumento nos últimos anos. Assim, as faltas dos professores da escola pesquisada correspondem aos dados nacionais. Não queremos, de forma alguma, desconsiderar as condições atuais de trabalho do professor de escola pública, mas nosso objetivo é refletir sobre como essa situação contribui, ainda mais, para o distanciamento na relação professor/aluno.

Já na escola particular, os professores que não se mostravam presentes e que estabeleciam uma relação ostensivamente inadequada com os alunos logo eram desligados da escola. As situações abusivas que existiam na relação dos professores com os alunos nessa escola aconteciam de forma menos frequente e menos aberta; tudo era feito de maneira mais sutil e velada. Muitas vezes, a direção também concordava com algumas atitudes, inclusive incentivava os professores a agirem de maneira mais autoritária. Isso ocorria tanto nas relações da escola particular, como também nas da escola estadual. Portanto, as relações entre os professores e os alunos dessas turmas eram pautadas em relações de respeito unilateral; porém, diferentemente da escola estadual, havia um excesso de zelo e controle por parte dos educadores. Os alunos da EP não conseguiam eleger a maioria dos professores como adultos significativos; prevalecia mais o autoritarismo do que a permissividade, ocorrendo, com frequência, exposições principalmente em relação às notas, desempenho acadêmico, que era muito valorizado nessa realidade. A maioria das aulas era centrada na figura do professor, que acreditava que o silêncio, a cópia, exercícios sem discussão com o grupo e leituras de livros didáticos favoreciam a aprendizagem e as relações.

Os professores da escola particular eram envolvidos com a profissão, mas não conseguiam expor seus pontos de vista perante a direção devido à relação autoritária que impunham aos seus alunos ser reproduzida na relação da direção com os próprios professores e do receio de perderem

o emprego. O uso de muitas sanções expiatórias e a transferência dos problemas para a coordenação e as famílias, como forma de controle, dificultava o estabelecimento de um diálogo mais próximo e construtivo com os alunos. A desconfiança também se fazia presente nessa realidade, impedindo que o professor fosse visto pelo educando como autoridade.

Nas classes “difíceis” o diálogo era desrespeitoso e hostil por ambas as partes, tanto professores como os alunos mantinham uma relação de enfrentamento constante. As relações com os docentes eram mais tensas, os professores reconheciam a dificuldade em lidar com as turmas, que produziam grande cansaço e estresse. Os alunos resistiam mais às regras da escola e às orientações dos professores, eram mais questionadores; já nas classes “não difíceis”, havia maior obediência e submissão. A seguir, abordaremos essa relação.

#### **4.1.2 Classes “não difíceis” e a relação professor-aluno**

As análises das observações, entrevistas e documentos das classes “não difíceis” selecionadas indicam que as relações entre os professores e alunos eram pautadas em uma prevalência de respeito unilateral, em que os docentes oscilavam entre posturas mais autoritárias ou permissivas, valendo-se de sanções expiatórias, ameaças, elogios valorativos, terceirizavam boa parte dos problemas para a direção ou para as famílias. Como essas relações são bastante análogas nas classes “difíceis”, consideramos que essas características faziam parte da organização e estruturação geral nas duas escolas investigadas, estadual e particular. Todavia, a frequência e intensidade das ações dos educadores ao se relacionarem com os alunos era diferenciada dependendo da classe em que atuavam.

De forma geral, nessas duas classes também observamos uma relação desrespeitosa por parte dos professores, que utilizavam uma linguagem em que não eram incomuns mensagens humilhantes e vexatórias. É preciso ressaltar que isso ocorria em menor quantidade na CND-E, comparando com todas as outras três classes investigadas. O que os educadores dessa sala normalmente faziam era empregar mecanismos mais açucarados de controle, como elogios valorativos, devido ao fato de a classe ser considerada a “melhor”, comparando-os sempre favoravelmente com as outras turmas.

Diferentemente da escola estadual, os professores da escola particular apresentavam maior comprometimento com os alunos (como já citado anteriormente), mas suas ações também não contribuíam para a melhoria das relações. Acreditamos que em ambas as realidades esses educadores não percebiam a extensão de suas ações. Eles eram bem intencionados; porém, ao usarem excessivamente sanções expiatórias e favorecerem situações de constrangimento coletivo, promoviam uma deterioração nas relações com os alunos, que demonstravam indiferença, raiva, rebeldia e aversão a alguns docentes.

Tanto os aspectos comuns como os opostos, que baseavam as relações entre professores e alunos nas classes “não difíceis”, não promoviam uma relação de respeito mútuo, prevalecendo a coerção, o que dificultava a construção da cooperação, em um ambiente mais justo e solidário. Isso pouco contribuía para que esses jovens se desenvolvessem no sentido de maior autonomia moral.

Os dados analisados evidenciaram que, assim como nas classes “difíceis” dessa escola, havia também com essas turmas o predomínio de uma relação de respeito unilateral entre os professores e os alunos, pautada em autoritarismo. Todavia, o distanciamento entre os professores e os alunos era visivelmente menor do que nas classes consideradas mais difíceis. Isso ocorria devido ao fato de os alunos serem vistos pelos professores como mais responsáveis, comportados, estudiosos; logo, mais fáceis de lidar, segundo os docentes. Os professores sentiam-se melhor quando ministravam aula para essas turmas, e esse sentimento se refletia na forma como tratavam os alunos. Por exemplo, na escola estadual, havia uma concordância entre todos os docentes da em relação a essa classe como sendo um grupo muito bom para dar aula, e isso ficou ainda mais claro quando perguntamos a eles como percebiam a 5ª A:

PROFESSOR (CND-E, 1) - *não ministrava aula na CD-E*: A 5ª A é bonitinha sim, uma gracinha, é, até eu digo assim: *Ah... é super...super gostoso trabalhar*. Na 5ª série, eles têm as atitudes infantis deles, né? Mas a 5ª A é muito boazinha, eles são muito interessados, eles fazem as atividades que eu peço e acho que dos outros professores também, têm boas ideias, né? Criatividade... assim... porque na matemática tem que ter criatividade pra responder algumas coisas, né? E acho que eles têm muito interesse, então é gostoso, é muito legal a 5ª A.

PROFESSOR (CND-E, 2) - *também ministrava aula na CD-E*: Com a 5ª A eu consigo muito mais do que com a 6ª B. Eu acho que é mais tranquilo de trabalhar, eles são bem infantis, mas eu tive mais momentos... eu me senti mais professor com eles do que com a 6ª B.

PESQUISADORA: Esse se sentiu mais professor é...

PROFESSOR (CND-E, 2): Me senti mais professor de conseguir... parei, pensei no que ia passar em sala de aula e consegui chegar próximo deles, consegui desenvolver aquilo que eu tinha programado e previsto.

Essas declarações condiziam com nossas observações, principalmente quando os docentes ministravam aulas nas duas classes no mesmo dia. Ficava evidente, na CND-E, a diferença de postura na linguagem e até mesmo na tolerância quando ocorriam conflitos, tais como: situações de indisciplina, ausência de materiais ou tarefas, conversas etc. Os mesmos professores tinham atitudes diferentes, bem menos condescendentes, constatava-se maior intransigência com os alunos da CD-E.

Os alunos da escola sabiam que essa turma era vista como melhor 5ª série porque os educadores explicitavam isso durante as aulas, tanto com essa classe como nas outras da mesma série.

PESQUISADORA: Me conta um pouquinho sobre como é a sua classe, a 5ª A.

ALUNO (CND-E, 1): É um pouquinho bagunceira, mas pelo que os professores fala é uma que tá das melhores, né? Porque parece que tem umas classes que tá com alguma dificuldade.

PESQUISADORA: O que eles dizem que é melhor?

ALUNO (CND-E, 1): As notas... Um dia eu perguntei pra professora e ela falou que a 5ª A é uma das melhores. De nota, de comportamento,... dizem que a nossa classe é boa.

PESQUISADORA: Você acha que eles têm razão que a classe é boa. Por que você acha que a classe é boa?

ALUNO (CND-E, 4): Porque presta bastante atenção na aula.

PESQUISADORA: E o que você acha disso?

ALUNO (CND-E, 7): A que as outras classes são piores que as nossas, então a gente tá aprendendo mais que as outras.

PESQUISADORA: E você acha o que disso?

ALUNO (CND-E, 7): (pausa) Que nós estamos subindo, eles estão ficando na mesma, nós estamos aprendendo mais matéria.

PESQUISADORA: Mas você acha bom ou ruim isso?

ALUNO (CND-E, 7): Acho bom, claro, é bom saber que a gente é melhor.

Essa satisfação por parte dos alunos em saber que eram avaliados como os melhores, como uma classe que tinha maior êxito em relação às outras, e devido a isso, realmente apresentarem um bom desempenho acadêmico, já foi pesquisada em outros contextos escolares. Guedes-Pinto (1994) provou que os alunos considerados melhores pelos professores (legitimando suas

expectativas sobre o que consideravam como “bom aluno”, principalmente em relação ao comportamento) no início do ano letivo, ao final do ano apresentavam, de fato, melhor desempenho acadêmico quando comparados aos alunos da mesma classe que haviam sido considerados como “casos perdidos”, que, por conseguinte, fracassariam naquele ano escolar. Em uma das classes investigadas (1ª série do Ensino Fundamental I), dos sete alunos que a professora havia rotulado, logo no início, como “aluno-problema”, devido à aprendizagem e/ou comportamento, cinco foram reprovados. Os alunos que obtiveram melhor êxito foram os que cumpriam, exatamente, o que a professora queria e apresentavam o comportamento validado como melhor para a docente desenvolver sua aula.

A classe que investigamos era, frequentemente, lembrada pelos professores da escola estadual sobre como eram melhores do que as outras quintas séries e, muitas vezes, era usada esta comparação para fazer com que, os poucos, comportamentos “indisciplinados”, fossem contidos. A aula observada, que será descrita a seguir, ilustra esse tipo de intervenção:

Nesta aula, a professora começou dizendo que havia combinado que os exercícios que os alunos haviam iniciado na terça-feira (*aula anterior*) deveriam ter sido terminados em casa, todavia, muitos alunos não tinham terminado.

PROFESSORA: Isso é sacanagem, combinado é combinado, é compromisso... Mas como vocês são bonzinhos, vou deixar fazerem aqui na aula, se fosse na 5ª D eu não deixava, mas aqui é diferente.

A professora leu um dos problemas (*que deveria ter sido feito em casa*) e fez perguntas sobre como poderiam resolvê-lo. Em seguida, começou a olhar os cadernos dos alunos que haviam realizado a tarefa e enquanto isso os outros alunos terminavam os exercícios.

A classe que estava bem silenciosa, não havia ruídos, fazia os exercícios, uma vez ou outra, algum aluno fazia um comentário baixo com o colega ao lado, mas era sobre os exercícios ou perguntava para a professora uma dúvida sobre os problemas. Ela respondia prontamente.

Quando faltavam dez minutos para acabar a aula, os alunos começaram a se agitar, falando mais alto e ficando em pé.

A professora chama atenção de quem está em pé.

PROFESSORA: Pessoal, aqui é a 5ª A... não C nem D! Vamos colaborar? A aula já está acabando...

Os alunos sentaram, apenas um continuou fora do lugar, bateu o sinal, a professora se despediu e saiu.

Todavia, apesar de a relação professor/aluno nessa classe ser bem melhor do que na CD-E, alguns professores também usavam o emprego de apelidos pejorativos, com a mesma justificativa, ou seja, que era apenas uma “brincadeira”. O diálogo entre um professor e os alunos,

ao realizar a chamada no início da aula, retrata como isso ocorria, ao se referir a um dos poucos alunos da classe que não correspondia ao perfil da turma (era mais agitado e suas notas estavam abaixo da média):

PROFESSOR: Cadê o Joãoponês?

ALUNO: Quem?

PROFESSOR: Ué, aquele japonês aqui da frente, ele faltou?

ALUNO: Não, ele tá no banheiro.

PROFESSOR: Ô!!! Você tá aí Joãoponês! (*ao aluno voltar para a sala – a classe ri*)

Situações como essa constroem os alunos. Para La Taille (2002a), o juízo alheio e/ou a humilhação se tornam, com o desenvolvimento da criança, cada vez mais ofensivos do que privações materiais. As situações de exposição, com críticas às qualidades da pessoa, passam a ser o pior dos castigos para as crianças mais velhas. No entanto, observa-se que muitos educadores, tanto nas instituições escolares, como nas famílias, ainda utilizam, equivocadamente, punições coercitivas e o constrangimento como métodos educativos.

Assim como na CD-E, a maioria dos docentes também ignorava os nomes de muitos alunos dessa classe. Muitas vezes, ao chamar um aluno, os professores usavam expressões como essa frase que foi dita no final do mês de outubro para um aluno: *Ooô... faz um favorzinho? ... (depois falou para si próprio, mas a classe ouviu: Como é mesmo o nome deste?)*. No **último** conselho de classe do ano letivo, essa situação se repetia no diálogo entre os educadores da escola estadual:

— Não, essa não, eu estou falando daquela boazinha, que tem o irmão na 6ª série... Como é mesmo o nome dela?

— Nossa deu branco, só lembro o nome do menino que não tira o boné, do amigo dele esqueci.

—Vocês querem um carômetro<sup>40</sup>? (*coordenadora indagando os professores*)

— Eu não quero ver a cara mais de ninguém! (uma professora *respondeu em tom irônico e alguns professores começaram a rir*)

—Não gente... eu quero ir embora! Vamos acabar logo com isso! (*outra professora, quando uma docente fez menção em ir buscar o carômetro*)

---

<sup>40</sup> As escolas, normalmente, organizam por classe um arquivo com a foto de todos os alunos e seus respectivos nomes. A isso denominam carômetro.

- Sabe aquela mais gordinha?
- A que tem um pai meio estranho? Que faz muitos questionamentos...
- Essa mesmo... ele tem uma soberba, né? Como ela chama?

Ao longo da coleta de dados, pudemos inferir que essa relação mais impessoal não era uma característica específica na relação professor/aluno com a classe “difícil” da escola estadual, mas sim, uma forma de interação dos docentes dessa instituição com os alunos de forma geral. Isso confirmava que a falta de envolvimento desses profissionais, de maneira geral, não era apenas o fato de a classe ser mais difícil e, sim, a própria dinâmica de boa parte dos professores. Havia uma insatisfação, entre grande parte dos docentes, em relação à carreira (salários, condições de trabalho, relação com o governo, com a direção da escola, excesso de carga horária, entre outras), o que também poderia estar influenciando na forma como tratavam os alunos, o que não se justifica.

Outro aspecto é que, devido ao fato de os professores dessa escola ser funcionários públicos concursados, portanto estáveis no cargo, em algumas situações não se intimidavam ou se sensibilizavam sequer pela possibilidade de serem destituídos de seus cargos se humilhassem ou desrespeitassem os alunos. É claro que existiam professores mais comprometidos e respeitosos, porém era uma minoria. Durante as entrevistas, excluindo um professor, todos os outros, de ambas as classes, declaravam-se insatisfeitos com a profissão, alguns aguardavam a “*tão sonhada aposentadoria*” e os mais jovens pensavam em conseguir “*coisa melhor*”; porém, enquanto não se aposentavam ou arrumavam outro emprego, continuavam exercendo o “*árduo trabalho*” de ser professor (*comentários dos próprios professores retirados das entrevistas*). Foi interessante constatar que, quando perguntávamos aos docentes sobre o que gostavam em seu trabalho, vários começavam levantando justamente os pontos negativos, como mostra o trecho a seguir:

PESQUISADORA: O que você gosta do seu trabalho?

PROFESSOR (CND-E, 1): Eu ando meio desanimada, pra falar bem a verdade (*risos*). Porque eu dou aula de manhã, eu dou 26 aulas lá, então toda manhã são 5, 6 aulas, aqui dou 24... Mas lá é muito estressante, né? Tem muita cobrança (*referindo-se a outra escola que lecionava que pertencia ao sistema particular de ensino*), tanto que eu estou pensando assim, muito em sair. Apesar de lá eu ganhar 3 vezes mais do que aqui, mas aqui a gente é concursado, eu me sinto mais segura. É, na verdade, assim, como eu venho de ônibus da outra escola, é... tá sempre um horário apertadinho, então, acaba, almoço rapidinho e vem pra cá. Então acabo não chegando muito no horário.

PESQUISADORA: Entendi... isso é exatamente o contrário, né? O que você não gosta...

PROFESSOR (CND-E, 1): Eu acho que eu só falei coisa ruim hoje (*risos*).

PESQUISADORA: É importante ser verdadeiro...

PROFESSOR (CND-E, 1): Mas é que eu to em fim de carreira mesmo. (*essa professora tinha 27 anos de idade e lecionava há 5 anos*)

PESQUISADORA: Então... na realidade você me falou mais o que você não gosta, o que está te deixando mais incomodada, mas, se você pensar alguma coisa que você goste da sua profissão...

PROFESSOR (CND-E, 1): É, na verdade eu gosto de Matemática. Mas é da matéria, eu acho que ensinar, não é mais aquilo que eu queria pra minha vida.

O relato dessa docente descreve que há um descontentamento com a carreira docente, principalmente no contexto da área pública. O fato de preferir abrir mão das aulas que ministrava em uma escola particular, em que o salário era três vezes maior, mas que por outro lado exigia mais empenho e dedicação (o que não é sinônimo de qualidade na educação) e não possibilitava a mesma segurança da escola pública, denuncia certo comodismo com a profissão. Não estamos, de forma alguma, desconsiderando a precária situação docente no país, mas não podemos admitir que, em virtude disso, os alunos sejam penalizados, com professores insatisfeitos e desanimados, que muitas vezes descarregam nas crianças e adolescentes suas frustrações profissionais, criando um clima hostil, desrespeitoso ou omissivo/negligente. Para essa docente, ensinar, ser educador, não era valor e, sendo assim, não iria conseguir estabelecer em suas aulas um ambiente que promovesse o despertar pelo conhecimento, a construção da solidariedade, da justiça e do respeito mútuo. Para se construir um ambiente mais favorável ao desenvolvimento moral dos alunos, é preciso que o papel do professor seja permeado pelo respeito e confiança. Nesse contexto, ele valoriza as ideias do grupo e promove situações em que os alunos são capazes de coordenar diferentes pontos de vista e analisar estas diferenças com todos; portanto, os alunos se respeitam. A própria docente não valorizava a importância do papel do professor quando afirmou que a docência “*não é mais aquilo que eu queria pra minha vida*”.

Diferentemente dos alunos da classe “difícil” da escola estadual, esses alunos sabiam o nome dos professores e alguns sabiam até o nome dos professores substitutos (mesmo havendo grande rotatividade). Havia uma avaliação mais positiva entre esses estudantes em relação aos docentes. Algumas características em seu conjunto contribuíam para ser a “melhor” classe da série: era o primeiro ano desses alunos nessa escola, que atendia a partir da 5ª série (Fundamental II); os professores tratavam-nos de forma diferenciada, sempre repetindo o rótulo de “melhor”

classe e por terem interesse e comprometimento maior em relação ao estudo, atendendo às solicitações dos professores com maior presteza (confirmando as expectativas dos próprios docentes sobre o que seria um bom aluno). Não acreditamos que seja apenas um fator isolado, mas o fato é que ser visto de forma positiva pelos professores movia os alunos a buscarem querer manter esta imagem. Comprovou-se que o ser “bom aluno” (dedicado, obediente, estudioso) era valor para esses jovens. Eles agiam para manter essa imagem para si e para os demais. Esses alunos acreditavam que o bom desempenho acadêmico que apresentavam estava relacionado às aulas que os professores ministravam e a satisfazê-los com um comportamento mais obediente. As falas dos alunos nos ajudam a refletir sobre isso:

PESQUISADORA: Geralmente como você se sente na sala?

ALUNO (CND-E, 9): Ah... calma.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (CND-E, 9): Porque sim. Porque os professores são legal, não brigam muito.

PESQUISADORA: Como é a relação entre vocês e os professores?

ALUNO (CND-E, 9): Boa.

PESQUISADORA: Dá um exemplo de porque a relação é boa?

ALUNO (CND-E, 9): Ah... eles ensinam bem, os alunos obedece.

PESQUISADORA: O que você gosta?

ALUNO (CND-E, 4): Ah... os professores são, ensinam bem assim, ah... eu não sei explicar... Eu vou bem, então acho que é porque os professores ensinam a gente, né?

Porém, essa turma também era submetida a aulas mecanicistas (centradas na figura do professor, com excesso de cópias e leituras do livro didático etc.), seus professores não utilizavam uma linguagem construtiva, valiam-se de ameaças e humilhações veladas quando queriam controlar o comportamento da classe ou de um aluno específico.

ALUNO (CND-E, 1): Muitos professores gostam assim de ensinar, tem uns professores que a gente vê assim que não gosta de dar aula, que tá aqui por obrigação mesmo.

PESQUISADORA: Por exemplo, não precisa dar nome de professor, o que o professor faz pra que você ache isso?

ALUNO (CND-E, 1): Ah... só fica falando pra gente copiar texto, só ficando falando pra gente fazer trabalho também, tem uns que dá muito trabalho, uns que fala copia tal coisa e depois faz uns negócios, que eles nem lê com a gente. Às vezes a gente vai fazer uma pergunta e ele perde a paciência. Que faz isso não porque gosta de criança ou de ensinar.

Apesar de os alunos não desconhecem essa realidade, conseguiam manter um bom vínculo com os educadores, talvez por se sentirem valorizados e tentarem manter esta imagem de melhor classe da série, como já relatado. Havia maior tolerância por parte dos educadores na hora de esclarecer dúvidas, até porque a classe seguia rigorosamente o que eles pediam e, quando conversavam, ou falavam sobre a matéria, isto ocorria nos últimos minutos de aula. Observamos essas ações não apenas entre os professores que ministravam aulas nas duas classes pesquisadas, mas também entre os outros docentes, pois passamos parte do 1º semestre letivo (como já detalhado no método) analisando diversas classes para ser feita a seleção, assistindo a muitas aulas nas outras quintas séries dessa escola, sendo que, duas delas eram apontadas pelos educadores como classes mais difíceis. É possível exemplificarmos essa situação por meio das observações que fizemos nos momentos de troca de aula. Nessa classe, parte dos alunos saía para o corredor, e quando percebia que os professores estavam mais próximos, um logo gritava: “*Lá vem o professor/a!*”. Imediatamente, o grupo corria para os seus lugares e já abria o material da aula. Eles queriam manter perante os docentes a imagem de alunos que obedeciam, e conseguiam isso, como nos relatou uma professora ao falar sobre o cumprimento das regras na escola:

PROFESSOR (CND-E): Porque os alunos da 5ª A, eles até seguem direitinho, por exemplo, é... quando bate o sinal, né? Entre uma aula e outra, então geralmente é tranquilo pra sair pra entrar, mas tem classe que desrespeita muito isso, e é uma regra da escola.

De fato, não havia nessa turma, excluindo um professor que eles consideravam muito permissivo e que não o validavam como autoridade, um grande desgaste por parte dos docentes para conseguirem iniciar e desenvolver a aula. Desse modo, os docentes consideravam que entrar nessa sala era um descanso, comparando-os com as demais. Ouvimos os seguintes comentários na sala dos professores:

- Nossa acabei de sair da 6ª B, hoje está demais, ainda bem que depois do intervalo vou para o paraíso (*referindo-se a essa classe*), vai dar pra descansar um pouco...
- Eu vou dar a última aula na 6ª B, ninguém merece!!!
- Também na 5ª A você é professor! Já na 6ª B a gente teria que fazer curso de veterinária (*referindo-se aos alunos dessa turma como animais*).

Já na classe “não difícil” da escola particular, pelo fato de essa instituição supervalorizar o desempenho acadêmico dos alunos, as notas e médias da classe, em geral, tinham muita importância. Esse aspecto estava presente em qualquer classe; no entanto, é preciso deixar claro que essa característica contribuía de forma expressiva para a qualidade das relações estabelecidas entre os professores e os alunos. Assim como a CD-P passou a ser vista pelos docentes, ao final do ano, como “não tão problemática”, porque os alunos conseguiam melhores médias, com a CND-P aconteceu exatamente o contrário. Apesar de não apresentarem as características de uma classe indisciplinada ou apática, os professores começaram a enxergá-la cada vez mais por esse prisma, mudando a “boa” relação que tinham no início do ano com os estudantes. Para esses educadores, o aluno “apático” que tira nota é considerado bonzinho, já o que não a tira é indisciplinado.

Exemplificaremos esse fato com o relato de um professor que dava aula nas duas classes e, que ao perguntamos sobre como era a CD-P, aproveitou para falar sobre as dificuldades da CND-P. Como ainda não havíamos indagado a ele sobre essa turma, a sua resposta denotou o quanto, naquele momento, estava incômodo o trabalho com aquele grupo, a ponto de, espontaneamente, abordar os problemas que estava enfrentando:

PESQUISADORA: O que normalmente os professores falam sobre o 6º B?

PROFESSOR: Então, o 6º B agora nem falam tanto, né? Por isso que eu falei que... no começo era muito preocupante, ninguém conseguia dar aula, os professores saíam de lá cansados. Era até tachado como *a sala* do 6º B. A gente até brincava: “*Você tem aula dupla hoje? Nossa!!! Boa sorte e tal*” no começo pra gente era bem cansativo. Agora você quase não ouve falar, se for pra comentar é um dia, segunda-feira, por exemplo, eles vêm mais eufóricos, querem contar para os colegas sobre o final de semana; hoje estão agitados de novo, mas lá no 6º B o retorno é um pouco mais rápido assim, chama atenção, né?

PESQUISADORA: O que chama a atenção?

PROFESSOR: Eu não sinto dificuldade de aprendizagem lá. Agora o 7º A já é um problema de aprendizagem mesmo... Eu vejo assim a diferença é que o 6º B vamos dizer assim, era mais preocupante no começo do ano, o 7º A já não era tão preocupante, se você tivesse vindo no primeiro bimestre por exemplo, o 6º B era bastante trabalhoso e o 7º A não era nem comentado. E agora inverteu, se você tivesse chegado só agora, talvez o 6º B não estaria indicado... Então, porque o 7º A no terceiro bimestre é bem preocupante... Ali no 7º A eu acho que o trabalho é diferente, é bem a longo prazo assim, porque é uma recuperação, uma defasagem vamos dizer, que ficou, que não é tão momentâneo, não é tão pontual igual o 6º B, né? O que tinha eu acho no 6º B era imaturidade, no 7º A é isso que eu já disse uma defasagem...

PESQUISADORA: Quando você diz defasagem...

PROFESSOR: É, pelo menos em Matemática... às vezes você se sente perdido assim, você explica um conteúdo que você sabe que é importante pra eles... Aí você tem que retomar. Depois de lançar as questões (*está se referindo a prova*) pra ver qual é a aprendizagem, o aprendizado e, vamos dizer assim, metade da sala não demonstra (*quer dizer que fica com a nota abaixo da média*). Aí começa a dar um pouco mais de desespero assim no professor, você fala: *Meu Deus!! Vou ter que retomar???* A metade da sala não pode, né? Dois... três alunos é uma coisa normal, agora metade da sala não...

A comparação com a CD-P, em relação ao desempenho dos alunos (notas em provas e médias da classe), aconteceu de forma espontânea em todas as entrevistas com os professores dessa classe, excetuando-se uma, que só ministrava aula para essa turma; mesmo assim, ela também se queixava da dificuldade em “*fazer os alunos aprenderem*”. Isso era reflexo da excessiva exigência da direção e dos objetivos que almejavam. Não estamos nos opondo ao fato de a escola objetivar que os alunos aprendam; todavia, nessa instituição, a concepção de aprendizagem estava diretamente ligada ao desempenho dos alunos nas provas, mais especificamente com as notas. A preocupação da direção revela isso:

FUNCIONÁRIO (EP, 3): [...] Então a gente é bastante exigente no sentido de postura, toda hora convidando e exigindo que se repense, que se refaça, eu acho que esse é o grande objetivo, tem a ver lógico... que a gente quer todo mundo saindo daqui no nono ano, prestando vestibulinho<sup>41</sup> e entrando, mas vai além disso, a gente quer gente feliz, gente boa.

Assim como na CD-P, as aulas eram sempre centradas no professor, com cópias da lousa, exercícios no caderno e leitura do livro didático, sendo a maioria das aulas expositivas, com pouca interação entre professores e alunos. Havia também pouca troca entre os estudantes, e como essa turma tinha um número maior de alunos com dificuldades em aprender com aulas organizadas dessa forma, os professores passaram a exigir com muito mais rigor a atenção durante as aulas. Essas posturas, com o decorrer do tempo, despertaram nos alunos, que antes eram mais cordatos e obedientes, revolta e apatia. Eles ficavam em silêncio, mas não prestavam atenção. Foram observadas inúmeras vezes atitudes “indisciplinadas e veladas”. Certa vez,

---

<sup>41</sup> Apesar de a escola não ter a pressão das escolas particulares que oferecem Ensino Médio, havia grande valorização em relação aos alunos do último ano do Fundamental II em conseguirem passar em exames para o Ensino Médio Técnico (principalmente em relação a uma escola técnica que é oferecida por uma grande universidade pública da região).

copiavam a tarefa de casa de um colega durante a aula anterior, fingiam que anotavam as lições na agenda, mas nada estava escrito. Dessa forma, aparentemente os alunos faziam o que os professores queriam, diferentemente da CD-P, que questionava os docentes o tempo todo e impunha mais sua opinião.

Durante a aula de Matemática duas alunas fizeram a lição de casa de Ciências, copiando a resposta de algumas questões de um colega da classe. O professor passou a aula toda explicando uma matéria nova, inequação, o professor escreveu o conceito na lousa.

ALUNO: Precisa copiar?

PROFESSOR: Não. Estou dando o conceito hoje e amanhã vou passar uns exercícios.

O professor fazia perguntas e ele mesmo respondia e foi escrevendo mais conceitos na lousa. Os alunos perguntavam constantemente: *Copia isso?* E o professor calmamente respondia que não.

As alunas passaram a aula copiando as repostas da lição de casa da aula seguinte e depois pintaram um desenho da aula de Artes. O professor não percebeu, se esforçava em “dar o conceito” (*como ele mesmo disse*) e para isso repetia várias vezes a mesma coisa.

Quando a próxima professora entrou na sala, a primeira coisa que fez foi recolher a tarefa e as alunas entregaram com um sorriso no rosto.

PROFESSOR: Nossa que bom! Hoje todos fizeram a lição de casa!

Os alunos olharam para as meninas (*porque quem estava sentado atrás percebeu o que elas fizeram*) e começaram a rir baixinho.

A classe, aparentemente, fazia o que os docentes queriam. Esse “bom comportamento” parecia incomodar os professores e a direção, pois se não havia problemas mais sérios e se a maioria dos alunos fazia o que os professores pediam (mesmo que apenas de fachada), o “problema” deveria ser exterior à escola. Assim, os educadores passaram a justificar as dificuldades, principalmente as dos alunos, à falta de apoio da família e ainda a uma “defasagem” que vinha de anos anteriores. A instituição justificava-se dessa maneira, mas, interessante, havia apenas um aluno que entrara naquele ano letivo; logo, a maioria já estudava naquela escola, muitos desde o Infantil<sup>42</sup>. Acrescentava-se, também, às justificativas dos docentes, o fato de os alunos preocuparem-se muito com questões ligadas ao namoro, que para os professores era normal nessa faixa etária, mas que com essa classe eram exageradas. Observamos todos os 7ºs anos dessa escola no 1º semestre, no período da manhã e da tarde, e não percebemos que nessa

---

<sup>42</sup> Essa escola atende a faixa etária entre dois a cinco anos de idade (Educação Infantil).

classe havia um interesse maior em namoros. Nem mesmo durante o segundo bimestre, quando passamos a observar as aulas semanalmente, nada ocorreu para que isso ficasse evidenciado. Os professores usavam essa justificativa em função de uma única aluna (que havia repetido de ano e, portanto, era mais velha, e namorava um garoto também mais velho, diferentemente das outras meninas da turma, que não namoravam) e generalizavam como um “problema” da classe.

Essa situação confirma algumas pesquisas (NAKAYAMA, 1996; REGO, 1996; GARCIA, 1999; GONÇALVES, 2002; VASCONCELOS, 2005; REBELO, 2000, 2010; XAVIER, 2006; DEDESCHI, 2011; SOUZA, 2012; FONTOURA, 2012) que mostraram que o professor atribui os problemas que enfrenta com a turma preferencialmente a causas que não são exclusivas da escola. Há um discurso que persevera nas escolas em geral, colocando os problemas com que o professor se depara como de aprendizagem, de indisciplina, de violência, sendo responsabilidade das famílias “desestruturadas”, da falta de tempo dos pais que trabalham muito, da falta de interesse de alunos que já possuem tudo muito pronto e fácil, da falta de bons exemplos dos adultos e, em função disso, os exemplos que não consideravam bons seriam mais presentes (fora do contexto escolar), as drogas, o álcool, a sexualidade precoce etc. Enfim, nada se refere à organização das aulas, à forma como os professores tratam seus alunos, à linguagem que é empregada ou ao excesso de regras abusivas no sistema escolar. Dessa forma, não há o que mudar, o “problema” está centralizado nas causas que são externas à instituição escolar, havendo um grande imobilismo dos educadores.

É o que mostra o estudo de Gonçalves (2002), cujos professores participantes afirmaram que o desrespeito dos alunos em relação aos docentes é explicado, por eles, pela falência da autoridade paterna, resultando na falta de limites dos alunos. Outro estudo realizado pela UNESCO/INEP (2007), que investigou os desafios de aprender a ler e a escrever nas séries iniciais corrobora essa ideia. Ao perguntarem aos professores como eles avaliavam o nível de leitura de seus alunos, encontraram repostas como essas: *“Eles são fracos, não gostam de ler, porque em casa ninguém incentiva”*. A pesquisa mostrou que, raramente, é colocada a função primordial da escola na tarefa de ensinar qualquer aluno a ler, independentemente da origem familiar ou social. Tanto os diretores como os professores que participaram desse estudo referiram-se exaustivamente à família. Podemos perceber que não importa se o problema do aluno está relacionado às suas atitudes, como o desrespeito, ou à aprendizagem de conteúdos escolares, como a leitura, tanto nas classes “não difíceis” como nas classes “difíceis”. A escola

tem se esquivado de sua responsabilidade, não se constituindo um ambiente mais cooperativo e estimulador, que propicia de forma efetiva o desenvolvimento cognitivo e moral, assim como a aquisição de conhecimentos.

A CND-P, que antes era percebida pelos docentes como boa, passa, então, a incomodar, porque o desempenho dos alunos não corresponde às suas expectativas. Apesar dessa decepção ter tido início no aspecto rendimento acadêmico, a forma como os docentes lidavam com essa dificuldade começava a refletir nos comportamentos e nas relações interpessoais. Os professores, constantemente, alertavam os estudantes sobre como estavam preocupados com o baixo desempenho, comparando-os com as outras classes. Lançavam mão juízos de valor sobre os alunos, demonstravam suas insatisfações, apresentavam cada vez mais cobranças e menor tolerância com as conversas fora de hora, desatenção e brincadeiras entre os estudantes, gerando um clima mais tenso e coercitivo. Os alunos foram se sentindo cada vez mais inferiorizados, o que foi possível identificarmos em vários momentos. Destacamos abaixo o diálogo entre um aluno do outro 7º e um dessa classe durante o momento do recreio:

ALUNO1: Nossa!!! Vocês estão mal mesmo, hein?

ALUNO 2: Por quê?

ALUNO 1: A professora (*e diz o nome dela*) acabou de entregar as provas e disse que nem metade da sua sala tem azul! Falou que a gente está bem mais adiantado.

Depois desse comentário o aluno se afastou do colega meio sem graça e não falou mais nada. Quando voltou para a sala, comentou com alguns alunos o que o colega havia dito.

ALUNO 1: Essa professora... *é (diz um palavrão)*, vocês acreditam que ela foi falar que a nossa classe ficou com mais da metade de nota vermelha pro 7º B?

Ao ouvirem isso, os outros alunos se revoltaram, e fizeram comentários com muitos palavrões sobre a professora.

A classe já possuía um relacionamento muito ruim com essa docente, consideravam-na mais autoritária e arbitrária, não bastasse isso, quando ela entrou na sala, pois era a próxima aula após o recreio, continuou com as comparações.

PROFESSOR: Bom dia! Já vou avisando que trouxe as provas e que as notas estão um horror!!!

O grupo ficou com a “cara fechada”, mas nada disse à professora.

Os alunos tinham conhecimento de que esse discurso de classe “fraca” circulava entre todos os professores, não somente com essa, como evidencia a fala de uma garota durante a entrevista:

PESQUISADORA: [...] o que os professores dizem normalmente sobre a sua classe?

ALUNO (CND-P, 4): Que ela tá indo de mal a pior, que é a classe com menos alunos, mas que tá tendo o maior número de notas vermelhas, que falta seriedade, um monte de coisas.

PESQUISADORA: Entendi, você acha que o mais importante, o que tem tido mais enfoque é essa questão da nota.

ALUNO (CND-P, 4): Da nota, que a gente não tá tendo um bom rendimento.

Conforme mencionamos, o fato de as médias ficarem abaixo do esperado fez com que a relação professor/aluno fosse ficando mais distante e deteriorada. Com isso, criou-se um círculo vicioso em que: os professores cobravam mais atenção dos alunos → os estudantes acabavam não conseguindo um bom desempenho nas provas → a classe ficava com uma média abaixo do que a escola almejava → havia uma cobrança maior da direção em relação ao trabalho do professor → o professor exigia maior atenção e disciplina dos alunos e atribuía ao grupo a responsabilidade pelo mau desempenho → o ciclo se repetia e ampliava. Tais ações não apenas mostravam-se ineficazes, como também contribuíram para agravar o problema e promover conflitos.

Com o tempo, a classe ao invés de melhorar o desempenho, ficou ainda pior. No 1º bimestre, eram poucos os alunos com notas abaixo da média, já, no 2º semestre, a situação ficou tão complicada que um aluno saiu da escola para não reprovar e 3 alunos ficaram retidos na série. Se considerarmos que havia somente 17 alunos nessa classe, então mais de 20% não atingiu os objetivos mínimos, e mais de 50% da sala passou para a série seguinte depois de realizar recuperações. La Taille (2006) considera que a autoestima consiste em ter consciência de ser bom e de suas capacidades. Todavia, essa valorização dependerá do juízo alheio (as críticas e os elogios) e das constatações que o próprio sujeito faz sobre sua realidade. Torna-se bastante difícil, nesse contexto, desenvolver uma estima de si positiva, relacionada à valorização do conhecimento. Os alunos começaram realmente a acreditar que eram incapazes, que eram “burros” (eles próprios se denominavam dessa maneira), que não conseguiam aprender, não mais demonstrando querer reverter isso.

Investigando mais de trinta variáveis que interferem no rendimento escolar, Casassus (2008a, p. 3) destacou como a principal o clima emocional que teve importância maior que todos os demais fatores somados (condições de trabalho, salário, experiência e formação de professores, tempo que os pais passam diariamente com os filhos, entre outros) da escola. Mas um aspecto chamou-lhe a atenção: foi ter um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom

relacionamento entre professor e aluno, como fundamental. Para transmitir o gosto pelo conhecimento, um professor precisa dominar os conteúdos de sua disciplina – e também saber acolher as turmas, identificando e trabalhando interesses e sentimentos. Nas instituições em que os alunos se dão bem com os colegas, não há brigas, o relacionamento harmonioso predomina e não há interrupções nas aulas, eles se saem melhor. Segundo o autor:

Quando os estudantes se sentem aceitos, os músculos se distendem e o corpo relaxa. O reflexo disso é que eles se tornam mais seguros. Assim, o medo se reduz, as crianças ficam mais espontâneas e participativas e sem temor de cometer erros - quero sublinhar que o mecanismo da tentativa e erro é fundamental para aprender. Confiantes, elas são capazes de mostrar até mesmo o momento em que o interesse pelo assunto tratado em sala desaparece - e o porquê de isso ter ocorrido. Construir uma relação assim pode demorar, mas certamente nunca será desperdício de tempo.

Perkins (2006, 2007, 2008) mostra a influência do clima escolar na aprendizagem, afirmando que o ambiente não é mais importante do que o ensino em si, porém é tão importante quanto. Para o pesquisador, se a escola é pouco acolhedora, seus alunos tendem a comunicar-se mal e a não saber realizar trabalhos em equipe. O gestor da instituição deve observar as particularidades da comunidade para poder definir as condições de aprendizagem aos alunos, ajudando na escolha tanto os conteúdos quanto a melhor forma de ensiná-los. Também é preciso haver uma boa forma de comunicação entre estudantes e educadores, para que os primeiros sintam-se à vontade para falar de seus problemas. Outro fator importante ao bom clima escolar é a confiança depositada pelo diretor nos professores, permitindo que estes criem, que coloquem em prática novos projetos, que realizem mudanças e que assumam riscos ao pensar em estratégias para que os alunos aprendam melhor, sempre avaliando os resultados, em contínua parceria.

As experiências de vida social são necessárias para aprender a viver em grupo e o clima emocional na escola – relações de confiança, de respeito mútuo, a possibilidade de participação ativa no conhecimento, espaços de participação efetivos serão fundamentais para a construção de um ambiente sociomoral mais cooperativo e justo.

Na escola particular, havia um excesso de zelo por parte dos educadores em relação aos alunos; se por um lado isso era positivo, os professores mantinham uma proximidade maior e demonstravam que se importavam, por outro, algumas vezes, tornavam-se invasivos, não conseguindo estabelecer um limite entre sobre o que de fato a escola precisava atuar e em o que

era preciso abster-se. Em relação a essa turma, isso ficou ainda mais evidente. Por vezes, eram feitos comentários sobre a falta de parceria com as famílias que não ajudavam, como os que foram relatados quando os alunos reprovaram. A direção entendia que tinha feito o que podia, que alertara várias vezes as famílias sobre esse “*perigo*”, mas os alunos continuaram iguais. Na visão da escola, não havia uma cobrança dessas famílias em relação ao estudo, o que até poderia ser verdade, e ter contribuído para a reprovação, mas é uma ingenuidade pedagógica acreditar que apenas chamando os pais, transferindo os problemas e exigindo maior empenho, que as dificuldades dos alunos seriam superadas. A tradição da escola, de forma geral, é a de lidar com alunos exemplares ou medianos, creditando aos que não se adequam a esse perfil, alguns “defeitos” que precisariam ser mudados. Dessa forma, acabam por invadir a privacidade das famílias, tentando encontrar informações que justifiquem essa inadequação. Por não conseguirem desenvolver estratégias que resolvam as situações com os estudantes que fogem aos “padrões normais”, apelam para a intervenção dos pais, esperançosos de que estes conseguirão resolver o que os próprios educadores da escola, que são *profissionais em educação*, não conseguiram. Esses dados vão ao encontro dos apresentados nas pesquisas realizadas por Aiello (2012), Ferreira (2012) e Feitosa, et al. (2012), os autores também encontraram as mesmas justificativas, em relação aos alunos que não se enquadravam no “padrão” esperado pelos professores como provenientes da educação familiar.

As relações entre professores e alunos também eram cada vez mais desrespeitosas nessa classe, mas os alunos diferentemente da CD-P, não demonstravam o descontentamento para os docentes por acreditarem que nada mudaria.

A última análise que fizemos dos aspectos que mais contribuíam para o não favorecimento de uma relação mais respeitosa é a falta da necessária confiança, que não se construiu com esse grupo. Segundo Garcia (2010) há uma fragilização na relação professor-aluno, principalmente no que se refere ao sentimento de confiança, quando há situações que os docentes sentem um esvaziamento de sua autoridade. O autor (p.391) defende que: “a confiança constitui um componente essencial para a comunicação e a cooperação em sala de aula, bem como uma referência para a estabilidade e uma baixa incerteza nas relações entre professores e alunos”.

Na CND-P os professores estavam cotidianamente desconfiando dos alunos, e isso aconteceu em praticamente todas as observações que realizamos. Algumas vezes, os alunos

respondiam com atitudes de revolta, mostrando-se magoados e ressentidos com as situações vivenciadas. Como relatou uma aluna da classe:

PESQUISADORA: O que você não gosta daqui? Você falou que gosta da entrada, do recreio e da hora da saída...

ALUNO (CND-P, 7): Não gosto quando o professor não acredita na gente.

PESQUISADORA: Por quê? O que acontece?

ALUNO (CND-P, 7): Ah, tipo, uma vez eu falei que tava com dor de cabeça e ela falou que eu não tava, que eu tava mentindo entendeu, aí eu peguei e fiquei com raiva dela.

PESQUISADORA: Você ficou com raiva...

ALUNO (CND-P, 7): Porque ela falou que eu tava mentindo sobre a dor, me chamou de mentiroso. É e ela falou na frente da classe.

PESQUISADORA: E você ficou magoado com isso?

ALUNO (CND-P, 7): Ahã.

PESQUISADORA: E você chegou a conversar com esse professor, essa professora?

ALUNO (CND-P, 7): Não.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (CND-P, 7): Ah, porque eu chego lá e quando vou falar com ela, ela nunca da bola entendeu, então não tem como falar com ela.

PESQUISADORA: Você nem tentou.

ALUNO (CND-P, 7): Nem tentei.

PESQUISADORA: Você acha que não resolveria é isso?

ALUNO (CND-P, 7): Até outra vez a menina tava chorando e foi conversar com a professora e ela nem deu bola, quando eles acham que tão com a razão... nem adianta.

Observamos essa aula a que o aluno se referiu. Havia uma aluna que, pela primeira vez, tinha tirado uma nota abaixo da média em uma prova. Ela teria que trazê-la, naquele dia, assinada pelos pais, mas como se esqueceu de mostrar, pediu para a professora lhe dar mais uma chance. Ela negou, dizendo que teria que enviar um bilhete para os pais. A aluna (*que demonstrava ser responsável e fazia parte da minoria que apresentava melhor desempenho*) implorou para que ela não fizesse isso, mas a docente não a atendeu. A garota passou a aula toda chorando e a professora depois de gritar no meio da aula: “*Para de chorar!!*”, encaminhou-a para a orientadora, alegando que a garota estava perturbando o andamento da aula.

Douet (1987) considera que a criança mostra-se ofendida quando não percebe a necessidade de ser levada a sério. Porém, diferentemente, do que acontecia na escola estadual, os professores dessa instituição, algumas vezes, depois de enormes broncas ou situações vexatórias, como as que citamos, tentavam abrandar a indignação ou insatisfação dos alunos. Quando um pai

reclamava, tentavam mostrar que foi uma má interpretação do filho e descreviam a situação sempre com menor enfoque em suas ações, suavizando-as e dando maior ênfase à atitude do aluno, responsabilizando-o e, sendo este, de certa forma, merecedor daquele tratamento.

A mesma professora que apresentava uma postura mais respeitosa com a classe “difícil”, também foi citada por esses alunos. Eles a consideravam mais próxima, menos intransigente e suas aulas mais interessantes, pois incluía os alunos na discussão dos temas, ouvindo-os e deixando que trocassem ideias.

As duas professoras que foram citadas pela outra turma como as mais autoritárias também ministravam aulas para esses alunos, e algumas vezes eles as citaram nas entrevistas. Mas não foram retratadas como tão autoritárias quanto a outra classe relatou. Isso porque havia uma professora que se destacou, na percepção dos alunos, como a que pior se relacionava com a turma. Essa docente não ministrava aula para a CD-P. No primeiro dia que observamos sua aula, um dos alunos nos disse: “*Se prepara, ela é a pior de todas!*”. Realmente, em se tratando de autoritarismo e mau relacionamento com os alunos (e até mesmo com alguns professores), o aluno estava correto: a professora era extremamente intransigente, suas aulas eram repletas de exposições e situações humilhantes desconsiderando o que, comumente, os professores de forma geral já faziam, como a exposição das notas, que era uma prática recorrente na escola. Ela ignorava ostensivamente alguns alunos (*principalmente os que tinham as notas mais baixas*), dando preferência àqueles que apresentavam as melhores notas. Suas aulas eram excessivamente expositivas e diretivas (*colocava e respondia as suas próprias perguntas*), não considerava a opinião de boa parte da sala, ameaçava-os constantemente, transferia os problemas para a orientadora em maior quantidade que os outros professores e, ainda, chamou-nos a atenção o fato de acreditar que a classe a adorava, tendo uma visão deturpada da realidade.

Quando comparamos a entrevista da professora com as realizadas com os alunos, somando o fato de ministrar mais aulas na semana e, por isso a termos observado mais vezes, ficou clara essa dicotomia, entre como ela percebia sua relação com a classe e como de fato era. Vamos exemplificar a dificuldade da professora em perceber a realidade a partir da entrevista que realizamos com ela e após com a entrevista coletiva que fizemos no final do ano com os alunos dessa classe. Na perspectiva da professora:

PESQUISADORA: Geralmente como é que você se sente aqui na escola?

PROFESSOR (CND-P, 2): Bem, feliz. Bem, muito feliz...  
PESQUISADORA: E por que você se sente dessa forma?  
PROFESSOR (CND-P, 2): Porque é uma escola que conversa, é uma escola família, é a preocupação com o ser humano.  
PESQUISADORA: Geralmente como é que você se sente na classe, quando você está dando aula pra essa turma?  
PROFESSOR (CND-P, 2): Nossa, parece que eu sou o personagem. Eu me visto pra eles entenderem, sou palhaça, sou médica, sou tudo pra eles... Eu planto bananeira se precisar pra eles entenderem a matéria. Entendeu?  
PESQUISADORA: E você faz isso...  
PROFESSOR (CND-P, 2): Na sala de aula. *(com tom bem enfático)*  
PESQUISADORA: Nessa turma, você estava dizendo que eles têm um rendimento menor. Como é que você faz?  
PROFESSOR (CND-P, 2): Faça, faça, mas eu vejo, mas eu vejo que eles dão risada, eles gostam de mim, eu vejo bem isso...

E na dos alunos:

PESQUISADORA: Normalmente como é a aula dessa professora que vocês tanto citaram?  
ALUNA (CND-P, 1): A aula dela é assim...  
ALUNA (CND-P, 2): É chata, dá sono.  
ALUNO (CND-P, 1): Todos os dias assim, todos são duas aulas, é segunda, terça, quinta.  
PESQUISADORA: Dobradinha?  
ALUNO (CND-P, 1): Tudo dobrado, tudo aula dupla e ela assim, ela enjoa, não dá nem um pouquinho de descanso, assim, passa uma liçãozinha e deixa a gente lá, ela sempre fala um negócio e tem que fazer na hora e na hora que ela quer, acaba a hora que ela quer, ela corrige a hora que ela quer, ela faz tudo o que ela quer.  
ALUNA (CND-P, 2): E o que a gente percebeu também é que ela vai muito no quiosque<sup>43</sup> com os outros alunos, a gente vai pedir isso pra ela. Nossa senhora!! Ela dá uma lição de moral, um sermão.  
ALUNA (CND-P, 1): Ela fala que somos nós que temos que mudar, não é ela.  
PESQUISADORA: O que ela aponta que vocês precisariam mudar?  
ALUNA (CND-P, 1): Parar de conversar, mas é uma coisa que não dá porque, tipo, a aula dela é meio pesada e você quer dar uma distraída, você vai começar a conversar, mas assim, a gente só conversa quando a gente entende, entende mesmo, aí não... ela quer que preste atenção toda hora, a gente fica meio tenso... *(essa aluna apresentava uma das maiores médias da classe)*  
PESQUISADORA: Vocês nunca vão ao quiosque? É isso?  
ALUNA (CND-P, 2): Nunca.

---

<sup>43</sup> O quiosque é um local no pátio aberto (a sala dessa turma ficava localizada bem em frente). Durante o 1º semestre, acompanhamos algumas aulas dessa professora nesse espaço e não percebemos mudanças em relação às aulas dentro da sala, apenas o espaço físico era diferente. Mas os alunos acreditavam que ter aula lá era um privilégio para as turmas que mereciam, por terem um melhor rendimento.

ALUNO (CND-P, 2): E ela assim também, a gente conversa um pouco assim e ela fala por qualquer coisa, eu pedi uma borracha, empresta uma borracha ai tal tal, aí ela vai e fala: *Vai parar de conversar?*

ALUNO (CND-P, 3): Um dia um moleque, ela passou uma lição e ele não fez um exercício. Um!!! Ela veio e mandou ele pra orientadora. Por **um** exercício!!!

ALUNA (CND-P, 1): Ah, mas também ele não fez porque ele não entendeu, né?

ALUNO (CND-P, 4): Ele não entendeu aí foi perguntar pra ela: *Não rapaz, tem que saber, se vira, você vai pra orientadora porque você não fez esse aí.*

PESQUISADORA: Entendi, vocês não acharam justo...

ALUNO (CND-P, 1): Lógico que não.

PESQUISADORA: E ele fez o que?

ALUNO (CND-P, 3): Ele foi para a orientadora, fazer o que?

Essa professora demonstrava uma perspectiva distorcida de sua práxis pedagógica, assim como ocorria com as classes “difíceis”. Como não havia momentos de estudos ou de interlocução com coordenador/orientador, colegas ou mesmo com os alunos, ou seja, por não existirem oportunidades ou espaços sistemáticos de reflexão sobre este fazer pedagógico, não havia tomada de consciência e resignação, não ocorrendo transformações internas ou externas, pois ela não modificava a estrutura das aulas e seu relacionamento com os alunos. Para Sadalla (2004, p. 399):

Quando se trabalha com grupos de reflexão é importante que se considere o fato de que ao se propor a um grupo de docentes que analise sua atuação profissional, isto significa deflagrar uma discussão, preferencialmente coletiva, sobre determinados aspectos de sua docência. Pensar acerca dos fatos e acontecimentos ocorridos em sala de aula não garante a reflexividade. É fundamental que sejam analisadas teoricamente as tomadas de decisão docentes.

Compreendendo que os discentes gostavam da sua aula, a docente demonstrou que estava muito centrada em si mesma, não conseguindo perceber a realidade que a cercava e as consequências de suas ações. Apesar de os alunos não a enfrentarem, por diversas vezes faziam questão de ficar com uma expressão bem aborrecida, bocejavam alto, perguntavam constantemente quanto faltava para acabar a aula, dando indícios que estavam entediados, mas ainda assim ela não percebia. Ela tinha a crença de que era uma das melhores professoras do nível por ter muita experiência (*já havia se aposentado como professora do Estado, antes de iniciar nessa escola*) e, essa superioridade que demonstrava também era percebida entre os docentes e a direção, tanto que nas entrevistas com os professores todos relataram que, de forma geral, o relacionamento entre eles era muito bom, mas que havia uma professora (referindo-se a

ela), que por ter mais tempo de magistério, era mais intransigente, querendo sempre que sua ideia prevalecesse sobre a do grupo.

A docente que ministrava a mesma matéria e, logo, planejava os objetivos e conteúdos anuais com essa professora, relatou-nos ter muita dificuldade em conseguir que suas ideias fossem aceitas; acreditava que, por ser mais jovem e ter menos tempo de experiência em sala de aula, muitas vezes sentia-se impotente devido à forma como a colega se posicionava e impunha sua opinião, desconsiderando a dela. Esses dados, apenas confirmam a percepção dos alunos em relação à dificuldade que a professora apresentava em aceitar um ponto de vista diferente do seu. Se os próprios adultos não conseguiam expor seus pontos de vista, os alunos encontravam-se em situação ainda mais complicada devido à assimetria natural dessa relação.

Dados parecidos com a realidade desses alunos foram encontrados em um estudo em que o objetivo era investigar a autoridade no âmbito escolar, relacionando-a à concepção social de adolescente (JUTKOSKI, SALLES PAULA e SILVA, 2008). Esse estudo mostrou que a autoridade para os adolescentes era caracterizada, principalmente, por relações de mando e obediência e que a escola, ao agir dessa maneira, reforçava a condição do adolescente como um “não sujeito”. Com isso, contrapõe-se ao ideal de educação que preconizava a formação de um indivíduo crítico, reflexivo e consciente do mundo ao seu redor. Segundo as autoras:

O professor é valorizado pelos alunos dependendo do relacionamento que estabelece com eles, que se soma a maneira como organiza o trabalho pedagógico e impõe disciplina. Os alunos rejeitam os professores que se mostram distantes, donos da verdade, que não demonstram dedicação, disponibilidade, paciência e respeito (p. 12).

Pela grande ênfase no bom rendimento acadêmico, a classe que, no início do ano, era vista como uma boa sala para se trabalhar, devido ao comportamento afável, se comparada à CD-P, passou, no 2º semestre, a ser concebida pelos educadores como uma classe com muitos problemas; porém, todos estavam relacionados ao baixo rendimento acadêmico da maioria. Com o tempo, também mencionavam o comportamento dos alunos. Boa parte das aulas era silenciosa, com atividades mecanicistas, centradas na figura do professor, que pouco contribuía para a aprendizagem. Os alunos com melhor desempenho recebiam tratamento diferenciado dos professores, gerando um clima hostil entre os pares e somadas às mensagens de desconfiança, impediam maior aproximação entre alunos e docentes.

Concluimos que as relações entre os professores e os alunos nas classes “não difíceis” era permeada por um diálogo desrespeitoso, porém apenas por parte do professor, pois os alunos submetiam-se mais às regras impostas. De forma geral, os estudantes esforçavam-se mais em corresponder às expectativas dos docentes nos diversos sentidos. Os alunos gostavam de saber que eram vistos como uma das melhores turmas e tentavam corresponder às expectativas dos professores, sendo mais submissos e cordiais, principalmente na realidade da escola estadual. Ainda assim, não havia uma relação respeitosa por parte dos docentes, que usavam uma linguagem irônica, colocando apelidos, sempre com a conotação de ser uma “brincadeira”. Havia pouca valorização dos conflitos que ocorriam entre os pares. Era usual a transferência dos conflitos para a direção, o que não contribuía para um diálogo mais construtivo entre aluno/professor. Logo, o fato de a turma ser considerada pelos docentes “não difícil”, não tornava as relações com alunos melhores.

## **4.2 Relação entre pares**

Nessa categoria foram analisadas as relações entre os alunos, sendo utilizados os dados coletados por meio dos documentos selecionados, das sessões de observação e das entrevistas com diferentes perspectivas da realidade. Inicialmente, exporemos a análise das classes “difíceis” e, em seguida, das classes “não difíceis”. Estudos de Piaget (1971-1987) demonstram a importância das interações sociais tanto para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, como sociomoral. Na perspectiva construtivista, alguns trabalhos sobre amizade evidenciam a importância da relação entre pares (SELMAN, 1980; YOUNISS, 1980, TORTELLA, 1996, 2001). Logo, para que haja compreensão da evolução da amizade, é preciso considerar tanto os relacionamentos quanto as questões relacionadas ao desenvolvimento. Os estágios do processo de socialização são equivalentes aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, o enfoque estará na descrição e na análise das relações entre os alunos, identificando fatores comuns e ou divergentes de acordo com a organização das turmas.

### 4.2.1 Classes “difíceis” e a relação entre pares

Nas classes “difíceis”, as relações entre pares eram pautadas na violência física e verbal, o que tornava as relações tensas, repletas de conflitos diários. Havia também momentos de experiências compartilhadas<sup>44</sup>, que ocorriam principalmente entre os alunos que mantinham relações mais próximas; todavia, imperava comportamentos mais hostis entre os alunos, com situações de *bullying* e frequentes conflitos resolvidos de forma ou submissa ou agressiva, assim como a pesquisa de Leme (2006) sobre conflitos entre os jovens. A autora encontrou uma prevalência de tendências mais submissas; não obstante, apesar de significativas, as diferenças foram pequenas entre os dois estilos.

Os alunos relataram de forma unânime a dificuldade que tinham em se relacionar e como esse tipo de relação é prejudicial às vivências entre pares e na dinâmica das aulas, mas ainda assim, destacaram como pontos positivos da escola os momentos de recreio e saída devido ao fato de poderem conversar e brincar com os colegas.

PESQUISADORA: Como é a relação entre os alunos?

ALUNO (CD-P, 3): A gente é bem amigo, só que muitas vezes tem umas brigas, um xinga o outro assim, as vezes xinga brincando ou as vezes xinga sério, mas no outro dia já está tudo amigo.

PESQUISADORA: Geralmente, como você se sente na sua classe?

ALUNO (CD-P, 3): É eu me sinto bem. Mas às vezes fico irritado com tantas brigas e tanta gente falando junto com o outro, dá até dor de cabeça.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (CD-P, 3): Eu não gosto quando ficam fazendo piadinha, sabe? Os garoto, os meninos...

PESQUISADORA: Alguns meninos ficam fazendo piadinha?

ALUNO (CD-P, 3): É, fazendo piadinha de todo mundo, fica zuando.

PESQUISADORA: Piada de um outro aluno, é isso?

ALUNO (CD-P, 3): Por exemplo de mim, assim... fica falando, eles ficava zuando quando tipo faz alguma coisa, fica zuando.

Era muito comum o uso de palavrões no diálogo entre pares, porém muitas vezes não estavam inseridos em um contexto comum usado no linguajar do jovem, mas sim eram usados para ofender o colega. Quando o aluno que usava esses termos como ofensa, não percebia uma

---

<sup>44</sup> Segundo Devries e Zan (1998, p. 42) “a experiência compartilhada, na qual o objetivo desenvolvimental é o de estabelecer conexão ou reciprocidade com outros.” Esse tipo de experiência juntamente com a experiência de negociação são temas complementares na estruturação do desenvolvimento das relações sociais (SELMAN, 1980).

reação por parte do aluno que recebia a agressão, iniciava o proferimento de palavras envolvendo os familiares do outro, principalmente a mãe e a irmã (quando havia). Após essas provocações, o agredido defendia-se com novos insultos; em alguns casos, o desfecho dava-se por meio de agressões físicas. Para Licciardi (2010), que pesquisou os conflitos entre as crianças, essas ações se enquadram no tipo de conflito categorizado como “ação provocativa”, no qual o sujeito tem o objetivo de irritar o outro, ora com manifestações verbais, ora com cutucões, ou estragando algo, ou impedindo-o de realizar algo, entre outras formas de provocação. Segundo a autora, a provocação, reflete a satisfação do sujeito ao perceber que incomodou o outro, sentindo-se superior, com poder, por ter a capacidade de atingi-lo com suas ações.

Nos períodos entre as aulas era habitual os alunos dessas turmas permanecerem fora das salas (mesmo sendo proibido pelas escolas), aguardando o próximo professor nos corredores; nesses momentos ocorriam os maiores conflitos e as situações de violência se acentuavam, comparando com às que ocorriam em sala de aula. Muitas vezes, os professores, principalmente da escola estadual, passavam pelos corredores, escutavam os xingamentos e nada faziam e, quando indagados, diziam que era uma atitude normal entre adolescentes, e que só intervinham quando havia agressão física. Segundo um docente: “*O jovem de hoje se comunica usando muitos palavrões... fazer o que??*”. Estudos (CAMACHO, 2001; LATERMAN, 2002; LEME, 2004, 2006; DEDESCHI, 2011; LUCCATO, 2012) indicam que os professores e especialistas atribuem maior gravidade às desavenças ocorridas entre aluno e autoridade; já os que acontecem entre os pares, têm sua gravidade minimizada, sendo considerados como “brincadeiras da idade”. Sem darem-se conta das consequências, crianças e jovens eram deixados à própria sorte quando a autoridade (adulto) não está envolvida no conflito. 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).

Para Debarbieux (2002, p. 82), “o stress acumulado da microviolência pode ter um efeito tão desestabilizador quanto um único ataque grave, e que a violência é tanto uma questão de opressão diária quanto de atos brutais e espetaculares”. O autor (DEBARBIEUX, 1997) ainda defende a ideia de que essas atitudes, aparentemente, “inofensivas”, pois estão mais ou menos incorporadas no cotidiano escolar, contribuem para a degradação do dia a dia da escola, sendo um anúncio de infrações mais graves. Isso porque para Debarbieux a violência escolar é diferente de

outros tipos de violência; não são crimes ou delitos, e sim as incivildades, que desorganizam a realidade escolar, criando um sentimento de insegurança. Para Laterman (2002, p, 12):

Como se não houvesse uma situação que gera e sustenta as incivildades, como se apenas o caos explicasse a si mesmo. Deste modo mantém-se a vida escolar e o caos, aceita-se que o caos é parte da vida escolar.

Os professores da escola estadual, de acordo com as entrevistas e nos comentários isolados, tanto nos horários dos intervalos (sala dos professores), como nas reuniões pedagógicas (HTPC), sabiam que os alunos tinham pouco tempo para a socialização, seja na escola ou fora dela. Também percebiam que a forma como as aulas eram organizadas não favorecia as trocas sociais; ao contrário, eram cansativas, pois em boa parte do tempo os alunos permaneciam sentados, copiando textos (atividades) da lousa e sem poder se comunicar com os colegas. O excerto da entrevista com um dos professores dessa sala revela esse conhecimento, que era geral, tanto entre os docentes como também pela equipe pedagógica.

PROFESSOR (CD-E): [...] É eu vejo que eles têm muita energia nessa idade e eles precisavam gastar essa energia de alguma forma, muitas crianças, eu acho que eles não têm convívio, um exemplo, da 5ª A e da 6ª B, eles não tem convívio fora da sala de aula entre eles assim, convívio de frequentar casa, de brincar, passeio, esporte, brincadeira, então a sala de aula eu acho que é um espaço de sociabilidade pra eles... que eu acho que eles, não sei se eles tem contato com outras crianças da idade deles, se eles vivem muito fechados, então chega aqui na sala de aula é o único momento que eles tem pra tá brincando, pra tá conversando com uma criança da mesma idade. Às vezes o melhor amigo que ele faz é aqui na escola, então ele entra uma hora, vai passar cinco horas numa sala de aula, é o único momento que ele vai ter... poder brincar... É no momento do intervalo que é super rápido, são aqueles 20 minutos, e é complicado, eu entendo, eu fui aluno, a gente sabe como é você ficar cinco horas ali, sentando, realmente seguindo todas as normas, as regras, todas as atividades que os professores passam, é cansativo, eu acho que deveria ter mais atividades físicas pra eles assim..., muita atividade, pra eles gastarem entre eles, brincadeiras assim, isso faz muita falta. E o que eu percebo da minha geração, não sei se já pode-se dizer que é outra geração, uns vinte anos, que antes a gente brincava muito fora de sala, no bairro, de brincar, fazer muita coisa, a gente já chegava na escola, já tinha feito a tarefa de manhã, tinha brincado, no meu caso, né? Fazia a tarefa e podia ir brincar. A mãe falava: *Terminou? Então vai brincar*. Convivia muito assim com eles, muito, muito. Então chegava na sala de aula eram os mesmos amigos do bairro que estavam ali, então pra gente passar aquelas horas, tinha bagunça, tinham problemas de disciplina isolados, mas era mais calmo, eu sinto que hoje, eu pergunto pra alunos assim: *E aí, o que vocês fazem? Vocês brincam na rua? Tem salas que eu pergunto. O que você faz fora da sala? Ai,*

*fico jogando videogame, não sei o que. Vocês ficam na rua? São muito solitários, eles têm muita energia e precisam gastar de alguma forma, canalizar essa energia de alguma forma.*

Um fato interessante é que quando era feita a pergunta aos educadores de como a escola poderia favorecer oportunidades de interações sociais entre os alunos, visto que não tinham mais as mesmas oportunidades de convivência de gerações anteriores, respondiam não saber como fazer em suas matérias específicas, citando exemplos mais gerais, que não dependiam de ações próprias como: mais atividades físicas, lúdicas, brincadeiras, jogos. Ressalta-se que não se referiam a essas atividades como importantes para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e sociomoral, apenas como momentos para os alunos extravasarem energia, para conseguirem permanecer sentados nos demais momentos e concentrados exclusivamente nas aulas. Davam a entender que essas atividades deveriam ser ministradas por outros professores, como os de Educação Física e Artes, sem perceberem que qualquer disciplina pode favorecer as trocas sociais e momentos mais ativos. Aquino (1996a) defende a ideia de que a escola não está preparada para trabalhar com os alunos que recebe, que são heterogêneos, oriundos de diferentes realidades sociais, com histórias de vida diferenciadas e com uma “bagagem”, que muitas vezes a é negada por esta instituição. Em concordância com essa ideia, Guimarães (1996, p.79) afirma que:

... as efervescências da sala de aula marcada pela diferença, pela instabilidade, pela precariedade, apontam para uma inutilidade de um controle totalitário, de uma planificação racional, pois os alunos buscam de modo espontâneo e não planejado o querer-viver que, por ser irreprimível, impede a instalação de qualquer tipo de autoritarismo.

Com isso, a autora (GUIMARÃES, 1996, p. 79) indica como uma alternativa para a solução o professor deixar de ocupar um lugar normatizador para que os alunos possam “viver com mais intensidade a misteriosa relação que une o lugar-escola e o nós-alunos”. Pois a indisciplina não gera apenas sentimentos negativos como raiva, ódio, vingança, mas é também uma forma de interromper as pretensões de controle, que muitas vezes é imposto pela escola.

Como mostrou Blin (2005) ao caracterizar as classes “difíceis”, nessas turmas também identificamos dificuldade do grupo para aceitar um novo integrante. As classes inicialmente agiam de forma indiferente, ignorando e excluindo os alunos novos. Posteriormente, eram humilhados e perseguidos com agressões verbais e físicas sendo que, em alguns casos, essas situações tornavam-se *bullying*. A seguir um trecho da entrevista com dois alunos da turma da

escola estadual. Uma das entrevistadas era repetente e veio transferida de outro estado. Ela era alvo de *bullying* sendo chamada de “Maria Sapatão”, “Mulher Macho”, etc. Isso ocorria diariamente e em diversos momentos. Os professores muitas vezes presenciavam tais insultos, mas ignoravam-nos.

PESQUISADORA: Como é a relação entre vocês da 6ª B, entre os alunos?

ALUNO (CD-E, 5): Ah... é legal, todo mundo é amigo, tudo, assim, só que tem alguns que são mais separados do grupo.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (CD-E, 5): Porque é diferente do resto e todo mundo cai matando, xinga, coloca apelido, isola...Às vezes até batem.

PESQUISADORA: [...] Como é a relação entre os alunos?

ALUNO (CD-E, 7): Bem, eu não converso com quase nenhum deles.

PESQUISADORA: Você não tem amigos?

ALUNO (CD-E, 7): Amigo não tenho muito não.

PESQUISADORA: Não?

ALUNO (CD-E, 7): Eu evito conversar, eles são muito criança.

PESQUISADORA: Eles são crianças? O que eles fazem?

ALUNO (CD-E, 7): Tem atitudes deles que eu não gosto.

PESQUISADORA: Me dá exemplos.

ALUNO (CD-E, 7): Ai. Fica com brincadeira boba.

PESQUISADORA: O que é uma brincadeira boba?

ALUNO (CD-E, 7): Fica gritando, fazendo palhaçada, teve uma vez que até tacaram papel no professor e ele não falou nada.

PESQUISADORA: Você acha então que eles são muito crianças. Mas você tem amigos fora da classe?

ALUNO (CD-E, 7): Tenho.

PESQUISADORA: Como você fez?

ALUNO (CD-E, 7): Na hora do intervalo.

PESQUISADOR: Geralmente como você se sente na sua classe?

ALUNO (CD-E, 7): Sozinha.

PESQUISADOR: Por quê?

ALUNO (CD-E, 7): Ah, porque eu não gosto muito deles, então eu prefiro fica no meu canto.

Essa realidade reafirma o que já foi abordado anteriormente: os estudos (LEME, 2006; TOGNETTA; VINHA, 2010a) encontraram educadores priorizando mais os conflitos dos alunos com os professores, em detrimento dos conflitos entre os pares, transmitindo a mensagem subliminar de que o respeito e a justiça devem ser dedicados apenas às autoridades. Dessa forma, se favorece a construção de ambientes com altos índices de situações de *bullying* e de *cyberbullying* entre os alunos, todavia nem todos os conflitos que acontecem na escola podem ser

considerados *bullying*. Diversos autores que estudam o tema (OLWEUS, 1998; RUIZ, MORAMERCHÁN, 1997a, 1997b; MARTÍNEZ, 2001, FANTE, 2005; TOGNETTA, 2005, 2008; TOGNETTA; VINHA, 2010a, 2010b) afirmam que o *bullying* é a prática de atos agressivos entre estudantes. É uma intimidação, um conjunto de ações intencionais, agressivas e repetidas, praticadas por um ou mais alunos contra outro. Remete-se a uma forma de violência velada, no qual os mais “fortes” maltratam e intimidam seus alvos. Pode-se, assim, destacar cinco características básicas importantes na identificação de uma situação de conflito para que ela possa ser caracterizada como *bullying*. É necessário que haja intenção do autor da agressão em causar danos; as agressões devem ocorrer repetidamente sobre o mesmo alvo; há uma espécie de concordância no alvo sobre o que pensam dele (por isso, por exemplo, há crianças obesas que são alvos e outras não) demonstrando sua fragilidade; acontece entre pares e, finalmente, há um público que presencia a agressão e nada faz (TOGNETTA, 2005). No *cyberbullying*<sup>45</sup>, a violência começa no horário das aulas e continua durante o restante do dia e a noite inteira. O aluno recebe inúmeras de mensagens no celular, em seu e-mail ou nas redes sociais, como o *Facebook*<sup>46</sup>. É muito difícil quebrar a lógica de que insultar o colega na Internet é engraçado. E não há outra solução a não ser intensificar a colaboração existente entre a escola e a família (DEBARBIEUX, 2011).

Na turma da escola particular, as situações de *bullying* também ocorriam. Havia uma menina do grupo mais calada e tímida, que era humilhada ou colocada frequentemente em situação de exposição pelos colegas. Os professores percebiam, mas consideravam que era apenas uma “brincadeira” entre colegas, atitude normal da idade. Em uma das nossas observações, essa situação ficou explicitada:

A aluna estava quieta sentada na carteira, um colega passa e derruba seu material. Ela olha bem feio para ele, mas não diz nada.  
A professora vê e pede para o aluno sentar no lugar dele. Outros

---

<sup>45</sup> Martínez (2009, p. 79) o define como uma forma de “assédio entre iguais através do celular e da internet”, em que as agressões são feitas “através das novas tecnologias de informação e comunicação, em espaços virtuais”.

<sup>46</sup> “*Facebook* é um site e serviço de rede social e lançado em fevereiro de 2004, operado e de propriedade privada da Facebook Inc. Em fevereiro de 2012, o *Facebook* tinha mais de 845 milhões de usuários ativos. Os usuários devem se registrar antes de utilizar o site, após isso, podem criar um perfil pessoal, adicionar outros usuários como amigos e trocar mensagens, incluindo notificações automáticas quando atualizarem o seu perfil. Além disso, os usuários podem participar de grupos de interesse comum de outros utilizadores, organizados por escola, trabalho ou faculdade, ou outras características, e categorizar seus amigos em listas como “as pessoas do trabalho” ou “amigos íntimos”. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Facebook>)

alunos passam perto da mesa da aluna e esbarram, propositadamente, em seus materiais. A aluna guarda tudo embaixo da carteira, os alunos começam a chamá-la de “*nerd*”, ela abaixa a cabeça. Devido ao fato da sala ser muito pequena, a professora presencia tudo e diz: *Vamos parar com essa brincadeira, deixem a Fulana em paz!* E continua dando aula, mesmo percebendo que as brincadeiras e ofensas continuam.

Os professores agiam de forma muito mais severa quando os conflitos estavam diretamente ligados a sua figura de autoridade, do que quando ocorriam entre pares. Nessas situações havia uma minimização das situações conflituosas e dos sentimentos dos alunos, como se tivesse menor importância. Segundo Tognetta e Vinha (2007a, p. 22):

...explicações podem ser usadas para entender os “descasos” com que muitas vezes são tratados os casos de bullying (maus-tratos repetidos entre os alunos): como se trata de uma violência entre iguais, que não afeta diretamente a vida do docente, muitos professores não se dão conta das situações de angústia e violência que vivem crianças vítimas dessas agressões, assim como não identificam os agressores.

Os docentes durante as entrevistas explicitavam que, para eles, essas “brincadeiras” eram comuns desde a época em que eram alunos:

PESQUISADORA: E a relação entre os alunos da classe, primeiro do 6º B.

PROFESSOR (CD-P): Do 6ºB?

PESQUISADORA: É, entre eles...

PROFESSOR (CD-P): O 6º B é muito difícil. Desde o começo do ano formou-se panelinhas<sup>47</sup> entre meninos e meninas. Eles se provocam o tempo todo, falam muitos palavrões...

PESQUISADORA: E como você lida com essas situações durante a sua aula?

PROFESSOR (CD-P): É, tem umas briguinhas, tem... mas eu não vejo uma falta de má conduta entre eles não. Acho que é normal da idade, sempre tem um aluno que acaba sendo mais destacado pelo grupo, mas isso faz parte da adolescência, sempre existiu isso, né? Quando eu estudava tinha e continua até hoje, é brincadeira entre eles, faz parte...

Essa concepção por parte dos educadores indiretamente produzia mais situações de violência entre os alunos. Tognetta (2010, p. 8) reforça essa ideia ao afirmar que: “(...) infelizmente, perpassa pela cabeça de muitos professores que o problema de *bullying* é uma brincadeira própria da idade. Ou então, para outros, um problema que não é da escola.”

---

<sup>47</sup> Segundo o dicionário (Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 6.0, 2009): Panelinha [De panela + -inha.] Substantivo feminino. Qualquer grupo muito fechado.

Foi feita uma pesquisa pelo Ministério da Educação do Governo Brasileiro e realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE, 2009) constatando que parte dos professores entrevistados identificam-se como vítimas da violência de seus alunos. Já um outro estudo<sup>48</sup> retrata que em 16 países em desenvolvimento analisados no âmbito de um Inquérito Mundial sobre Saúde realizado nas escolas e conduzido pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a porcentagem de crianças em idade escolar que afirmaram já terem sido vítimas de *bullying* na escola, nos 30 dias anteriores à entrevista, oscilava entre os 20% em alguns países e 65% em outros.

Assim, é possível percebermos uma distância entre o que acontece na escola, referente ao *bullying* e ao *cyberbullying*, e o que de fato a escola valoriza quando se trata de violência. Debarbieux (2011) afirma que há uma série de providências espetaculares contra o *bullying*: instalação de câmeras de segurança, reforço do policiamento e implantação de medidas repressivas. Mas nenhuma ação pontual funciona de verdade. O fenômeno precisa ser tratado no longo prazo e a solução-milagre não existe. Há muitas experiências positivas sobre a justiça restaurativa e punições construtivas. Ao mesmo tempo, é preciso cuidar da vítima e reconstruir a sua identidade, assim como do agressor; todavia, é preciso também um trabalho com os espectadores, que assistem a tudo e nada fazem. A escola precisa ser um ambiente em que os alunos se sintam valorizados. O autor ainda alerta que na maioria dos países faltam docentes capacitados para enfrentar essa situação difícil. Outro fator a ser considerado era a relação estabelecida entre os docentes da escola estadual onde, de forma geral, as relações eram impessoais e algumas vezes desrespeitosas. Em nossas observações, presenciamos docentes adentrando a sala para dar um recado e sequer cumprimentarem o docente da sala ou pedirem autorização para conversar com os alunos. Essas ações também eram presenciadas nos momentos de HTPC, e durante as entrevistas realizadas com os docentes, o clima hostil era perpetuado entre os adultos, caracterizando a falta de um trabalho cooperativo, de equipe:

PROFESSOR (CD-E): [...] eu dou as minhas aulas, eu cumpro o meu horário de HTPC, e eu não convivo na escola, eu não passo o dia na escola, que eu acho que seria uma coisa que ajudaria muito a escola a melhorar era o envolvimento da direção, coordenação e os professores passar além do seu tempo, formar uma equipe, né? Fazer um trabalho em equipe. Mas aí o professor dá aula em várias escolas, o outro faz um curso a tarde, o outro tem um filho, o outro tem que levar

---

<sup>48</sup> Ver em: < [http://www.unicef.pt/pagina\\_estudo\\_violencia.php](http://www.unicef.pt/pagina_estudo_violencia.php)>.

o filho, então acaba não sendo uma equipe, cada um faz o seu trabalho individual, tudo fragmentado, e isso prejudica bastante, as coisas poderiam melhorar muito porque não é um trabalho em equipe. Nos horários de HTPC, todo mundo já vai resolver os seus problemas particulares e não se envolve muito com a escola, e eu acho que isso realmente prejudica muito, não ter um trabalho em equipe, ser um trabalho fragmentado.

De que forma educadores que deveriam dar exemplos de relações mais amistosas entre si podem querer que os alunos tenham um relacionamento harmônico entre eles? Segundo Souza e Placco (2008, p. 752):

Isso equivale dizer que a construção e manutenção do auto-respeito na escola dependem tanto das experiências, vivências e sentimentos das crianças em relação ao que seja respeitar o outro e a si própria, como da qualidade das interações das quais tomam parte na escola.

Diferentemente da escola estadual, na escola particular, boa parte dos alunos moravam no mesmo bairro ou próximo à escola, e mantinham uma vida social mais ativa fora do ambiente escolar. Assim sendo, as famílias se conheciam e preservavam um vínculo além da escola. Esse fato tornava as relações mais próximas; muitas vezes, fatos ocorridos fora da instituição contribuíam para o estreitamento e a aproximação entre os pares. Podemos citar como exemplo quando após um final de semana em que os alunos haviam se encontrado (festas, clube, dormir na casa do amigo, passeio no shopping, pais jantando fora e juntos, etc), os assuntos da 2ª feira giravam em torno das atividades extras; durante as aulas, muitos casos eram compartilhados com os outros colegas, sobre o que aquele grupo havia feito. Desse modo, nessa turma verificava-se certa proteção entre os amigos de um mesmo grupo em relação às situações de injustiça, violência e gozações, fato que não ocorria na classe “difícil” da escola estadual. Nessa realidade, os alunos preservavam os amigos mais próximos, e muitas vezes, defendiam-nos, como mostra a situação observada durante uma das aulas de Português.

A professora chegou e pediu para os alunos sentarem em grupo, havia muito ruído, todos falavam ao mesmo tempo, o barulho para arrumar as carteiras era muito grande. Eles deveriam concluir um trabalho sobre a Proclamação da República iniciado na aula anterior. Todos os grupos faziam cartazes. Perguntei para os alunos o que eles entendiam sobre as pesquisas, ninguém sabia do que se tratava, a preocupação maior era com a apresentação do cartaz, ou seja, cartazes bonitos para a exposição, mesmo o conteúdo sendo integralmente copiado da Internet.

PROFESSORA: O grupo é aquilo que ele apresenta, a apresentação tem que ser muito bonita!!!

Os grupos foram organizados pela professora que me esclareceu: *Eles não sabem trabalhar em grupo, não há um consenso, cada um quer uma coisa, eu detesto colocar eles em grupo!*

Ao final da aula a sala estava toda desorganizada e a professora chama a atenção de um aluno que era considerado um dos mais indisciplinados. O colega irrita-se com a docente, pois nesse momento o aluno não estava participando do tumulto.

ALUNO: O pssora, pega leve!! O MAU nem está fazendo nada, tá louco! Tudo é sempre ele!!!

A professora ignora o comentário do aluno. E depois diz: GAB é melhor você ficar quieto, o MAU não precisa de advogado, não! Cuidado se não vai sobrar para você!

Esse tipo de situação era muito recorrente – um aluno defendendo um amigo quando considerava que esse era injustiçado. Não obstante, isso só acontecia entre os melhores amigos. De forma geral, os alunos aprovavam situações de exposição feitas pelos docentes. Para Tognetta e Vinha (2009, p. 19): “A indignação refere-se essencialmente a um conteúdo moral que estaria em jogo: a justiça.” Na pesquisa de Tognetta e Vinha (2009) sobre o que causa indignação aos jovens, a pergunta central feita aos adolescentes foi: “O que lhe causa raiva ou indignação?”. As respostas foram categorizadas em três grupos: 1. Características de certo individualismo (respostas em que a indignação tratada como uma justiça autorreferenciada – o outro não está incluído); 2. Características de um caráter moral restrito e estereotipado (o outro é considerado; entretanto, trata-se de pessoas conhecidas que conservam uma relação de proximidade); 3. Características de um caráter moral e ético (o outro é de um universo maior, a indignação está mais ligada à injustiça), a maior parte dos jovens da pesquisa, assim como os da classe difícil da escola particular (CD-P), demonstram indignação, restringindo-se às relações de âmbito privado, não generalizando os valores morais a qualquer ser humano.

Nas diversas aulas observadas, o relacionamento entre pares era pautado principalmente em situações de humilhação e zombarias. Nessas turmas, tudo era motivo de piada e rechaçamento e, como já analisado no item relação professor-aluno, muitas vezes se iniciava com uma ação do docente, perpetuando-se, posteriormente, entre os pares.

Em concordância com essa situação, a pesquisa de Abramovay e Rua (2003, p. 51), que investigou a violência nas escolas a partir de entrevistas com os discentes, docentes e equipe pedagógica (diretores e funcionários) reflete que:

As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não consequências mais graves.

A agressão física e verbal também ocorria durante aulas de Educação Física e no recreio, momentos em que os alunos tinham maior liberdade de expressão entre os pares; não porque isso era concebido como uma oportunidade de agir mais livremente, como algo importante para o desenvolvimento, mas sim porque não havia controle por parte dos adultos (ambiente *laissez-faire*). E, quando os monitores do pátio, que cuidavam do recreio, se aproximavam, os alunos escondiam o conflito, simulando que nada estava acontecendo, de forma a evitar censuras e punições, ocorrendo a imediata retomada da desavença quando os monitores se afastavam. Na escola estadual, essa situação era mais grave, isso porque para mais de 600 alunos havia apenas dois monitores (durante os intervalos), em um espaço que ficava trancado por grades e cadeados, como explicita a entrevista com um dos monitores dessa escola:

PESQUISADORA: E o intervalo, vocês tomam conta do intervalo também?

FUNCIONÁRIO (EE, 2): Na verdade ficam sempre dois, ficam dois inspetores<sup>49</sup> de manhã, aí a hora que eu chego fica uma inspetora e eu, aí no intervalo ficam só nós dois. No intervalo eu acho que foram só duas vezes que deu problema, de briga, de briga, mas em geral não brigam muito não. São brigas de amigos que acabam se desentendendo, mas eles mesmos se acertam ali na hora, né?! Ou então a hora que eu chego lá eles mesmos falam: *não, não, a gente já conversou, já se acertou.*

PESQUISADORA: Na hora do intervalo eles têm que descer e ficar no pátio. Não podem ficar na sala...

FUNCIONÁRIO (EE, 2): Não, na hora do intervalo eu desço pelo corredor, vejo se todas as portas estão fechadas, depois a *Fulana* (*outra inspetora*) desce com todos os alunos.

PESQUISADORA: Como vocês controlam que eles não saiam de lá?

FUNCIONÁRIO (EE, 2): Que eles não saiam de lá? Tem grade. Eles até reclamam, falam "*Nossa, parece presídio!*" (*risos*)

Em síntese, havia dois tipos de problemas nas relações entre os pares: as *incivilidades* (não cumprimentar, fingir que não vê, não emprestar algo) e o desrespeito, principalmente nas situações que davam sinais de *bullying* e de agressões verbais e físicas (empurrões, insultos,

---

<sup>49</sup> Na escola estadual os monitores de pátio eram chamados de inspetores.

cutucões, provocações e rasteiras). Mesmo entre os pares, tais questões eram vistas como normais, o que banalizava a violência e os maus-tratos, pois faziam parte do cotidiano.

De forma geral, havia pequenos grupos (panelas) que se maltratavam mutuamente, era comum as rivalidades entre esses alunos. Os alunos destas classes, normalmente, valorizavam os colegas mais engraçados, que conseguiam tumultuar as aulas, interrompendo a dinâmica planejada pelo docente. Além disso, os alunos e alunas, que mais se destacavam eram os mais preocupados com a aparência física, que usavam roupas da moda e eram considerados mais “*bonitos*” pelo grupo. Os alunos mais rechaçados eram os que apresentavam as melhores notas e que mantinham uma aparência fora dos padrões estereotipados que mais eram valorizados pelo grupo. Evidenciava-se nas interações sentimentos de antipatia, o que dificultava o interesse dos envolvidos em resolver os conflitos, uma vez que não havia laços de simpatia que motivassem a restauração.

Outro aspecto a ser considerado é com relação às estratégias que esses adolescentes usavam para lidar com os conflitos, tais como: submissão, impulsividade, dificuldades de se colocarem nas perspectivas dos outros para ouvirem e argumentarem, para expressarem seus sentimentos sem causar danos, para coordenarem pontos de vista. Nessas escolas não havia espaço para falarem de seus conflitos, nem momentos de intervenções construtivas que os auxiliassem a desenvolver estratégias melhores. Muitas vezes os educadores faziam intervenções do tipo: “*Não ligue!*”, “*Ignore!*” incentivando o uso de estratégias mais submissas.

Piaget (1948-1973) destaca a importância das trocas sociais, ressaltando que a relação entre pares é determinante para a construção da autonomia, criando um intercâmbio entre pensamento e cooperação, por meio dos sentimentos interindividuais, ou seja, das trocas que ocorrem entre o aluno e as pessoas. Sendo assim, para o autor, as relações de respeito unilateral (criança-adulto; aluno/professor) favorecem a manutenção da heteronomia, dificultando a descentração, uma vez que nesse tipo de relação a coerção é natural. Já o respeito mútuo (criança/criança; adolescente/adolescente; aluno/aluno) favorecerá situações de reciprocidade, auxiliando o desenvolvimento de uma moral mais autônoma, pois se constitui entre iguais, sem a presença de uma autoridade. É preciso estar atento à qualidade das interações, favorecendo a cooperação, o respeito mútuo, a reciprocidade.

Todavia, mesmo com tais problemas nos relacionamentos entre os pares, os alunos consideravam que um dos pontos positivos da escola era o fato de poder conviver com amigos,

mas essa relação, em boa parte das vezes, se dava com a falta de respeito mútuo, em um ambiente ora coercitivo, ora permissivo, que dificultava a construção de relações mais positivas. Nas turmas “difíceis”, o clima era hostil entre os alunos; havia falta de unidade e de cooperação e reações negativas em relação a certos indivíduos; aprovavam coletivamente um comportamento desviante; ocorria agressividade coletiva e dificuldades de adaptação a mudanças. Nas classes “difíceis”, as constantes situações de provocações, as incivildades, que ocorriam sistematicamente, distinguem a qualidade das relações interpessoais, comportamento diferente daquele percebido nas classes “não difíceis”, que será descrito a seguir.

#### **4.2.2 Classes “não difíceis” e a relação entre pares**

Em sua organização e na dinâmica do seu funcionamento, também encontramos características comuns em ambas as classes consideradas “não difíceis” quanto à relação entre pares. Nessa parte da análise, evidenciaram-se as maiores diferenças entre essas turmas e as turmas consideradas difíceis, pois nesse contexto, os alunos apresentavam maior entrosamento, a relação era mais respeitosa e permeada por situações que envolviam a cooperação e a solidariedade. Casassus (2008b) retrata o quanto o clima emocional da escola é importante, principalmente quando os alunos têm um bom relacionamento com os colegas; não há brigas, o relacionamento harmonioso predomina e não há interrupções nas aulas, favorecendo inclusive um melhor desempenho acadêmico.

As interações sociais e os laços de amizade entre os colegas favorecem nas crianças a conscientização dos desejos, ideias e sentimentos dos outros (DEVRIES; ZAN, 1998). Os jovens das classes “não difíceis” demonstravam que se importavam com o relacionamento, realizando esforços para coordenar perspectivas e cooperar na resolução de um conflito interpessoal. Em concordância com essa ideia, Vinha (2003, p. 140) afirma:

Quando se importam, fazem um esforço para descentralizar e tentar coordenar pontos de vista. Os relacionamentos mais estáveis não surgem de uma hora para outra e nem são impostos, são desenvolvidos mediante a vivência e a interação entre as crianças. A amizade entre os pares é, portanto, importante para o desenvolvimento operacional e da cooperação entre as crianças.

Nessas turmas, havia maior proximidade entre os alunos, incluindo a vivência fora do ambiente da escola, mais evidenciada na realidade da escola particular, apesar de existirem alunos da escola pública que também mantinham um relacionamento extraescolar. Os alunos dessas classes, de forma geral, eram mais unidos, consideravam os desejos, interesses e sentimentos dos colegas, mesmo se estes não fizessem parte do seu círculo mais íntimo de amizade. Os alunos novos, que entraram após o início das aulas, conseguiram entrosar-se de forma mais rápida e natural em ambas as classes “não difíceis”, predominando sentimentos de simpatia. Nas situações em que os alunos eram expostos pelos professores, a classe não só não validava a ação do docente, como repugnava, mesmo que fosse apenas ignorando, independentemente do grau de amizade que mantinham com o aluno em exposição.

Entre todos os alunos entrevistados da escola estadual, a percepção de boa relação entre eles foi destacada.

PESQUISADORA: Como é a relação de vocês... alunos?

ALUNO (CND-E, 1): Ah... tem uns que são chatos, outros são bagunceiros, outros que tem dificuldade em aprender, né? E tem outros assim que é muito *nerd*, mas a relação com os meus amigos acho que é boa.

PESQUISADORA: É? O que tem de bom?

ALUNO (CND-E, 1): Ah, como eu vou falar, eu gosto muito deles, espero que eles gostem também de mim.

PESQUISADORA: Você tem bastante amigos?

ALUNO (CND-E, 1): A maioria da classe.

PESQUISADORA: Como normalmente você se sente na sua classe?

ALUNO (CND-E, 1): Bem, porque eu não tenho dificuldade assim em aprender, eu tiro notas boas, não tenho muita dificuldade e tenho muitos amigos.

PESQUISADORA: Como é a relação entre os alunos da sua classe?

ALUNO (CND-E, 2): Boa como todas.

PESQUISADORA: O que é uma relação boa?

ALUNO (CND-E, 2): É legal, todos se conhecem, não tem vergonha.

PESQUISADORA: Geralmente como você se sente na sua classe?

ALUNO (CND-E, 2): A vontade, todo mundo me conhece, todo mundo gosta de mim.

Quando os alunos relatavam algum desentendimento entre eles, reforçavam a ideia de que as brigas não chegavam a ações violentas; começavam com um desentendimento verbal e acabavam da mesma forma, muitas vezes com a intervenção de algum colega que tentava amenizar a situação, fato exatamente inverso ao da classe “difícil”, onde o grupo acirrava ou instigava as situações de conflito entre os pares. Na escola particular, esse diálogo também permanecia, o clima era mais amistoso e cordial.

PESQUISADORA: Então você falou o que tem de legal na sua sala é o que exatamente?

ALUNO (CND-P, 1): Ah... é que todo mundo se ajuda assim, tipo, não to entendendo uma matéria, a gente pergunta pra uma pessoa e eles tentam ajudar a gente, todo mundo é amigo lá naquela sala.

PESQUISADORA: Como é que é a sua classe?

ALUNO (CND-P, 3): Bagunceira, hahaha e eles são unidos.

PESQUISADORA: Você tem amigos na sua classe?

ALUNO (CND-P, 3): Todo mundo.

PESQUISADORA: O que você acha legal aqui? Da classe, da escola.

ALUNO (CND-P, 3): Ah, tem uns professores que são atenciosos, a escola é legal porque eu tenho vários amigos também.

Esses fatos também foram ressaltados entre os educadores e em nossas observações, como a descrição a seguir na CD-E:

Durante o intervalo, boa parte dessa sala permanece junta, há algumas divisões entre grupos de meninas e meninos, todavia, eles ficam em proximidade física, trocam brincadeiras, conversam, ... mantendo o grupo todo unido nesse período. Isso nos chamou a atenção, pois é um grupo em que há muita proteção e auxílio mútuo, principalmente em relação a uma outra 5ª série, que é considerada bem indisciplinada e que, frequentemente, provoca-os.

Essas situações denotavam o quanto a turma formara uma espécie de autoproteção, o que pode ter sido facilitado pelo fato de os alunos terem cursado o Fundamental I na mesma Escola Municipal; sendo assim, já se conheciam e mantinham um bom relacionamento. Eram poucos os alunos novos; a própria coordenadora reconhecia que alunos que vinham dessa realidade mantinham um relacionamento mais harmonioso. Debarbieux (2006) descreve como uma das estratégias para diminuir a violência na escola a proteção dos amigos, por meio do aconselhamento, da mediação de conflitos. Na entrevista com o monitor de pátio, ele reafirma que essa turma era mais carinhosa.

PESQUISADORA: O que você gosta do seu trabalho?

FUNCIONÁRIO (EE, 2): [...] Até porque com alguns você pega um afeto, eles são bem carinhosos, você fica... e assim, muitos deles... a 5ª série A, por exemplo, principalmente a 5ª A, eles são bem carinhosos, assim sabe, então é legal, muito bom.

Vale ressaltar que nessas turmas, mesmo os professores não valorizando a interação entre pares e não organizando as aulas de forma a favorecer trocas, a organização dos próprios alunos fortalecia a unidade e ideia de grupo. Havia uma ajuda recíproca e maior união nas situações de

“indisciplinas veladas” do que as CD. Eles sempre se organizavam, fosse quando um colega precisava de ajuda em uma atividade, fosse quando queriam conversar ou brincar no meio da aula. A interação social é condição necessária tanto para o desenvolvimento cognitivo, como o social e o afetivo. Quando o sujeito se comunica com outras pessoas, percebe os diferentes posicionamentos e se conscientiza sob a perspectiva de diversos pontos de vista, chegando à descentração (TORTELLA, 2001). A autora ainda enfatiza que o respeito mútuo é o ponto-chave das interações e sua construção é atrelada ao meio ao qual o sujeito está inserido.

Como já comentado, as situações de exposição de alunos feitas pelos docentes (ou mesmo pela coordenação/orientação) eram repugnadas por essas turmas, que faziam questão de demonstrar indignação com essas ações, independentemente do grau de relação com o aluno exposto.

PESQUISADORA: E como é que é a relação entre vocês, os alunos?

ALUNO (CND-P, 6): A gente é bem companheiro um do outro, quando um precisa a gente ajuda, a gente explica, um vai na casa do outro pra estudar junto, pra explicar, a gente é bem companheiro.

PESQUISADORA: E geralmente como você se sente na sua classe?

ALUNO (CND-P, 6): Bem protegida, eu sei que lá eu não vou ser oprimida, eu não, bom, pelo menos eu ali sou amiga de todos, dos meninos até as meninas, eu sou bem amiga de todos, eu ajudo eles, eles me ajudam.

PESQUISADORA: Por isso, pelos amigos.

[...]

PESQUISADORA: E o contrário? Você disse que as vezes a relação não é tão boa... *(referindo-se a relação com os professores)*

ALUNO (CND-P, 6): Ah... a professora ela, ah, ela é autoridade, mas tem hora que ela abusa da gente, tipo, tem hora que ela, não é que ela reprima a gente, ela fala uma coisa que não é legal falar, tipo uma amiga lá... , ela se descontrolou e disse que quando ela casar o marido dela vai deixar ela na esquina na primeira noite que eles passarem, porque ela reclama muito, disse que ela é muito chata!

PESQUISADORA: E o que a classe fez quando a professora falou isso da sua amiga?

ALUNO (CND-P, 6): Ah... fica todo mundo quieto, com cara de que não gostou, a professora ficou meio sem graça, mas fingiu que não percebeu. Mas claro que ela percebeu que não agradou. Isso é bom da nossa sala, ninguém fica zuando o amigo quando o professor fala alguma coisa, nem quando tem comparação de nota.

Essa proximidade, disponibilidade em ajudar os colegas, a união e as situações de conflito que acabam sendo resolvidas de forma a restabelecer a amizade caracterizam de que forma esses alunos se relacionam.

Em nossas observações, foi possível perceber que as relações entre os alunos pautavam-se em um cuidado e respeito maior com o outro. Os alunos se conheciam, alguns mantinham um relacionamento fora da escola, conhecendo, inclusive, as famílias dos colegas. Para Devries e Zan (1998, p.60):

As relações com companheiros podem levar ao reconhecimento da reciprocidade implícita nas relações de igualdade. Esta reciprocidade pode proporcionar a base psicológica para o descentramento e adoção de perspectiva. Uma vez que a autonomia pode ocorrer apenas em um relacionamento de igualdade, as crianças são mais capazes de pensar e agir de forma autônoma com outras crianças do que com a maior parte dos adultos.

Apesar de as relações serem mais amistosas e respeitadas entre os alunos, é evidente que aconteciam conflitos naturais nas relações humanas. Entretanto, o que diferia essas turmas das CD era a forma como os alunos se preocupavam em manter as relações de amizade, sendo mais cuidadosos nas resoluções. Esses alunos se importavam com relação a como os colegas se sentiam e procuravam manter um relacionamento mais cordato pois pareciam ser mais solidários entre si. Para Piaget (1930-1996), a virtude da solidariedade, em sua forma mais evoluída, relaciona-se ao conceito de autonomia, a ação solidária é realizada por uma pessoa capaz de compreender o ponto de vista do outro e de agir pela força de vontade de contribuir, de se dispor a ser solidário.

Nas classes “não-difíceis”, as relações pautavam-se no respeito mútuo; havia maior integração entre os alunos da turma, de forma geral, diferentemente das classes “difíceis”, pois apesar de manterem melhores amigos, respeitavam mais o grupo e as formações de “panelinhas” eram menores. Esses alunos aceitavam mais as diferenças entre os colegas e não rechaçavam alunos novos. As brincadeiras feitas pelos docentes, quando tinham a intenção de expor algum aluno, ou eram tratadas pelos grupos com certa neutralidade ou eram repugnadas pelos alunos, que faziam questão de demonstrar indignação com as ações dos docentes, independentemente, do grau de relação com o aluno exposto. Situação inversa à das classes “difíceis”, onde, no mínimo, todos riam e compartilhavam da situação iniciada pelo docente. De forma geral, nas classes “não difíceis”, havia maior entrosamento entre os alunos; a relação era mais respeitosa e permeada por situações que envolviam a cooperação e a solidariedade; os alunos demonstravam que se importavam com o relacionamento, realizando esforços para coordenar perspectivas e cooperar na resolução de um conflito interpessoal, diferentemente das relações que ocorriam entre os alunos das classes “difíceis”.

### **4.3 Regras, conflitos interpessoais e a indisciplina na escola**

Em sua organização e na dinâmica do seu funcionamento, encontramos características comuns em ambas as classes consideradas “difíceis” quanto às regras, os conflitos interpessoais e as situações de indisciplina; apesar disso, também foi possível constatar que pelo fato de o ambiente sociomoral das escolas ser mais coercitivo, muitas das situações analisadas nessa categoria eram comuns a todas as classes investigadas, pois se tratava da estrutura das escolas e não das especificidades dos tipos de turmas (“difíceis” e “não difíceis”).

#### **4.3.1 As classes “difíceis” e as regras na escola**

Nessas turmas, as regras eram consideradas tanto pelos alunos, como pelos docentes e equipe pedagógica, necessárias para a melhor convivência e formação dos alunos. Todos os entrevistados primeiramente citaram como regras importantes as “convencionais”, que dizem respeito a conteúdos não morais, essencialmente as relacionadas ao horário de entrada; ao uso do uniforme, do banheiro e do celular; à permanência na sala de aula nos horários entre as aulas; à preservação do espaço físico. Em um segundo momento, citaram regras relacionadas ao respeito ao outro e à melhor convivência, tais como: não bater nos colegas, respeitar o professor, porque pode ser considerado desacato a funcionário público (no caso da escola estadual), porém sempre justificavam sua importância referindo-se a alguma sanção expiatória ou porque normalmente, quando não eram cumpridas, o problema era transferido para as famílias. Os alunos e funcionários da escola estadual diziam que nessa escola havia muitas regras, mas que não conseguiam lembrar-se de todas, sendo que poucas eram respeitadas. Distintamente, na escola particular os alunos conheciam as regras e, quando não se lembravam, era por causa do excesso e não do desconhecimento. A seguir, excertos das entrevistas com as coordenadoras das duas escolas e de um professor da escola estadual.

PESQUISADORA: Toda escola tem regras e normas. Pra que você acha que servem as regras da escola?

FUNCIONÁRIO (EE, 1): As regras da escola eu acho que trata entorno do aluno, pra ele aprender a viver em sociedade, formar o cidadão, basicamente isso. Vai ajudar eles dentro e fora da escola.

PESQUISADORA: Me dá alguns exemplos de regras dessa escola.

FUNCIONÁRIO (EE, 1): Horário, né? Uniforme, é, acho que é isso, né? Não usar roupa rasgada, pedir pra que eles venham adequadamente, não quebrar não destruir o patrimônio, eu acho isso importante, apesar de que picharam o banheiro segunda-feira, mas está pintando agora. Eu acho que é isso, né? Eles têm que aprender a viver em sociedade, a conviver com os outros. Tem que ter regras. Tem que saber dos seus direitos, mas também dos seus deveres. Eu acho que muito aluno não tem.

PESQUISADORA: Quais regras você considera muito importantes?

FUNCIONÁRIO (EE,1): Olha, o que eu acho importante, eu acho importante eles virem uniformizados, pra você saber quem é aluno e quem não é, não vir também todo amarfanhado, com aquelas calças, todo rasgado, não vir com coisa muito curtinha, porque os alunos ficam passando a mão, o pai chega aqui ele não quer saber se você viu ou não, ele quer um esclarecimento... isso eu acho importante. E as regras dos relacionamentos deles mesmos, o não brigar, não praticar vandalismo, isso eu acho importante.

PESQUISADORA: Toda escola possui regras e normas. Pra você pra que elas servem?

FUNCIONÁRIO (EP, 2): Elas servem pra organizar, organizar o seu local de trabalho, organizar a vida escolar, senão como nós vamos viver sem regras, né? Por isso que tem um regimento, um plano, você tem que ter uma direção, você senta com o professor e vai planejar 2009, vai colocar regras, limites, pra todos, funcionários, alunos, professores.

PESQUISADORA: Me dá exemplos de regras dessa escola.

FUNCIONÁRIO (EP, 2): Regras? Pra funcionários ou pra alunos?

PESQUISADORA: Qualquer um.

FUNCIONÁRIO (EP, 2): Bom temos tantas, deixa eu ver... Usar uniforme, pontualidade, faltas, limites, não usar chiclete, comparecer às reuniões, que mais, acho que são essas...

PESQUISADORA: Bom, toda escola tem regras, tem normas. Pra você pra que servem as regras?

PROFESSOR (CD-E, 2): Pra que as normas servem... As normas servem pra que o trabalho, pra que o projeto pedagógico, pra que o trabalho seja executado precisa ter algumas normas e algumas regras de convívio, tanto da direção, como da coordenação, dos funcionários, dos alunos, todos obedecem pra que possa esse trabalho ser realizado, não só na escola, mas em qualquer lugar.

PESQUISADORA: Me dá alguns exemplos de regras dessa escola.

PROFESSOR (CD-E, 2): Uns exemplos de regras... bom, tem as regras dos horários, do uniforme, não pode vir sem uniforme, tem que cumprir horário, da saída do intervalo, pra volta do intervalo, pra trocar de uma aula pra outra, pros alunos, quando o professor entra os alunos devem estar dentro da sala, não acontece, mas as regras existem, mas elas são bem permeáveis, não são rigidamente cumpridas.

Uma instituição com muitas regras faz com que as pessoas que nela convivem pouco pensem e reflitam sobre sua necessidade. Pelas repostas analisadas, além de todos perceberem

que há um excesso de regras e que poucas são cumpridas e respeitadas, evidencia-se que não há uma reflexão sobre os princípios que as sustentam. Como a fala de um dos alunos da CD-E.

PESQUISADORA: A sua escola tem regras?

ALUNO (CD-E, 3): Tem.

PESQUISADORA: Pra que você acha que servem as regras da escola?

ALUNO (CD-E, 3): Pra gente cumprir né (risos). Não xingar os professores, não atender celular.

PESQUISADORA: Isso que eu ia te perguntar, me dá alguns exemplos das regras aqui da escola. Não xingar o professor, não pode atender o celular...

ALUNO (CD-E, 3): É, não sair quando toca o sinal, pra mudar de professor, só que todo mundo sai. Só que ninguém fica.

PESQUISADORA: Outras?

ALUNO (CD-E, 3): Uniforme, não pode vir sem uniforme. Não pode vir de saia, de shorts curto.

[...]

PESQUISADORA: Quais são as regras que os alunos mais obedecem?

ALUNO (CD-E, 3): Atender celular, ninguém atende.

PESQUISADORA: Por que você acha que acontece isso?

ALUNO 3: Ah... não sei. Porque uma vez os menino atenderam o celular e o professor pegou.

Normas são formuladas a partir de princípios, e estes não se referem a “como” agir, mas sim em nome “do que” agir (LA TAILLE, 2006). Regras determinam o que deve ou não ser feito, definindo como agir, objetivando regular a convivência entre as pessoas, propiciando respeito por si mesmas e pelo outro (RAMOS; WREGE; VICENTIN, 2011). Nessa realidade, fica claro pelas repostas dadas durante as entrevistas que nem os alunos nem os educadores compreendiam ou refletiam sobre quais princípios sustentavam as regras da escola.

Constatamos que os alunos têm consciência de que as regras são importantes, mas que na escola poucos as cumprem, inclusive os educadores. Além disso, pelo fato de acreditarem que, se não cumprirem as regras, não haverá consequências, cria-se um clima de que elas não são valorizadas na instituição e, logo, não precisam ser cumpridas. O fato de os próprios professores da escola estadual não cumprirem as muitas regras que cobravam dos alunos, como a pontualidade no horário e o uso de celular durante as aulas, também causava um desconforto nas relações, como um esvaziamento no cumprimento dessas mesmas regras pelos alunos. O excerto de uma entrevista com um aluno da escola estadual denota essa situação:

PESQUISADORA: A sua escola tem regras?

ALUNO (CD-E, 7): Tem.

PESQUISADORA: E pra que você acha que as regras servem?

ALUNO (CD-E, 7): É, pra, sei lá, pra educa os aluno, pra eles obedecerem.

PESQUISADORA: Quais são as regras que existem aqui? Me dá alguns exemplos...

ALUNO (CD-E, 7): É, não sair pra fora sem permissão do professor, é, não ficar com celular na sala, mas alguns professores ficam falando no celular na sala, a professora M. assim, quase todo dia ela fica falando com a filha dela no horário de aula. A filha dela liga pra ela, ela liga pra filha dela. E assim, a gente não pode, eu acho isso errado.

PESQUISADORA: Por que você acha errado?

ALUNO (CD-E, 7): Porque se os aluno não pode, o professor também não pode, eles tinha que dá o exemplo.

É esperado que a criança entre no mundo das regras a partir das imposições do adulto, uma vez que são heterônomas, pois ainda não têm capacidade de pensar por princípios, de pensar em causas, consequências e necessidades. Apesar disso, é necessário que aos poucos essa imposição seja minimizada, e que essas regras passem a ser refletidas e pensadas entre todos que convivem em um mesmo espaço. Os adolescentes dessas turmas já tinham condições de pensar por princípios, refletindo sobre o que é justo ou injusto; porém, a forma como as escolas organizavam e trabalhavam as regras não favorecia esse desenvolvimento.

Observamos uma aula da professora citada na entrevista pelo aluno da escola estadual onde ocorreu essa situação, exatamente como ele nos descreveu:

Ao iniciar a aula a professora passa várias páginas do livro para os alunos fazerem de forma individual. Escreve na lousa livro da página 104 a 120. Os alunos começam a fazer em silêncio, eles têm muito medo dessa professora, que de fato é considerada pelo grupo como bem autoritária.

ALUNO: *Dona, tá dizendo pra gente fazer o exercício da página 106 em dupla.*

PROFESSORA: *Pula!* (em tom bem ríspido).

Depois de mais de 50 minutos (*eles tinham aula dupla nesse dia*), outro aluno diz: *Mas Dona, tá escrito que a gente tem que ver um filme pra responder essas questão da página 111.*

PROFESSORA: *Pula!!!! Eu já disse!!! E parem de me interromper!!!* Nisso toca um celular, os alunos começam a rir, a professora atende e diz: *Só um minutinho!* (para quem ligou).

PROFESSORA: *Classe! É minha filha e é uma emergência, vou ter que atender.* E atende a ligação com metade do corpo para fora da porta da sala e a outra metade pra dentro.

PROFESSORA (*conversando com a filha no celular*): *Não, está na gaveta embaixo das laranjas. Vou esperar... achou? Um beijo.* - volta e diz para os alunos: *Ai, me desculpem, mas minha filha estava fazendo um bolo de cenoura e não estava achando as cenouras, pode?* Os alunos comentam entre si: *É... ela pode, nós não! Cenoura agora é assunto importante! Queria ver se fosse a gente!*

A professora pede silêncio e diz que vai vistar os livros na próxima aula e dará ponto positivo pra quem fez tudo. Um aluno diz: *E se fizer errado?*

PROFESSORA: *Não importa, o ponto positivo é pra quem tentou fazer, mesmo errado.*

Ela passou as duas aulas corrigindo provas em sua mesa e ainda me disse no final: *Eu dou aula em duas escolas, se não fizer isso aqui não tenho tempo nem de dormir!*

Muitos alunos copiaram as respostas dos colegas e alguns ainda pegaram os livros dos alunos que terminaram para copiarem em casa.

Essa aula reflete bem o sentimento de indignação entre os alunos, não somente devido à quebra da regra do uso do celular por parte da docente, mas também por toda a estrutura da aula. Os alunos percebiam quem eram os professores que de fato se importavam com eles; tinham consciência que, na escola onde estudavam, poucos eram os educadores que respeitavam os alunos, quer seja no cumprimento das regras, quer seja na organização das aulas, ou ainda, na forma como os tratavam. Garcia (2009) defende a ideia de que uma boa base pedagógica deve ser legitimada pela comunidade escolar, incluindo a clareza das regras, pois dessa forma será possível favorecer o sentimento de pertencimento, implicando o desenvolvimento de um senso de responsabilidade coletiva.

O exemplo do adulto é fundamental para que a criança e o adolescente percebam que a regra exige regularidade e que todos devem segui-la, sem privilégios. Em se tratando de adolescentes, essas situações que ocorriam diariamente, ou seja, professores que não cumpriam as próprias regras que cobravam dos alunos, causavam situações de mal estar, revolta e apatia no grupo. Além disso, a figura de autoridade dos professores, que frequentemente burlavam as regras, era destituída de um lugar significativo para esses jovens. Eles passavam a enxergar o educador como alguém que não era confiável e entendiam que, subliminarmente, respeito é uma via de mão única e não algo que exige reciprocidade e coerência.

Já o excesso de regras do regimento escolar da escola particular e, conseqüentemente, a forma demasiada como eram cobradas por todos os educadores, impediam que os alunos refletissem sobre as reais necessidades de uma norma. Esses dados coincidem com os encontrados na pesquisa de Tognetta e Vinha (2007b) – a escola objetiva evitar e conter os problemas, tanto no aspecto pedagógico como no comportamento dos alunos; tenta legislar em relação a quase tudo: o uso do banheiro, o que e onde o aluno come, a forma como deve vestir-se, sentar-se, organizar seu material, entre outros. A seguir, algumas falas da orientadora da escola particular descrevendo essas regras, o que clarifica esse tipo de raciocínio.

PESQUISADORA: Me dá alguns exemplos de regras aqui da escola.

FUNCIONÁRIO (EP, 3): Horário de entrada, por exemplo. Tolerância de dez minutos, e a partir daí, no Fundamental I eles vem na minha sala pra pegar uma autorização por escrito, e o fundamental II perde a primeira aula, fica na sala dos professores em atividade, mas perde a primeira aula. Assim, você quer um exemplo ou quer saber se eu concordo ou não?

PESQUISADORA: Não, pode falar o que você quiser...

FUNCIONÁRIO (EP, 3): É? Porque eu acho que os pais são muito, não todos, mas uma boa parte trata com muita naturalidade o atraso, por exemplo, numa primeira série que é o nosso segundo ano, tem criança que chega vinte, trinta minutos atrasado, e o pai não acha que tem problema, então cabe a gente dizer que tem sim. Que quando chegou já tinha acontecido isso, isso, isso. Que ele perdeu tal e tal coisa, que tem que voltar, que quebra o fluxo da coisa, a coisa já tá andando.

PESQUISADORA: Chegou atrasado o pai fica sabendo?

FUNCIONÁRIO (EP, 3): Sempre. Agora nessa reunião se você quiser e tiver disponibilidade vem. Porque é a primeira reunião do ano, então a gente abre como, apresenta os professores, distribui as salas, a coordenadora fala um pouco do pedagógico e eu falo muito sobre regras, normas, coisas que são legais e quais as coisas que podem nos ajudar, porque o colégio hoje tem muitos alunos. Se cada um chegar num horário, se cada um chegar vestido como quer, né? Nós vamos passar nossa... Então algumas regras elas são importantes. Outras eu já questiono. Por exemplo: o professor, o orientador ou quem trabalha aqui não pode trabalhar de tamanco, né?

PESQUISADORA: E por quê?

FUNCIONÁRIO (EP, 3): Porque é mais fácil virar o pé. Eu não consigo entender que seja. É uma regra que se aplica a mim também, eu a sigo, mas não concordo. Do aluno, a questão de sala. É uma guerra isso, até comentei na pós, eu acho que é elegante e de uma boa educação, vamos falar assim, não sentar-se à mesa com o boné na cabeça, não ficar com a cabeça coberta, mas eu acho que não é primordial isso, né? Antes eu ter um aluno com um boné trabalhando, do que um com a cabeça descoberta enchendo o saco e fazendo graça o tempo inteiro. Então eu acho que é uma regra desnecessária. Mas assim, queria que você desse uma olhadinha nas normas disciplinares.

Boa parte das regras dessa escola não faz sentido para os jovens, e muitas nem para os próprios educadores; a desobediência transforma-se em mais um problema para a instituição, e em decorrência do estabelecimento de tais regras, criam-se também as sanções, objetivando maior submissão. Piaget (1932-1994) afirma que o valor moral da ação não está vinculado apenas à obediência de determinada regra social, mas sim no porquê da obediência, ou seja, no princípio que rege a ação. Nessa abordagem, as regras que existem no ambiente escolar também precisam ser coerentes entre os adultos. Gallego e Becker (2008, p.14) refletem sobre isso:

A partir da relação entre o que é dito sobre os professores e suas falas, surge a idéia que os professores que estabelecem relações prioritariamente fundadas na moral da heteronomia com seus alunos apresentam também um comportamento heterônomo em sua relação com os outros profissionais da escola. Isso mostra que sua prática ligada ao respeito unilateral pode não ser um “método de ensino”, mas reflete o tipo de pensamento predominante neste sujeito.

Nas entrevistas foi possível perceber a incoerência entre alunos e equipe pedagógica (coordenadora) no que diz respeito às regras que eram mais obedecidas; o trecho a seguir deixa claro que os alunos percebem as regras de forma oposta.

PESQUISADORA: Quais são as regras que os alunos mais obedecem?

ALUNO (CD-P, 2) : De não comer chiclete.

PESQUISADORA: Por que eles obedecem?

ALUNO (CD-P, 2) : Porque eles sabem que vai levar suspensão.

PESQUISADORA: Se come chiclete leva suspensão?

ALUNO (CD-P, 2) : Arrã.

PESQUISADORA: Quais regras você acha que os alunos mais desrespeitam?

FUNCIONÁRIO (EP, 2): Mascar chiclete, que está lá escrito no regimento.

PESQUISADORA: E a que você atribui esse fato?

FUNCIONÁRIO (EP, 2): Eu vejo como uma, não é falta de cobrança, porque todo mundo cobra, todo mundo fala, às vezes é um pouco do exemplo. Você fala isso, combina isso e tem um professor na sua sala e ele tá mascando chiclete, e ele não cobra, e você fala vinte vezes a mesma coisa, por favor, você joga esse chiclete fora, não pode, você tá dando exemplo. Você vira e o bichinho tá mascando chiclete.

Todavia, os professores da escola particular têm uma visão mais próxima dos alunos do que da direção, da coordenação e da orientação. Uma das possíveis causas é que as regras não eram discutidas entre equipe pedagógica e docentes de forma democrática; eles se reuniam no início e final dos anos letivos para discutir o regimento escolar. Porém, como citado anteriormente na relação professor/aluno, os docentes não se sentiam confortáveis, e muito menos, seguros (pois havia o risco de perderem o emprego) para exporem seus pontos de vista e defenderem suas ideias. A regra que proibia o uso do chiclete foi muito citada nas entrevistas, tanto pelos alunos como pelos docentes. Os professores acreditavam que era perda de tempo tentar controlar quem mascava chiclete em aula, mas cobravam o cumprimento da norma pois sentiam-se extremamente cobrados pela equipe pedagógica.

PESQUISADORA: Quais regras os alunos mais desrespeitam?

PROFESSOR (CD-P, 5): Chiclete, (risos) o chiclete na sala de aula, é um marco.

PESQUISADORA: E a que você atribui isso?

PROFESSOR (CD-P, 5): Eu acho que é também modernidade, né? O chiclete hoje tá na boquinha deles, eu também adoro chiclete, se eu pudesse eu ficava mascando chiclete e dando aula, inclusive saliva mais, eu sinto que eu fico melhor na garganta tudo, eu gostaria. Então é a que mais é desrespeitada.

Outro dado interessante é que alguns professores da CD-P percebiam que os alunos dessa realidade eram mais questionadores; mesmo os que eram considerados mais “comportados” eram vistos como sem valores ou com valores invertidos, uma vez que questionavam os adultos de igual para igual, situação que deixava os docentes pouco confortáveis:

PROFESSOR (CD-P, 1): [...] O I., que é um aluno super tranquilo, é um menino super assim, se olha e fala, gente um ‘cavalheirozinho’, mas não, mas ele te questiona demais, e as vezes ele quer ter a razão, ele cria um conceito na cabeça dele ele quer te convencer daquele conceito, então as vezes aí, acaba te, tentando, o aluno tenta te desmoralizar na frente dos amigos, ele tenta defender a tese dele. Por exemplo, que aconteceu já no 6º B, a gente fala muito, e naquela época que eles estavam mais efervescidos, o tom foi subindo, subindo, chegou uma época que estava todo mundo mal da garganta. E como a regra é não pode chupar bala, não pode mascar chiclete, e eu tirei uma pastilha e comecei a chupar. E era uma pastilha, se eu tivesse uma bala eu chuparia também, porque eu, eu precisava e eles começaram a me questionar. Por que você pode? Então aí, aí eu tive uma conversa muito séria com eles. Porque eu, eu coloquei pra eles, que professor é um adulto, responsável, e responsável por eles. Eu não estava chupando uma bala porque eu estava afim, eu estava chupando uma pastilha, eu tinha um motivo. E eles fizeram, e eles contribuíram pra isso. Então, o que eu tentei colocar pra eles, que hoje em dia, que quando eu estudei não tinha isso, ninguém questionava um professor, nem colocava, eles querem se colocar no mesmo nível, como se fossem todos com o mesmo direito... Eles falam: *Num pode ficar com o celular no bolso!* Aí eu expliquei, eu tentei conversar com eles, falando que eu sou uma adulta, que eu tenho filhos, que eu sou responsável por mim e por eles, que eu estou ali por eles quando os pais não estão. Então, mas eu vejo essa inversão de valores muito grande.

Lukjanenko (1995), em sua pesquisa sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o tipo de ambiente que ele proporciona, chega à conclusão de que há a necessidade da superação da heteronomia do professor para que ele possa desenvolver a autonomia em seus alunos. Este trecho da entrevista com uma das docentes explicita essa necessidade, pois muitas vezes o próprio educador, preso em um estágio de heteronomia, não consegue perceber que as boas regras são sustentadas por bons princípios, e que esses devem ser pautados por valores morais. Esses dados corroboram com os encontrados por Aiello (2012) os valores como:

cuidados com o espaço físico e ambiente, cortesia, respeito unilateral e honestidade, eram justificados por sua ausência e, assim os educadores consideravam que era preciso ensiná-los, transmiti-los, porém não por considerarem como um objetivo educacional da escola, e sim pela falta dos mesmos. Assim, sendo a escola não é compreendida como um lugar para contribuir com a construção de valores, mas sim para cobrir “uma lacuna” da educação familiar. É importante também considerarmos, que os valores mencionados pela professora pareciam ser válidos apenas para os alunos e não como necessários a todos os integrantes da escola. A ideia subjacente é que não são universalizáveis, mas pertencentes a determinados grupos, no caso, os estudantes. Professores, pais, alunos, entre outros, não faziam parte de uma coletividade maior regida pelas mesmas normas e valores necessários para a boa convivência, para a vivência da justiça e do respeito mútuo. Para a autora os valores que “faltavam” nos alunos se referiam principalmente às normas convencionais, sendo que sua ausência afetava o próprio professor. Por conseguinte, o respeito unilateral faz com que as regras sejam mais aceitas, tornando o ambiente de sala de aula mais “agradável”.

Essa educadora evidencia exatamente o contrário: o valor está ligado à obediência à figura de autoridade, e nada tem de moral ou ético. Tognetta e Vinha (2007, p. 22 e 23) refletem sobre esse tipo de situação:

Outra constatação que podemos fazer: muitos professores e pais brigam com suas crianças obrigando-as a cumprirem regras absurdas, sem ao menos pararem para refletir se elas são de fato necessárias para ordenar as relações ou para o processo de aprendizagem, se são justas e respeitadas. Ao serem questionados esses educadores, freqüentemente, numa atitude heterônoma dizem: “mas é a regra da escola”; “essa norma já existe há muito tempo”; “se a regra existe tem que cumprir”... Assim, atuam na manutenção de relações de respeito unilateral e reforçam a heteronomia. É a escola da obediência, da submissão.

Esse tipo de situação era frequente em nossas observações, e quando um aluno dessas turmas questionava o adulto, ainda era considerado “indisciplinado”, a indignação dos educadores e a forma como respondiam aos alunos era muito mais severa. Esse tipo de ação favorecia um clima hostil entre os pares, pois ficavam claras algumas situações de privilégio dos docentes e de alguns alunos considerados “tranquilos”. Dessa forma, os alunos que já mantinham relações segregadas, que já apresentavam dificuldades em se relacionar, resolvendo os conflitos de forma agressiva, encontravam contribuições nas ações dos docentes, resultando em piora nas

relações entre os alunos e entre alunos e adultos. Parte da entrevista coletiva, realizada com os alunos ao final do ano letivo, reafirma essa situação.

PESQUISADORA: Bom, em relação as regras, ficaram mais... menos... ficou igual ou tiveram regras que apareceram?

ALUNO (CD-P, 2): Tiveram regras que apareceram no decorrer do tempo. Por exemplo, assim, como...

ALUNO (CD-P, 4): Não gritar, o C. sempre grita na sala de aula.

ALUNO (CD-P, 1): Só que ele também, você não tá incluída nisso I., mas geralmente a professora defende as meninas, porque elas são mais quietas. Por exemplo, a F. uma vez inventou um palavrão que o A. fez muito...

ALUNO (CD-P, 2) : Ela inventou que eu falei um palavrão muito feio.

ALUNO (CD-P, 4) : Eu falei que era injusto.

PESQUISADORA: E por que vocês acham que a professora acreditou nela?

ALUNO (CD-P, 1): Porque é menina e tem boa nota.

Os tipos de regras valorizadas e o excesso de proibições, que tinham como objetivo impedir que os conflitos acontecessem, além de favorecer um clima ruim entre os alunos, também tornava negativa a relação com os educadores e, principalmente, com a equipe pedagógica.

PESQUISADORA: Como é a relação de vocês com a diretora, a coordenadora, a orientadora?

ALUNO (CD-P, 1): É... depende, por exemplo, sabe cartinha? Essas cartinhas que vem em Fandangos, cartinha de *Pokémon*, eles, todo mundo da escola acha que eles proibiram o que é melhor. Por exemplo, eles já proibiram cartinha de *Pokémon*, já proibiram cartinha de *Yu-Gi-Oh*, agora essas cartinhas que vem em Fandangos aí, eles também proibiram agora, então assim, a relação, não tá boa com elas. Mais é nesse caso assim, os alunos, por exemplo... proibiram o ioiô que gostavam muito de soltar, então eles acham meio injusto, mas eu não tenho nada pra falar porque a escola não é minha, né? Como aluno eu acho que não devia ter proibido cartinha de *Pokémon*, porque eu gosto muito, porque cartinha de *Pokémon* geralmente nunca ocorreu nada sabe, só ocorreu figurinha de que é aquelas que vem em Fandangos... um moleque quebrou o cotovelo do outro. Eles estavam puxando um a cartinha do outro, o outro soltou ele bateu com tudo no chão e arrebentou o cotovelo.

PESQUISADORA: E por causa disso proibiu tudo?

ALUNO (CD-P, 1): Proibiu.

PESQUISADOR: E você acha que não precisaria?

ALUNO (CD-P, 1): Não, não precisaria, só era botar um pouco mais de ordem, né? Tipo assim, ter um lugar assim pra jogar, pra trocar, por exemplo, no quiosque vamos supor, trocar cartinha ou fazer negócio ali... com a diretora olhando, eu acho que ficaria mais justo assim do que proibir tudo de uma só vez.

Esse exemplo mostra, ainda, como a escola pode ser autoritária e coercitiva, como a perspectiva do aluno é irrelevante e o desrespeito é uma constante na relação entre o adulto e a

criança. A escola poderia ter discutido o que ocorreu com os alunos; poderiam combinar o momento e o local em que seria possível brincar com as cartas; estabelecer acordos, entre outras intervenções mais respeitadas.

Como já mencionamos anteriormente na descrição da escola particular, nessa situação a escola foi além, pois colocou um cartaz na entrada avisando os pais sobre a proibição e orientando-os a “verificar” as mochilas dos filhos. Devries e Zan (1998, p. 36) alertam:

Algumas pessoas dizem que devemos exercer autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com esta na sociedade maior. Essa idéia é perigosa para a democracia, já que contradiz a idéia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é a socialização em uma sociedade livre. Corresponde a socialização em um ambiente de prisão. Considere algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maioria das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste a possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisão. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática, ocasionalmente por pequenas infrações de regras sem tanta importância. Não forcemos nossas crianças a serem prisioneiras da escola.

As regras são necessárias e importantes para o convívio social. Porém, se a escola pretende que os alunos se desenvolvam para superarem a heteronomia e conseguirem uma autonomia maior, é preciso interrogá-los para que, por si, descubram alternativas para a solução de problemas, para que possam repensar as normas estabelecidas e procurar novas formas de se relacionar. A sugestão trazida pelo aluno revela heteronomia quando, por exemplo, ele diz que a diretora poderia ficar olhando. No entanto, ele já busca uma solução, mais ligada à causa do que à consequência do problema, repensando o espaço em que essas brincadeiras poderiam ocorrer. Quando a escola proíbe, impede que os jovens reflitam sobre os problemas de convivência diária e pensem em soluções mais justas.

A criação de excessivas regras com o intuito de coibir conflitos pode proporcionar a sensação de um “caminho mais fácil” para as instituições educativas, tentando legislar em quase tudo o que acontece no espaço escolar, como já constatado em diversas pesquisas (VINHA, 2003; TOGNETTA 2003; RAMOS, et. al., 2011; DEDESCHI, 2011; LUCATTO, 2012) . Mas isso é uma ilusão; pode até funcionar em curto espaço de tempo, mas em médio prazo, os alunos arrumam uma forma de burlar as regras que consideram injustas ou abusivas. Não podemos deixar de constatar que a relação dos educadores (que “criam” e “cobram” essas regras) com os

alunos fica prejudicada. Os jovens precisam de boas referências adultas e, para isso, é preciso que as relações com os educadores sejam positivas. Gallego e Becker (2008, p.13), ao investigarem as características do professor significativo, concluem que é preciso que o educador consiga:

Estabelecer uma relação de amizade, troca afetiva e respeito mútuo com o aluno, onde há espaço para expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que seja possível discutir questões teóricas e particulares.

Para concluirmos o trabalho com regras nas classes “difíceis”, faremos considerações sobre como eram elaboradas as normas. Naquele ambiente, todas as regras eram criadas pela Instituição (equipe pedagógica e alguns professores) ou secretaria da educação (no caso da escola estadual) e, logo, não incluía os alunos e boa parte dos professores. O relato de uma professora que estava na escola particular há quatro anos exemplifica:

PESQUISADORA: Como é que as regras são feitas aqui nessa escola?

PROFESSOR (CD-P, 2): Quando eu entrei, as regras já estavam prontas, os professores, direção e coordenação sentaram e fizeram. Então se por acaso alguma coisa a gente não é a favor, com o passar do tempo, então a gente se reúne e pode ser modificado.

PESQUISADORA: Aí se reúnem os professores...

PROFESSOR (CD-P, 2): Se reúnem todos os professores, os funcionários.

PESQUISADORA: Naquelas reuniões que vocês fazem?

PROFESSOR (CD-P, 2): Não, numa reunião maior...com todos bem no início do ano, as vezes no final, mas normalmente é no início.

Na escola particular, os alunos reafirmavam que as regras eram feitas pelos educadores da escola, apesar de não saberem exatamente como isso ocorria e, ainda, dizerem que eram os professores, a coordenadora e a orientadora que os avisavam. Salientamos que as regras eram impostas; e algumas, relacionadas à organização da classe, eram feitas no começo do ano, de acordo com os dados das entrevistas dos professores. Contudo, os alunos afirmavam nunca terem participado da elaboração das normas. Assim, como ver uma intervenção de um adulto retomando um acordo de grupo, nunca foi presenciado nas sessões de observação.

Outro ponto que nos chamou a atenção: quando solicitamos à direção da escola estadual as normas da escola, não conseguimos obtê-las. A escola não se opôs ao nosso pedido, porém sempre nos dava uma justificativa para não atendê-lo, dizendo que o regimento: estava em uma sala em reforma, estava trancado em uma gaveta e não achavam a chave, empurravam a responsabilidade para outro funcionário que havia faltado e, assim, terminamos a pesquisa sem conseguir acesso a esse documento. O regimento deveria ser de conhecimento de todos e reger a

convivência e a organização também de todos. Sua ausência significava que as regras do cotidiano eram arbitradas pelas autoridades que agiam como bem entendiam, sem pautar-se em regras e claras e justas, fato coerente com as respostas que encontramos em relação à elaboração das normas da escola. Ao perguntarmos: **Como as regras são feitas aqui na sua escola? Quem faz as regras?** Os alunos dessa classe (CD-E) responderam que era a diretora, o vice-diretor, a coordenadora, ou não sabiam quem as elaborava; porém, todos tinham certeza de que as regras não podiam ser modificadas. Afirmavam que conheciam algumas, pois no início do ano haviam recebido um papel, que acreditavam ter sido enviado pelo Governador, mas que não se lembravam de todas porque eram muitas. Havia também muita incoerência nessa turma entre o que podia ou não podia ser feito e como eram as sanções. Alguns alunos achavam que o boné era permitido; outros diziam que não era permitido, mas que todo mundo usava. Ainda, alguns diziam que se não fossem de uniforme (camiseta da escola), não poderiam entrar; outros diziam que recebiam uma ocorrência, mas que poderiam ficar. A única regra que todos conheciam era a proibição do uso do celular, pois era uma lei aprovada (no período de observações) havia quase um ano pelo Governo do Estado de São Paulo<sup>50</sup> e, assim como os cartazes referentes à lei sobre desacato a funcionário público, também havia cartazes em todas as salas com a lei sobre a proibição do uso do celular dentro de sala de aula. Além disso, quando o celular de um aluno tocava durante a aula, o professor o recolhia, encaminhava-o para a direção e só o devolvia a um responsável pelo aluno.

Em nenhum momento observado as regras foram trabalhadas de forma a fazer com que os alunos percebessem a necessidade ou as consequências naturais do não cumprimento do regulamento. Nessas classes, o excesso de regras e a incoerência no cumprimento das normas favorecia situações de heteronomia, em que as regras são externas e não há compreensão de suas reais necessidades. As diretrizes mais valorizadas pelas instituições estavam ligadas às convenções e não a valores morais e, da mesma forma, os alunos assim as compreendiam. Os professores da escola estadual, de forma geral, também não sabiam de fato quais eram as regras da instituição, e como não conseguimos realizar a entrevista com a diretora, não sabemos como ela compreendia a importância desse aspecto. Todavia, nas duas classes (escola estadual e

---

<sup>50</sup> Lei 132/07.

particular) evidenciou-se que as regras eram impostas, sem momentos para reflexão ou tomada de consciência; não havia relação entre as regras e o respeito. Segundo Vinha (2002, p.234):

Para haver a legitimação, é importante que o educador faça corresponder o cumprimento das normas a uma sensação de bem estar, de satisfação pessoal ao respeitá-las e também que reflita com a criança as consequências naturais do não cumprimento das mesmas, pois assim ela vai, aos poucos, percebendo a necessidade de existirem regras que gerenciam as relações entre as pessoas. As regras, em qualquer situação, têm que preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio.

Em pesquisas de Menin (1996) e Lepre (2001), as autoras encontraram o que Piaget já havia observado em relação à evolução do respeito às regras: as crianças menores, em torno de sete/oito anos, sabem denominar as regras mais cobradas pelos professores e, no entanto, desobedecem-nas quando necessitam ao mesmo tempo que afirmam que são corretas, uma vez que vieram dos diretores, e por isso, devem ser seguidas. Tanto a prática como a consciência às regras escolares evoluem muito pouco quando o ambiente sociomoral da escola não favorece o diálogo e a reflexão. O estudo feito por Menin (2007) afirma que essa evolução só ocorre nas regras que são criadas pelas próprias crianças em suas relações. Um exemplo utilizado pela autora refere-se ao ato de emprestar material. Inicialmente, as crianças pequenas repetem a regra da docente e falam que não é permitido emprestar, que cada aluno deve ter o seu material; porém, conforme vão crescendo (nas séries mais avançadas), os alunos dizem que é permitido emprestar os pertences de alguém desde que se devolva o que foi pego do colega. Por conseguinte, as regras antes vindas da autoridade são substituídas por regras que partem da necessidade do grupo e orientada pelo princípio da reciprocidade. A autora (ibid, p. 50) ainda conclui:

Infelizmente, poucas são as regras que podem ser refeitas ou reconstruídas com sentido pelos alunos na escola; a grande maioria delas permanece ditada pelas autoridades e imposta em relações de coação, de respeito unilateral entre professores/direção e alunos e, assim, a prática e a consciência das mesmas pelos alunos mantêm-se heterônomas.

Os educadores impõem regras desnecessárias e sem sentido; logo, sem um bom princípio que as sustente, passando a mensagem subliminar de que obedecer é importante e “ponto final”. Escolas mais autocráticas se encaixam nessa descrição, como afirmam Tognetta e Vinha (2007, p.31): “[...] nas escolas autocráticas, cujos professores, mesmo sem intenção, por

proporcionarem um ambiente coercitivo, pouco contribuem e, não raro, até dificultam o desenvolvimento moral de seus alunos.” Dessa forma, nas classes “difíceis” as regras são transmitidas e impostas em inúmeras situações do cotidiano escolar, com o objetivo de disciplinar os alunos, favorecendo a manutenção do respeito unilateral, além de provocar sentimentos negativos nos alunos em relação à instituição, quando, em muitas situações, consideram-nas injustas e excessivas.

#### **4.3.2 As classes “não difíceis” e as regras na escola**

Nessas turmas, as regras eram coerentes com a organização da escola estadual e particular; sendo assim, encontramos os mesmos tipos de regras descritas nas classes “difíceis”. As regras consideradas mais importantes eram as ligadas às convenções e à organização da escola. No entanto, também foram citadas como muito importantes pelos alunos da classe “não difícil”, regras relacionadas ao respeito unilateral, que ressaltam a importância de se obedecer aos professores, manter o silêncio em aula, não “matar” aula, prestar muita atenção pois, dessa forma, aprenderiam mais os conteúdos. Nessas classes, os alunos pareciam valorizar mais estas regras do que os alunos das classes “difíceis” o que significa que obediência e respeito é valor para esses jovens.

PESQUISADORA: Quais regras você considera que são muito importantes?

ALUNO (CND-E, 1): Ai, quase todas. Deixa eu pensar, não sei, pera aí, eu acho que o mais importante é respeitar os professores, aprender, os professores ensinarem mesmo, tirar boas notas, mesmo que não tirar é uma coisa pra gente melhorar. Que o professor tem mais contato assim com a gente, respeito é tudo.

PESQUISADORA: E uma regra que você acha que não é muito importante, que se ela não existisse aqui na escola não faria falta.

ALUNO (CND-E, 1): Ai... todas que existem são importante; mata aula também não pode, mas muita gente mata. E não é bom porque aí você não aprende, tira nota baixa.

Esse tipo de resposta demonstra a importância de obedecer às regras, sempre ligando-as ao rendimento pedagógico. Como descrevemos anteriormente, os alunos dessas turmas gostavam de manter a imagem de bons discentes, sendo coerente o enaltecimento de regras que visavam à melhoria da aprendizagem. Apesar disso, eles reproduziam o que os educadores valorizavam como uma boa aula: silêncio total, alunos obedecendo aos professores sem questionamentos,

realização de todas as atividades solicitadas pelos docentes, etc. Esses dados coincidem com os encontrados por Menin (1996), sendo que as crianças menores explicam as razões das normas em função da obediência ao professor (a autora categorizou como regras da “autoridade” ou “repetição”); já, as maiores, dão razões mais racionais ou sociais, respostas em torno da “convivência” ou “aprendizagem”. Além disso, eram utilizados os reguladores externos tais como: pontos negativos ou positivos, variações nas quantidades de tarefas para a casa, permissão para saírem um pouco antes para o intervalo. Tognetta e Vinha (2007b, p. 14 e 15) afirmam que:

[...] as regras existentes e que são impostas pelo professor visam o bom comportamento e o controle. Em nome da disciplina, da “aprendizagem” ou do bom andamento dos trabalhos são tomadas, muitas vezes, determinadas medidas autoritárias e impostas regras abusivas, como, por exemplo, pretender que as crianças fiquem sentadas em silêncio após concluírem suas atividades ou ainda, fixar um horário antes e depois do recreio para irem ao banheiro e beberem água.

Em concordância com as ideias das autoras, percebemos que essas situações eram motivo de discórdia nas classes “difíceis”, situação exatamente contrária nessas turmas, que não só obedeciam como valorizavam esse tipo de regra (principalmente na escola estadual). Assim sendo, havia maior coerência entre o que os professores esperavam em relação ao cumprimento das regras escolares e o que os alunos faziam: de fato, era mais fácil para os educadores trabalharem com esses alunos. Para La Taille (1998), o processo de legitimação das regras morais está ligado ao respeito a si mesmo, à autoestima positiva e ao autorrespeito, sendo que no autorrespeito há três aspectos que devem ser considerados: a confiança na realização dos próprios projetos; a opinião que as pessoas que são significativas para o sujeito têm a respeito dele; e o aspecto mais importante do ponto de vista da moral, o sujeito legitima as regras morais que garantam a ele e ao outro o respeito por si.

Os alunos das classes “não difíceis” legitimavam as regras – boa parte não morais – em função de fatores externos, não havia autorregulação, consideravam que todas as regras da escola eram importantes, não havia uma revisão ou uma opinião mais crítica em relação às normas: uma vez que haviam feitas, deveriam ser cumpridas, indicando que esses alunos ainda se encontravam em altos níveis de heteronomia. A regra era sagrada e proveniente do adulto, situação que Piaget (1932-1994) encontrou em sua pesquisa entre as crianças de 7 a 9 anos. A obediência às regras estava vinculada à figura do professor; quando percebiam que poderiam burlar algo, faziam

exatamente como os alunos das classes “difíceis”, mas queriam ter a certeza de que os professores não estavam por perto, o que fica claro quando relatam que, no pátio, como havia apenas dois monitores, as regras eram mais desrespeitadas.

PESQUISADORA: E quais as regras eles mais desrespeitam?

ALUNO (CND-E, 1): Ai... é limpeza, isso, a gente fica fazendo continha na carteira mesmo, anda no recreio e joga papel no chão mesmo, a comida, quando tem suquinho eles ficam jogando um no outro, é a limpeza mesmo. Também pichar eles ficam pichando até com giz.

PESQUISADORA: E por que você acha que eles desrespeitam mais essa?

ALUNO (CND-E, 1): Por que eles não podem levar nada por isso, o professor deles, a professora vai entender que a gente tá fazendo a conta assim na mesa mesmo, às vezes a gente apaga depois.

PESQUISADORA: E o lixo no chão, o suquinho, por que você acha que eles fazem isso?

ALUNO (CND-E, 1): Eles desrespeitam mais no pátio, na sala de aula respeita mais, porque tem o professor. Lá no pátio, tudo bem tem a L. e o R. (*monitores*), mas são só dois pra tomar conta de toda essa gente.

Há um aspecto positivo em relação a essa situação: os alunos não queriam decair aos olhos dos docentes; entretanto, ainda era pautada por fatores externos. Não era pelo fato de considerarem a relação com o professor, mas sim por quererem manter a imagem de melhor turma. Quando as regras não eram cumpridas, as escolas agiam da mesma forma que nas classes “difíceis”, ou seja, faziam uso de sanções expiatórias, enviando os alunos para a direção, prescrevendo ocorrências, “passando” sermão, sendo que os professores deixavam claro seu desapontamento com tal conduta vinda de um aluno da classe boa.

Na percepção dos alunos, aumentou bastante a criação de regras, sempre precedida do aparecimento de um novo problema, o que os incomodava bastante, pois não entendiam o porquê da criação de tais normas. Esses alunos, com idade entre 12 a 13 anos, mesmo ainda heterônomos, já apresentavam indícios de condições para pensarem de forma mais autônoma; não se curvavam à submissão simplesmente por obediência à autoridade, como acontece com as crianças menores, mas por compreendê-las e, então, aceitá-las; é a moral da consciência das regras. Para Leme (2009, p. 366):

A validação das regras está associada à transgressão, isto é, quanto menos válida é julgada uma regra, mais transgredida ela é, o que por sua vez está também associado a mau desempenho escolar e percepção negativa do ambiente da escola.

Assim sendo, na CND-P, o fato de os alunos não compreenderem o porquê da existência da regra, associado a uma relação de desconfiança com os adultos da equipe pedagógica, tornavam-na inválida, sendo frequentemente transgredida. Em outro trecho da entrevista, os alunos continuaram relatando o descontentamento com o excesso de regras convencionais. Observe-se que, ao serem submetidos a uma contrapergunta (sobre a relação entre o uso do boné e o fato de se colar nas provas), apenas uma aluna entrou em processo de desequilíbrio, refletindo sobre as justificativas dos adultos e dos próprios colegas; os demais logo pensaram em justificativas que atestavam o uso da regra, conforme demonstra o excerto da entrevista coletiva:

ALUNA (CND-P, 3): E eu acho estranho também você não pode ficar de boné, por que não pode ficar de boné?

ALUNO (CND-P, 1): É disso que eu tenho muita raiva, eu entro com o boné, tira o boné agora e só pra mim, os outros meninos que entram com o boné, eles sentam, arrumam a malinha, aí ela fala: *Tira o boné!!!* - eu piso na sala - *Tira o boné agora Fulano!!!* - só comigo.

ALUNA (CND-P, 3): Mas eu falo assim de todos os professores, mas é engraçado você não pode nem com o negócio, nem que seja uma faixa no cabelo...

ALUNO (CND-P, 3): Eu concordo com eles assim, se eu fosse um coordenador ou alguma coisa assim, eu concordava com eles de numa prova tirar, porque aí pode ter cola embaixo, eu tiro, mas dentro da aula fazendo lição... Qual que é o problema de ter um boné?

PESQUISADORA: E se você colocar a cola dentro da sua camiseta, vai ter que tirar a camiseta?

ALUNA (CND-P, 1): É, então???

ALUNO (CND-P, 3): Não, mas o boné é mais fácil.

PESQUISADORA: E dentro do estojo?

ALUNOS: Mas eles não deixam! (*em coro*)

ALUNA (CND-P, 2): É lápis, caneta e borracha, só.

PESQUISADORA: Pra não colar, é isso? Entendi. Então vocês acham que as regras aumentaram?

ALUNO (CND-P, 1): Aumentaram e tem regra aí que não precisava ter.

Um ponto muito falado entre os professores dessa classe estava no fato de as regras serem cobradas pela equipe pedagógica, tirando a autoridade do docente:

PESQUISADORA: Me dá alguns exemplos de regras dessa escola.

PROFESSOR (CND-P, 5): Bom, eu acho que é uma regra que se fala, mas por causa da estrutura do prédio não acontece, é uma escola assim que não enxerga bem uma aula dinâmica. Então eles (*referindo-se a equipe pedagógica*) querem que os alunos estejam quietos né, a disciplina é vista como aluno quieto. Aluno quieto em sala de aula, é sala silenciosa. Então uma das regras é essa né, mas que não acontece. Então em primeiro lugar, eu acho que essa é uma regra que eu não gosto, eu acho que o silêncio é importante sim, mas a estrutura da escola não permite. É barulho aqui em cima, é barulho na quadra, o barulho é

muito grande aqui. Então acaba tendo barulho na classe, aí eu concordo, eles falam muito alto, porque você tem que ir acima do barulho (*externo*)... Então a gente acaba sendo cobrado do barulho da classe sendo que não estão vendo o barulho de fora. Então há um momento sim que eu acho que o silêncio é importantíssimo pra você desenvolver a concentração, é uma atividade cuja proposta necessita disso, mas não rola. E aí eu me sinto muito mal porque eu sei que se passar a direção vai entrar na sala de aula e vai falar alguma coisa.

PESQUISADORA: Quer dizer isso acontece mesmo? Aí a direção fala diretamente com os alunos ou com você?

PROFESSOR (CND-P, 5): Fala com os alunos e não podemos reclamar.

PESQUISADORA: Me dá um exemplo de uma situação em que a direção entrou e falou.

PROFESSOR (CND-P, 5): Por exemplo, um dia eu estava no 7º A, a aula estava fantástica, é o que eu falo, às vezes rola uma aula maravilhosa. E tinha, uma das alunas que é muito boa, ela estava sentadinha assim, com o pé na cadeira, eu estava tão envolvida com a aula que eu não vi. A direção passou, deu bronca na menina, interrompendo a minha aula sem pedir licença, rompeu todo o cordão que eu tinha construído. Porque a menina ficou decepcionada, você via na cara dela. Achei um absurdo. Eu vou falar o que?

PESQUISADORA: Mas depois isso foi retomado com a direção?

PROFESSOR (CND-P, 5): Não, não tem essa abertura, não tem essa abertura.

Essa situação ocorria de forma frequente, e os professores ficavam incomodados. Os próprios alunos, como relata a professora, não se sentiam bem quando a autoridade do docente era colocada de lado pela direção da escola particular. Becker e Gallego (2008. P. 118), afirmam que:

Uma educação baseada na autoridade e no respeito apenas unilateral tem resultados inconvenientes, do ponto de vista moral e do ponto de vista intelectual. Ao invés de levar o indivíduo a elaborar as regras e a disciplina a que vai se submeter ou a colaborar neste processo, lhe é imposto um sistema de imperativos preestabelecidos e imediatamente categóricos.

Os professores da escola particular não se sentiam à vontade e seguros em se posicionar de forma contrária às ações abusivas da equipe pedagógica, principalmente da diretora (mantenedora) e, sendo assim, a situação se mantinha.

O fato de os alunos não participarem da elaboração das regras, e também não existir um espaço para a discussão e reflexão sobre os princípios que sustentam essas normas contribuía para o seu não cumprimento, restando à escola aumentar o número de sanções, conforme o Regimento Escolar da escola particular previa:

“O aluno sofrerá as sanções disciplinares previstas no Regulamento, que vão desde advertência verbal, passando pela suspensão de 01 a 09 dias letivos, de acordo com a gravidade da situação e o consenso entre ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA e DIREÇÃO da escola, culminando na transferência compulsória, que se dará após a terceira suspensão, quando o aluno é convidado a procurar

uma escola que atenda melhor os princípios que norteiam sua educação. Durante o período de suspensão o aluno ficará com zero nas possíveis avaliações e impedido de frequentar as atividades extras das quais, porventura, participe. Nos casos de advertência escrita ou suspensão, o aluno só voltará a assistir as aulas, após assinatura dos pais ou responsáveis, atestando ciência da situação. Nos dois casos a família é comunicada pela ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.”

Na concepção de Tognetta e Vinha (2007b, p. 49):

Os regimentos deveriam ser, portanto, instrumentos para desenvolver a autonomia, e “não ferramentas para simplificar o controle externo e para uniformizar”. Não basta discutir seus conteúdos, e sim, mais importante refletir, sobretudo sobre o porquê e para quê existem, visto que podem ser concebidos e utilizados de formas bastante diferentes: tanto podem estar a serviço de finalidades justas, respeitadas e democráticas, ou ser utilizados para fins escusos ou para justificar decisões arbitrárias.

Antunéz (2002, p.30) também reflete sobre os regimentos escolares, alegando o mesmo que as autoras:

Formal e rotineiro quando o regimento transcreve, sem modificá-los, os textos legais, as disposições e as regras gerais da administração educacional. Criativo e dinâmico quando a escola constrói suas próprias respostas e contextualiza as pautas gerais, adequando-as à sua realidade particular. Autoritário e rigoroso quando se transforma mais em uma lista de falhas e suas correspondentes sanções do que em uma ferramenta baseada no diálogo e na prevenção. E o regimento pode, enfim, ser arbitrário e injusto quando a determinação e a aplicação das normas que regulam a convivência servem somente como alibi para evitar a análise profunda dos problemas, ou para continuar garantindo a impunidade dos professores.

Na escola particular, quando acontecia um problema recorrente entre os alunos ou docentes, mais regras e sanções eram elaboradas com o intuito de que o conflito fosse evitado, impedindo a oportunidade de aprendizagem nessas situações. O regimento escolar era composto de inúmeras regras convencionais (uso do uniforme) e morais (não utilização de agressões físicas e verbais). Esse documento deveria ter sido elaborado de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos e da comunidade e, no entanto, servia apenas como instrumento de controle, impedindo que as regras fossem de fato revistas e refletidas por todos. Não se pensava nas

necessidades da comunidade escolar (sob todos os pontos de vista: alunos, famílias, docentes e equipe pedagógica), muito menos no respeito aos princípios que regiam tais normas.

A diretora tem consciência de que as regras não são criadas e muito menos discutidas com os alunos, mas repassa essa “falha” para a orientadora, eximindo-se de responsabilidade, como se o regimento, e mesmo as regras que são cobradas pela instituição, ficassem à margem de seu conhecimento:

PESQUISADORA: Bom, como é que são feitas as regras aqui na escola, as regras que vocês têm como são feitas?

FUNCIONÁRIO (EP, 1): As regras são criadas ao longo da nossa vida, então lá atrás foi conversado com aluno, agora a gente simplesmente repassa de um ano pra outro. Eu não tenho visto mais conversar com aluno pra montar regras. As regras internas de sala de aula as professoras conversam com os alunos, entendeu? Mas faz de uma maneira errada em relação ao que a gente aprendeu na pós-graduação (*referindo-se a um curso que frequentou que trata sobre as relações interpessoais*), primeiro acontece o caso depois daquilo, da situação vem a necessidade de se instalar a regra, elas fazem já na primeira semana de aula, primeiros quinze dias.

PESQUISADORA: E aí normalmente, quando elas fazem isso tem alguma orientação pra elas não fazerem?

FUNCIONÁRIO (EP, 1): A orientadora pedagógica deveria fazer, mas também nunca tem tempo.

Os professores dessa escola (particular) tinham outra visão sobre a criação das regras:

PESQUISADORA: Quem determina as regras?

PROFESSOR (CND-P, 5): A direção, eu acho que é mais a direção viu, e depois a coordenação e a orientação tem que acatar.

PESQUISADORA: Os professores não dão palpites?

PROFESSOR (CND-P, 5): Em algumas coisas sim, no começo do ano. Mas algumas coisas já vem prontas, mesmo que a gente se coloque, mas aí vem na regra é... colar, sou a favor, acho ótimo: o aluno colou? A culpa é do professor, não a culpa tem que ser do aluno, reverte pra nós.

Havia também a percepção de que as regras criadas pela equipe pedagógica responsabilizavam demasiadamente os docentes, eximindo os alunos de suas faltas, o que evidencia que o trabalho com as regras na CND-P pode ser traduzido em uma frase de Aquino (1996b, p. 45) que diz ser provável que a escola de hoje esteja sendo “gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro”. A relação de cliente e produto é um fator a ser considerado, pois na escola particular havia sempre uma grande preocupação em não desagradar os pais. Na pesquisa de Dedeschi (2011, p. 120), essa relação de consumo na educação particular também foi percebida:

De certo, a preocupação em atender seu “cliente” da melhor forma possível, gera a necessidade de manter os responsáveis satisfeitos e cientes das dificuldades dos estudantes, sendo, portanto, informadas constantemente sobre as ocorrências no ambiente escolar. Parece-nos que esse mesmo quadro não faz parte da instituição pública cujo número de alunos não depende diretamente da qualidade do serviço oferecido em seus diversos setores.

Logo, há uma diferença expressiva na forma como a escola pública e a particular tratam as famílias, sendo que na pública não existe uma relação entre alunos matriculados e satisfação dos pais com a Instituição. Essa situação é oposta à da escola particular, que depende, e muito, da satisfação das famílias para manter um número mínimo de alunos.

Para La Taille (1995), é importante saber por que uma pessoa legitima uma regra, ou seja, conhecer se há aceitação interna para as normas morais. O jovem pode aceitar uma regra devido ao respeito unilateral, pois esta é imposta por uma autoridade, o que favorece a heteronomia. Para seguir uma norma, o aluno deve desejar, acreditando que isso é o melhor, mesmo indo contra um desejo individual ou a regra não sendo agradável. O jovem que cumpre uma regra apenas por medo não reconhece de fato a importância do seu cumprimento, pois quando a autoridade não está presente ou enfraquece, o sujeito não mais a obedece, concluindo-se que não ocorreu a interiorização das regras (VINHA, 2002).

A escola deveria compreender que o valor moral não está simplesmente na obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no motivo dessa obediência, ou seja, no princípio compreendido em cada ação (PIAGET, 1932-1994). Cumprir uma regra para não receber uma sanção expiatória demonstra o quanto a escola não está desempenhando seu papel na formação de adultos mais autônomos; pelo contrário, aprisiona esses jovens em estágios de heteronomia, tanto intelectual quanto moral.

Os alunos classes “não difíceis” também valorizavam mais as regras convencionais do que as morais, assim como os alunos das classes “difíceis”; porém, ser obediente ou demonstrar ser obediente, era valor para essas turmas, diferenciando-os e tornando as relações mais “fáceis” entre alunos e escola.

### **4.3.3 As classes “difíceis”: os conflitos interpessoais e a indisciplina na escola**

Os conflitos entre os alunos dessas classes eram resolvidos de forma agressiva (verbalmente ou fisicamente) ou de forma submissa. Essas duas tendências estão mais ligadas à heteronomia do que à autonomia, quando o jovem usaria mais a forma assertiva. O sujeito que tem o comportamento agressivo enfrenta o conflito e expressa seus sentimentos; porém, faz isso de forma coercitiva, seja por meio das palavras ou da força física e, além disso, impõe seu ponto de vista no conflito, não conseguindo considerar o do outro. Já o adolescente com comportamento submisso leva em conta os direitos e sentimentos dos outros, mas nega os seus, não enfrentando o conflito e, conseqüentemente, fugindo ou esquivando-se do contato com o outro (LEME, 2006), poucas vezes eram utilizadas estratégias mais assertivas. A imposição do seu próprio ponto de vista no conflito e a dificuldade em considerar o do outro reforçavam um ambiente coercitivo.

Em concordância com essa ideia, Kamii (1991) afirma que o conformismo garante segurança no momento em que aparecem diferenças entre as pessoas e que, dessa maneira, não precisam tomar decisões, contribuindo para a manutenção da heteronomia – natural entre as crianças – e, conseqüentemente, formando adolescentes e adultos pouco autônomos, com estilos submissos ou agressivos, já que as medidas coercitivas favoreciam a estabilização, ou um modo conformista de reagir às diferenças e constantes sentimentos de revolta e revide. Logo, o ambiente sociomoral coercitivo imposto pela escola favorecia aos jovens a adoção de estratégias mais primitivas na resolução dos conflitos interpessoais.

Há estudos (HUGH-JONES; SMITH, 1999; DIAZ-AGUADO; ARIAZ; SEOANE, 2004; LEME, 2006) que mostram que é na fase do início da adolescência (em torno de 13 anos de idade) que ocorrem mais situações de conflitos na escola, fato este que pode ser validado nessas turmas, onde inúmeros conflitos aconteciam entre os pares, situações diversas de indisciplina frente à autoridade adulta e, em diversos momentos, problemas sendo resolvidos com agressões físicas ou verbais.

Os educadores concebiam como as piores situações de conflito aquelas, resolvidas com agressão física e que aconteciam entre os alunos e consideravam que, para melhorar esse

problema, os pais deveriam “educar os filhos de maneira diferente”. Tanto os alunos como os educadores de ambas as realidades (escola estadual e particular) acreditavam que a causa dos conflitos e da indisciplina era advinda da educação familiar. Os relatos abaixo explicitam essa concepção dos conflitos:

PESQUISADORA: Quais são pra você as piores situações de conflito e indisciplina?

FUNCIONÁRIO (EE, 1): O que é pior é a violência. Pior. Eu acho que a violência acaba com qualquer trabalho que a gente tenta fazer. Agressão física é a pior coisa normalmente pra lidar aqui quando tem.

PESQUISADORA: E, normalmente, como vocês atuam quando tem esse tipo de problema?

FUNCIONÁRIO (EE, 1): Primeiro conversa com o aluno, depois chama os pais, quando eles não vem a gente chama de novo, e muitas vezes, esse ano por exemplo, a gente teve várias situações que fez BO, foi parar na delegacia, né, aí o problema já foi além dos pais. Tem ocorrência, a escola faz ocorrência, às vezes eles levam suspensão, ou então às vezes a gente reúne o próprio conselho da escola, formado pelos professores, pais e alguns alunos, são voluntários, no começo do ano a gente organiza o conselho da escola do ano todo, então o pai e os alunos se candidatam e os professores são votados entre os pais.

PESQUISADORA: Tem bastante adesão de alunos e de pais?

FUNCIONÁRIO (EE, 1): Poucos. Porque como o horário é, tem que vir a noite, demanda tempo, horário, fica difícil [...].

PESQUISADORA: Entendi. Quais são os conflitos que você acha mais difíceis pra lidar?

PROFESSOR (CD-E, 3): (pausa) Ai, entre alunos eu acho, de colega pra colega, eu acho, porque quando é assim, deles pra mim, a gente põem um ponto final, né? Enquanto adulto, você dá a volta por cima, você dá uma resposta, mas quando são entre eles aí é uma coisa quase que infinita, porque um rebate, o outro rebate, o outro rebate, eu acho que é o conflito entre eles.

PESQUISADORA: E normalmente quando acontece isso....

PROFESSOR (CD-E, 3): Você manda pra direção... eu acho que mesmo sem ser suspensão eles chamam os pais, eles telefonam pra comunicar. [...]

PESQUISADORA: Você tem alguma sugestão? Que outras coisas vocês poderiam fazer pra melhorar?

PROFESSOR (CD-E, 3): Ai... olha... sinceramente eu não sei viu, porque são os pais mesmo, aqui na escola você não pode fazer muita coisa, por exemplo, deixar numa salinha, nem deveria, não sei, acho que no fundo a escola é uma partezinha da sociedade que ta meio desencontrada, né? Bem desencontrada! Eu não sei, não sei o que fazer. Pensando bem, eu acho assim, pode voltar um pouquinho? Eu acho assim, a gente poderia, e nós até pensamos em fazer isso uma época, que é escola de pais, que seria, ao invés dessa reunião de pais e mestres, olha, seu filho ficou com vermelho em tal, tal, tal, que é bimestral, você manda o boletim ele vai ver. E aí aproveitaria o tempo pra ler textos, discutir alguns textos, sabe? Com os pais de alguns autores aí que escrevem nessa linha de educação, Içami Tiba e tal, mas eu não sei, não vingou, acho que fizemos

uma ou duas e não veio pai. Porque eles vêm com a pressa de ir embora mesmo. Então acho que uma alternativa seria uns encontros periódicos entre pais e professores, numa linha de estudo mesmo, de discutir texto e tal, mas eles... é a pressa de ir embora, mas eu acho que seria uma solução.

Interessante esse relato da coordenadora e do professor da escola estadual dizendo que a escola tinha interesse em montar uma escola de pais, sendo que estes não aderiram à ideia; em nossas observações, percebemos o quão descuidada e desrespeitosa eram as relações com os pais naquela realidade. Quando iniciamos a pesquisa, organizamos uma palestra para falar sobre a relação pais e filhos adolescentes; após a palestra, explicaríamos a pesquisa e pediríamos a autorização para o CEPE (assinatura do TCLE). Quando conversamos com a direção e a coordenação, nos dispusemos a fazer esse encontro em qualquer horário, aquele que fosse o mais conveniente para os pais. Contudo, ao propormos o envio de um convite relatando o tema e pedindo que os responsáveis escolhessem qual o seria melhor período, a diretora disse: *“Aqui?! Não querida, aqui a gente não faz convite, a gente convoca, e não espere que venham muitos, ainda mais dessa turma, esses pais pouco aparecem. Vamos marcar na 3ª feira (faltava menos de uma semana) às 19h, é o dia que podemos.”* Os alunos receberam o papel com a “convocação”, porém em um dia que não estávamos na escola, ou seja: nada foi explicado. Tivemos que retomar o assunto (o porquê do encontro) uma vez que muitos estavam usando o comunicado para brincar de aviãozinho de papel. No dia do encontro, ao chegarmos à entrada da escola, o funcionário responsável pelo período noturno impediu nosso acesso, pois ainda não nos conhecia e, inclusive, já havia comunicado a alguns pais que ali não haveria reunião alguma, isso porque não tinha conhecimento do encontro e a diretora não se encontrava na escola. Chegando à sala, encontramos o local sujo; as cadeiras sobre as mesas. Foi preciso arrumar tudo para, então, permitir a entrada dos pais. Realmente, da classe considerada difícil, apenas três pais compareceram, e da classe “não difícil” quatro, o que significa que, de um total de mais de 60 alunos, apenas 7 famílias compareceram. Esse relato e a observação de uma reunião de pais pode explicar como as famílias eram tratadas de forma desrespeitosa:

A reunião de pais aconteceu às 15h, logo, no meio da tarde de um dia de semana, os pais foram convocados e obviamente muitos não compareceram. O professor que conduzia a reunião, começa a falar sobre cada aluno para o responsável, porém de forma coletiva. Os pais estão constrangidos, mesmo aqueles em que os filhos não apresentavam muitos problemas.

PROFESSOR (falando com uma das mães): *Você (apontando para a mãe), sua filha é safada, ela pode aprender, mas tem preguiça, precisa pegar mais no pé dela, ela não faz as lições e todos os professores reclamam que ela só quer saber de paquerar os meninos da 8ª série, ela conversa a aula toda.*

A mãe fica constrangida e pergunta se já pode ir embora. O professor diz que sim, entrega o boletim e pede para ela assinar a lista.

Ainda completa: *Bom, ainda bem que você veio, a gente pensou que ela era assim porque não tinha uma família presente, vamos ver se agora com você conversando com ela... mas pega firme, viu? Quem sabe ela melhora!*

Toda a reunião foi conduzida dessa maneira, sem nenhum cuidado com os assuntos do âmbito particular e do coletivo, sem um planejamento, sem uma preocupação com a linguagem ou exposição tanto dos alunos como dos próprios pais. Conforme já citamos na descrição da escola estadual, os avisos que eram colocados no mural da sala dos professores, as reuniões de HTPC, as conversas entre os professores, e também todas as respostas que deram durante as entrevistas que realizamos, direcionam os problemas de indisciplina e violência na escola como de ordem exclusiva das famílias “desestruturadas”. Esses dados confirmam o que outros pesquisadores já encontraram (LA FÁBRICA DO BRASIL, 2001; NAKAYMA, 1996; REGO, 1996; GARCIA, 1999; GONÇALVES, 2002; VASCONCELOS, 2005; REBELO, 2000, 2010; XAVIER, 2006; DEDESCHI, 2011; SOUZA, 2012; FONTOURA, 2012). Para Vasconcelos (2005), os educadores atribuem como principal causa da indisciplina a violência, a falta de limites dos alunos, a falência da família. A mesma justificativa apareceu entre alunos, professores e equipe pedagógica da escola particular.

PESQUISADORA: Por que você acha que os alunos são indisciplinados? Qual a causa dessa indisciplina?

ALUNO (CD-P, 1): Eu acho que isso vem de casa [...] É, eu acho que a família é, é, educação que você traz de casa é que faz a diferença, porque aqui, basicamente, aqui, só fica 1/3 do dia, por aí então você é,... mesmo se tomar um bilhete aqui, isso não vai te afetar muito porque quem vai decidir é os seus pais o que vai acontecer, então o que vai acontecer mais eu acho que é dentro de casa.

PESQUISADORA: Quais você considera que sejam os principais motivos e causas dos conflitos e da indisciplina hoje em dia?

PROFESSOR (CD-P, 5): Eu tenho que pensar em como eu fui educada, eu acho que é a falta, em muitos eu acho que é a falta da mãe, que hoje trabalha demais, e mesmo quando a mãe não trabalha ela não está pondo limites, eu vejo os pais muito perdidos na educação dos filhos, demais, e ao mesmo tempo eles não estão mostrando pro aluno, pro adolescente, que existe tempo pra tudo, e que pai é pai e filho é filho, tem uma hierarquia, tem hierarquia. É igual, então... eu

percebo que aqui muitos alunos... são eles que põem as regras, os horários e limites, você vê isso nas reuniões, com os pais, eu não me conformo, eu não tenho filhos, mas hoje eu to com outro marido, que tem dois filhos adolescentes, e eu percebo isso também, e eu fico louca, mas agora foi combinado uma coisa, porque ele não conseguia determinar, e eu consigo.

É fato que há famílias com pouca estrutura para educar uma criança ou um adolescente, mas se a escola isenta-se de qualquer responsabilidade, não precisa fazer uma revisão da organização do ambiente sociomoral e, logo, não precisa mudar. Esse imobilismo é coerente com uma instituição que não sabe, na verdade, como agir para tornar as relações mais justas e respeitadas; pelo contrário: as ações se perpetuam em ainda mais violentas, sendo em alguns momentos de forma velada e, em outros, de forma absolutamente explícita.

Outro ponto das entrevistas realizadas que nos chamou a atenção foi o fato de que apenas um único aluno da turma “difícil” da escola estadual (dentre todas as 4 turmas pesquisadas) respondeu que a causa da indisciplina na escola não era a desestruturação das famílias.

ALUNO (CD-E, 2): É, por causa que tem gente que nem brinca muito em casa, tem que arrumar tudo, fazer tudo, vai pra escola e tem que estudar ainda por cima, fica fazendo cópia a tarde inteira, não pode fala com os amigo. Aí tem só um intervalo só, de vinte minutos, tem que pega o lanche... posso te contar uma coisa? Você pode desligar isso?

O ALUNO (CD-E, 2) tinha um histórico familiar extremamente violento, e por isso pediu que desligássemos o gravador, para poder nos contar o que estava acontecendo com ele. Quando perguntamos se ele já havia contado para alguém da escola, ele responde: *Claro que não! Eles vão fazer o que?! Aqui ninguém se importa com a gente, tem uma professora que é mais legal, mas nem pra ela eu tenho coragem de contar... acho que ela não pode fazer nada.* Pesquisadora: *E por que você me contou? Você acha que eu posso te ajudar de alguma forma?* Aluno: *Não, mas eu confio em você, você trata a gente diferente, eu queria só poder conversar sobre isso com alguém, já tô até melhor.* Ele foi o único entrevistado (dentre toda a nossa amostra) que refletiu sobre a própria estrutura da aula; citou o excesso de tempo que passam fazendo atividades inócuas, como cópias ou exercícios estéreis para a aprendizagem. A indisciplina deveria estar relacionada ao desrespeito às regras estabelecidas, mas nem todas as regras possuem princípios pautados na justiça sendo que, em algumas situações, pode ser sinal de autonomia (LA TAILLE, 1996). Traduzindo-se como um protesto em relação à ações abusivas por parte das autoridades,

tanto no que se refere à regras arbitrárias, quanto à aulas desprovidas de significados para a aprendizagem. O fato de ter dito que só por ter falado sobre seu problema já o fazia sentir-se melhor e que não confiava nos educadores da escola, pois percebia que eles não se importavam, reflete como, nessa realidade, a escola não promove o desenvolvimento e sim, ao contrário, muitas vezes aprisiona os alunos na heteronomia. Sobre isso, Tognetta (2001, p. 95) afirma:

Digamos que é pouco provável que um ambiente que promove a culpa, que promove a falta de solidariedade entre os sujeitos, possa ser promotor dela, uma vez que não se permite que os sentimentos humanos como a raiva, a tristeza, ou mesmo a alegria e a temperança sejam manifestados.

Todos os outros alunos, funcionários e professores responderam que o problema da indisciplina está relacionado às famílias, e que para resolver os conflitos na escola é preciso chamar os pais.

PESQUISADORA: Você considera que as principais causas dos conflitos e da indisciplina hoje em dia são devido à que?

FUNCIONÁRIA (CD-E, 1): Eu acho que é devido à desunião familiar, desestrutura dentro da família, desestrutura dessa criança em casa. Eu acho que é o essencial.

PROFESSOR (CD-E, 6): (pausa) É, eu acho que é da sociedade em geral, o jeito que eles estão sendo criados, educados, as famílias...

ALUNO (CD-P, 3): Ah, acho que é por causa da educação que os pais dão, né.

ALUNO (CD-P, 4): Separação de pais.

PESQUISADORA: Você acha que isso influencia? Por quê?

ALUNO (CD-P, 4): Porque em casa tem que ficar quieto, aí aqui na escola vem, começa a fazer o que não faz em casa.

Essas respostas indicam o quanto a ideia de culpabilizar as famílias está impregnada no discurso dos educadores das escolas, assim como na mídia, que vem abordando os conflitos e a indisciplina nas escolas como sendo de responsabilidade praticamente exclusiva dos pais. Cria-se um senso comum em torno de um problema complexo, que envolve muitos aspectos. De forma alguma estamos menosprezando a importância da família na construção da personalidade ética das crianças e jovens, mas atribuir todos os problemas relacionados à indisciplina, aos conflitos e à violência que acontecem na escola chega a ser uma visão não apenas simplista, mas também leviana. Segundo Dedeschi (2011, p. 32):

Sendo assim, a escola e a família constituem-se como duas instituições de socialização em que sua interdependência e a de seus agentes socializadores podem ser vistas como uma relação entre aliados ou adversários (SETTON, 2002). O papel de seus representantes será fundamental para que um confie no outro buscando ações conjuntas que favoreçam verdadeiramente o ideal de parceria. Entretanto, é preciso cautela para que não transformem sua relação em trocas de queixas em que se buscam culpados em vez de soluções.

É importante que os educadores modifiquem a crença na impotência da escola perante a família, pois mesmo os alunos que procedem de famílias que não possuem condições adequadas para educar seus filhos, poderão superar essas deficiências se tiverem oportunidades diferentes no ambiente escolar, com modelos educativos mais construtivos, e se conviverem de forma mais cooperativa do que a que vivenciam no ambiente familiar; nas palavras de Vinha e Mantovani de Assis (2005, p. 6):

[...] se puderem ter outras possibilidades de estabelecer novas referências ao ter como educadores, adultos mais afetivos, democráticos e positivos. Talvez seja uma das poucas oportunidades que essa criança terá para vivenciar relações de respeito mútuo, de reciprocidade e de cooperação. Obviamente, a criança tenderá a apresentar os mesmos comportamentos, reações e estratégias que se vale em casa, mas o importante é que a resposta dada pelo educador seja diferente, mais construtiva, daquela que os outros adultos que convivem com a criança geralmente dão.

As autoras ainda concluem que não há mérito algum para a escola ou para o educador que reproduz a educação que o aluno recebe em casa, propiciando um ambiente mais coercitivo ou permissivo. É preciso que a escola proporcione um ambiente mais justo, democrático e cooperativo às crianças aos e adolescentes cujas famílias apresentam dificuldades em educar esses jovens. Finalizando essa ideia, Vinha e Mantovani de Assis (2005, p. 6) enfatizam: “(...) talvez seja umas das poucas possibilidades que essa criança tenha de perceber a necessidade de existir normas que regulam as relações entre as pessoas e a necessidade do respeito mútuo”.

Quando a responsabilidade pela resolução dos conflitos é transferida para outra pessoa, além de o educador perder a autoridade, também há comprometimento da relação com o aluno. Essas transferências ocorriam com bastante frequência nessas escolas, onde os alunos eram encaminhados pelos professores à equipe pedagógica por causa da desobediência às normas, situações de indisciplina ou mau comportamento e, por sua vez, transferiam a responsabilidade

para os pais/responsáveis: uma maneira conveniente de o professor ou a escola resolverem esses problemas.

Nessas duas realidades não havia espaço para a aprendizagem de formas mais assertivas de resolução de conflitos; pelo contrário: havia sim uma concepção de que os conflitos devem ser evitados para não atrapalharem o andamento da aula. Os educadores não consideravam como uma de suas funções a ajuda aos alunos, no sentido de desenvolverem formas mais elaboradas na resolução dos conflitos. Não estamos com isso desconsiderando a importância do trabalho com o conhecimento e, muito menos, o papel da família na educação das crianças e jovens, mas é preciso que a escola saiba valorizar a importância das relações interpessoais e distinguir o que deve ser compartilhado com as famílias e como orientá-las, e não simplesmente exporem os problemas e pedirem que os pais tomem providências. Piaget (1948-1973, p. 50) defendia a ideia de que os pais têm “o direito de ser senão educados, ao menos informados, e mesmo formados, no tocante à melhor educação a ser proporcionada a seus filhos”. Os alunos que estão envolvidos em situações de conflito e de indisciplina precisam ter uma participação ativa no processo de resolução, sendo as famílias informadas quando há situações relevantes na vida escolar dos filhos (DEDESCHI, 2011).

A entrevista com a diretora da escola particular demonstra claramente a concepção da escola sobre os conflitos: culpabilização das famílias e dos professores, como inábeis para lidar com os jovens; reforço do respeito unilateral, considerando que o pior tipo de indisciplina ocorre quando há desrespeito à figura do adulto; transferência dos problemas, tanto por parte dos professores, quando encaminham os alunos para a orientação/coordenação, quanto nas situações em que estas comunicam o ocorrido aos pais; e, reconhecimento da inabilidade e despreparo da escola, de forma geral, ao lidar com as situações de conflito e indisciplina.

PESQUISADORA: Em relação aos conflitos e a indisciplina na classe. Me dá um exemplo de situações de conflito ou indisciplina que sejam mais corriqueiras aqui.

FUNCIONÁRIO (EP, 1): Fofoca, desentendimento entre dois alunos, né. Mas eu sempre falo, com a orientadora, com a coordenadora, e às vezes falo com os professores também. Eu tenho dó de chamar atenção do aluno por incompetência do professor, muitos conflitos poderiam ser evitados se o professor fosse mais presente, entendeu? Porque o professor vai deixando, vai deixando, vai deixando e não toma providências da situação, aí de repente... vai conversar com a orientadora, entendeu? Transfere totalmente.

PESQUISADORA: Quais são as piores situações de indisciplina?

FUNCIONÁRIO (EP, 1): É o desrespeito ao professor. Esse ano nós tivemos assim a professora que foi desrespeitada certo, por um aluno. Foi xingada, o aluno xingou ela, falou uns palavrão no meio, e a gente chamou o pai, chamou a mãe, e eu fico pensando, se a postura dela, lá atrás, tivesse sido outra, a coisa não tinha chegado onde chegou. Então ela não se impõe, é educação artística? Mas não é oba, oba, então eu não posso fazer da minha atividade uma bagunça, tem que mostrar a importância e a seriedade daquilo pros seus alunos.

PESQUISADORA: E normalmente como vocês fazem, você disse que chamou os pais, conversou com o aluno...

FUNCIONÁRIO (EP, 1): É, primeiro converso, é, aí a professora não teve jeito de resolver a situação e mandou pra orientação. A orientadora conversa, dependendo da gravidade da situação ele volta pra classe e tudo bem. Mas dependendo do nível de desrespeito e tal, a gente chama o pai e pede, né, uma ajuda, pro pai ajudar a gente a mostrar pra esse aluno, que a atitude dele foi inadequada, que o professor tá ali como autoridade, que ele tem que respeitar o professor, ele tem todo o direito de discordar do professor.

Esses dados coincidem com o que já investigamos na pesquisa anterior sobre as classes “difíceis”. Muitas vezes, os educadores têm uma visão parcial dessas turmas e atuam de forma pontual e reducionista advertindo/excluindo os alunos; culpabilizando as famílias; acusando os professores de inaptos (RAMOS; TOGNETTA; VINHA, 2010). Isso propicia uma melhora temporária na dinâmica dessas classes, pois é decorrente de heteronomia. Em médio prazo, as relações se tornam piores, pois as estratégias são pensadas em função das situações de indisciplina e desrespeito, com o intuito de eliminá-las rapidamente, comprometendo a construção da necessária autorregulação e, logo, a formação de um sujeito autônomo.

Na escola particular, os pais eram chamados com frequência, bimestralmente, para entrevistas individuais com os professores da turma e também quando havia algum problema, fosse cognitivo e/ou comportamental. As inúmeras reuniões com os responsáveis, fora do calendário bimestral, que objetivavam transferir os problemas relacionados aos conflitos, indisciplina, quebra de regras, etc, passavam para os alunos a falsa ideia de que isso funcionava, pois os comportamentos, de fato, “melhoravam” em pequeno espaço de tempo; contudo, não eram feitas reflexões sobre o porquê da mudança daquele comportamento. Na maioria dos casos, os alunos apenas aparentavam uma melhora, uma vez que haviam sido sancionados pelas famílias de forma mais coercitiva do que a escola. Dados semelhantes foram encontrados na pesquisa de Laterman (2002) pois a melhoria da dinâmica da classe, quando ocorria, em geral era temporária, dado que as sanções não estavam sempre diretamente relacionadas à consequência do comportamento. Porém, as situações de conflito não diminuíram; os alunos passaram a calcular melhor os riscos, brigando em lugares em que não eram vistos.

PESQUISADORA: Tá. Quando acontecem essas situações de gritar, de bagunça, alguma desavença, alguma situação de indisciplina dessas que você disse que são mais comuns na sua sala. Como é que os professores agem?

ALUNO (CD-P, 6): A maioria das vezes eles pedem agenda e anota no caderno dele. [...]

PESQUISADORA: E quando eles fazem isso essas situações de indisciplina elas param é isso?

ALUNO (CD-P, 6): Dá um tempo acaba, mas depois de mais ou menos um tempinho ela continua.

PESQUISADORA: Volta de novo. Como é que você acha que os professores poderiam fazer pra que isso realmente diminuísse, pra que isso mudasse, porque eles estão anotando na agenda e nem sempre funciona, não é? Funciona só por um tempinho. Como é que você acha que eles poderiam fazer, uma outra forma que eles poderiam fazer pra tentar resolver?

ALUNO (CD-P, 6): Bom, falar com a coordenadora, pedir pra chamar a mãe, o pai, os responsáveis.

PESQUISADORA: E por que você acha que esse jeito seria melhor?

ALUNO (CD-P, 6): Tem muitas crianças, tem muitas pessoas, que têm medo, né... dos pais.

Havia uma incoerência entre os relatos e a realidade, pois acreditavam que as famílias poderiam resolver os problemas de comportamento que ocorriam na escola, uma vez que os alunos tinham medo dos pais e das sanções que poderiam receber. Nas entrevistas, os alunos relataram que os pais retiravam o videogame, o computador, os passeios, a mesada e, em alguns casos, até mesmo o esporte. Quando proferimos a palestra de apresentação da pesquisa para os pais, um pai dessa classe (CD-P) nos procurou ao final, relatando a seguinte situação:

O pai já havia sido chamado pela escola por três vezes no mesmo mês, devido ao mau comportamento do filho que, frequentemente, envolvia-se em brigas, discutia com os professores e transgredia algumas regras como, por exemplo: correr no pátio, mascar chicletes, não anotar as lições na agenda, não trazer as avaliações assinadas, ficar bocejando alto no meio da aula. Assim sendo, o pai decretou ao garoto que na próxima vez que fosse chamado pela escola, por causa de problemas, ele o tiraria do futebol. Após uma semana, é chamado novamente pela orientação e cumpre o que prometeu, tira o menino do futebol. Após um mês, diz ao filho que o castigo terminou, que como não foi chamado mais pela escola, que ele poderá voltar para o esporte. Porém o filho agora se recusa a voltar para o futebol, e diz ao pai que não gosta mais desse esporte (esporte que o pai demonstra ser fanático). O pai fica perplexo e pede nossa ajuda, pois quer que o filho volte ao futebol, mas não sabe como fazer. E nos diz: *Sabe, eu poderia obrigá-lo, mas eu não quero! Quero que ele volte porque gosta, porque futebol é paixão!*

O desenvolvimento da autonomia na perspectiva construtivista não ocorre em poucos dias, por meio do ensino direto ou da transmissão de valores, a partir de censuras, castigos, sermões ou discursos (VIDIGAL, et. al, 2009). É preciso uma educação mais “elucidativa”, que promova a construção da autorregulação, expondo as crianças e os jovens em um ambiente sociomoral mais cooperativo, sendo que a justiça, o respeito mútuo, o diálogo, a igualdade, a generosidade e demais valores morais sejam vivenciados e, também, refletidos de forma a tornarem-se, aos poucos, parte das ações do futuro adulto. Segundo as autoras (2009, p. 193):

Observa-se que muitos pais e professores, sentindo-se inseguros, almejam técnicas que “funcionem” rapidamente, promovendo na criança um comportamento tranquilo, obediente e disciplinado, mesmo que seja por conformismo ou por regulação externa.

Piaget (1932-1994, p. 152) explica que muitas vezes o adulto causa na criança a noção objetiva da responsabilidade, ou seja, quando ele avalia os atos em função dos resultados, e não da intenção, ressaltando uma tendência, que é natural da criança pequena. Para o autor (ibid, p. 152):

[...] o prazer de usar sua autoridade e esta espécie de sadismo que observamos tão frequentemente mesmo entre muita gente educada, cuja máxima é que é necessário “quebrar a vontade da criança” ou “fazer sentir à criança que há uma vontade superior à dela””.

Piaget acredita que quando a criança, o jovem, torna-se um adulto, dificilmente conseguirá desfazer-se dos esquemas afetivos adquiridos, podendo reproduzir com seus filhos a mesma educação que recebeu, instaurando-se uma coação de gerações. Reforça-se o respeito unilateral mas, no entanto, muitos adolescentes não aceitam esse tipo de educação de forma passiva, tornando-se revoltados, agressivos, com ressentimentos ou apáticos, inseguros, com baixa autoestima, submissos. As crianças e os adolescentes que convivem em um ambiente onde prevalecem relações coercitivas, a partir somente do respeito unilateral, poderão ter grandes dificuldades em considerar pontos de vista diferentes do seu, de expor suas ideias, predominando estratégias mais submissas ou agressivas quando envolvidas em situações de conflito, situação que era frequente entre os alunos dessa turma.

Nas classes “difíceis”, todas as sanções utilizadas pela escola tinham o objetivo de conter ou impedir que os conflitos acontecessem, concepção que prevalece entre boa parte dos

educadores. O conflito é visto como algo antinatural, atraindo, logo, a utilização de diversos mecanismos disciplinares, que têm por objetivo coibir comportamentos indesejados evitando, assim, novas ocorrências. Porém, o que ocorre é exatamente o inverso; o excesso de sanções expiatórias, que não têm relação com a causa do conflito e que objetivam fazer com que o aluno pague o delito que cometeu, em médio prazo, contribuem para que os jovens desenvolvam a aprendizagem da mentira, o cálculo de riscos, revoltas e a relação custo-benefício. Ao entrevistarmos coletivamente os alunos da CD-E ao final do ano letivo, eles explicitam esse tipo de aprendizagem em decorrência do excesso de sanções expiatórias:

PESQUISADORA: Quais foram as ações que a escola fez durante o ano, a direção, a coordenação, pra melhorar as situações de indisciplina?

ALUNO: Suspensão, suspensão e suspensão.

PESQUISADORA: E vocês acharam que melhorou a disciplina?

ALUNO (CD-E, 1): Melhorou.

ALUNO (CD-E, 2): Piorou.

PESQUISADORA: Por quê?

ALUNO (CD-E, 2): Porque agora o povo fica pegando suspensão pra ir pro shopping.

ALUNO (CD-E, 3): Pra não vir pra escola.

PESQUISADORA: Como assim?

ALUNO (CD-E, 1): Bom, tem gente que combina de fazer um inferno na aula de algum professor, como na do M., porque sabe que ele não vai aguentar e vai manda pra diretora. Aí se você já tem o nome no livro preto, tá suspenso. Eles combina mesmo e dá certo.

As intervenções geralmente utilizadas pela escola funcionavam em curto prazo; em um segundo momento, os alunos não mais as validavam, haja vista que não existia um trabalho que objetivava a autorregulação e a tomada de consciência. Os castigos e as punições, que Piaget (1932-1994) chamou de sanções expiatórias, estão ligados a um princípio de justiça primitivo do ponto de vista de uma evolução. O autor encontrou em sua pesquisa sobre o desenvolvimento da moralidade que, normalmente, crianças com idade em torno dos sete anos preferem as sanções expiatórias, e são bem severas ao escolher uma sanção para punir o outro. Já, as crianças maiores dão preferência às sanções por reciprocidade ou explicações, sem a necessidade de punições. Para Menin (2007, p. 53):

A sanção por reciprocidade é um caso particular da evolução do respeito unilateral para o mútuo. O primeiro implica a lei da autoridade e, em consequência implica a sanção expiatória (é lei de talião); o segundo implica a

lei da reciprocidade, a sanção por reciprocidade, para manter a lei e a justiça distributiva acaba por se impor sobre a justiça retributiva (é a moral do perdão).

Entre os alunos da CD-E, ao perguntarmos se a forma como a escola resolve os problemas melhora as relações ou diminui as situações de indisciplina, muitos percebem que não; porém, quando pedimos que sugerissem de que forma a escola poderia agir, as respostas recaem em um julgamento ainda tipicamente heterônomo. Exemplificando:

PESQUISADORA: Como você acha que os professores poderiam fazer de diferente pra que melhorasse isso de verdade?

ALUNO (CD-E, 1): Conversasse com os pais, o pai tá falando, porque o pai e a mãe ia respeita.

PESQUISADORA: Você acha que tinha alguma coisa que os professores pudessem fazer pra melhorar isso?

ALUNO (CD-E, 2): Mandar bilhete pra casa.

PESQUISADORA: Pra casa? Você acha que quando manda bilhete melhora? Por quê?

ALUNO (CD-E, 2): Arã. Ah, os pais vão fica sabendo também, e levar suspensão, né?

PESQUISADORA: Quando os pais ficam sabendo você acha que resolve mais?

ALUNO (CD-E, 2): Resolve, pega no pé.

Essa forma de resolver é compreensível devido à organização do próprio ambiente sociomoral dessa escola, onde prevaleciam as sanções expiatórias e, em muitas ocasiões, o educador agia de forma injusta, temos como exemplo a situação de um conflito entre dois alunos dessa turma, descrita por um aluno na entrevista e presenciada em nossas observações.

PESQUISADORA: Quais são as situações de indisciplina ou de conflito que você acha mais difíceis pros professores lidarem?

ALUNO (CD-E, 8): Ah, uma briga feia assim entre dois alunos, ou a classe que fica conversando muito.

PESQUISADORA: O que é uma briga feia?

ALUNO (CD-E, 8): Ah, sangra assim.

PESQUISADORA: Igual aconteceu semana passada?

ALUNO (CD-E, 8): É.

PESQUISADORA: E você acha que é mais difícil por quê?

ALUNO (CD-E, 8): Ah, porque daí fica chocado, não sei assim.

PESQUISADORA: Normalmente o que eles fazem quando tem uma briga?

ALUNO (CD-E, 8): Separa e leva pra diretoria.

PESQUISADORA: E aí se vai pra diretoria...

ALUNO (CD-E, 8): É, toma uma ocorrência ou até suspensão.

PESQUISADORA: Tomou suspensão o menino da semana passada?

ALUNO (CD-E, 8): Tomou.

PESQUISADORA: Os dois?  
ALUNO (CD-E, 8): Não, um só, o que quebrou o dente.  
PESQUISADORA: Mas o outro bateu também, não bateu?  
ALUNO (CD-E, 8): É, o que deu o soco que levou suspensão.  
PESQUISADORA: E o outro não bateu?  
ALUNO (CD-E, 8): Não.  
PESQUISADORA: Ele só tomou o soco?  
ALUNO (CD-E, 8): Arã.  
PESQUISADORA: Porque ele deu um soco?  
ALUNO (CD-E, 8): Porque esse aí que caiu no chão, ele pegou e puxou o pé do G., o grandão, daí ele caiu no chão, daí o G. foi lá e deu um soco nele.  
PESQUISADORA: E o que puxou o pé não tomou advertência, suspensão?  
ALUNO (CD-E, 8): Não, nada.

No dia em que ocorreu esse conflito, estávamos na sala dos professores tentando conseguir as assinaturas dos docentes no TCLE. Quando chegamos à sala, os alunos já haviam sido levados para a diretoria, mas ouvimos os comentários dos colegas depois da sanção aplicada pela diretora: *“Hum... é, ele foi suspenso, mas o outro que puxou o pé antes... não deu nada! Essa diretora é muito injusta! Ô mulher ruim, tinha que dar uma suspensão pros dois!”*

As formas como as crianças/adolescentes compreendem a justiça variam de acordo com seu desenvolvimento. A heteronomia e a autonomia são tendências afetivas que não dependem somente da idade do sujeito, mas também de influências de tipos de educação familiar, social, religiosa (PIAGET, 1932-1994).

O que esses alunos estão aprendendo, de fato, é calcular os riscos, avaliando as possibilidades de serem flagrados antes de terem realizado uma ação, e agindo de forma a não ser descobertos, pois sabem que, se falarem a verdade, serão punidos (nesse caso tanto pelos educadores da escola como pela família). Com isso, a escola contribui para formar adultos com baixo índice de habilidade social, que não conseguem emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes das suas, sem se sentirem ameaçados (DELVAL; ENESCO, 1994; MORENO; CUBERO, 1995; REGO, 1996; WEBER, 2004). Esses adolescentes orientam suas ações para receber gratificações, evitar castigos ou por mero conformismo, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados (LA TAILLE, 1998; TURIEL, 1989).

Nas classes “difíceis”, tanto na escola estadual quanto na escola particular, a forma como as regras eram organizadas e cobradas, assim como os conflitos eram resolvidos e como eram feitas as intervenções nas situações de indisciplina, apontam para um ambiente sociomoral

coercitivo, prevalecendo ações que favoreciam a manutenção da heteronomia, tanto entre os alunos, como entre os professores e a equipe pedagógica.

#### **4.3.4 As classes “não difíceis”: os conflitos interpessoais e a indisciplina na escola**

Os conflitos entre os alunos dessas classes eram resolvidos de forma mais assertiva, isso porque eles se importavam em manter a relação com os colegas; em algumas situações resolviam-nos de forma submissa e, raramente, de forma agressiva. Nos estudos de Deluty (1979, 1981) e Leme (2006) a estratégia submissa de resolução de conflito envolve o não enfrentamento da situação por meio de fuga e esquivas. Assim sendo, evitar um enfrentamento significa se conformar com a perspectiva do outro.

Essa tendência contribuía para que as situações de indisciplina fossem minimizadas, uma vez que os conflitos não terminavam em agressões, situação que os educadores afirmavam como as piores para lidar. As entrevistas com os alunos denotam como eles percebiam que, nessas turmas, quase não havia conflitos e situações de indisciplina:

PESQUISADORA: Quais situações de indisciplina você acha que são as mais difíceis pros professores?

ALUNO (CND-E, 1): Ah... se tiver um aluno que quebra as coisas, que briga muito, que não presta nenhuma atenção, que também não tem respeito pelo professor, até se o professor deixar ele pra fora ele fica brigando lá, um aluno ruim, um aluno que não presta atenção.

PESQUISADORA: Geralmente quais conflitos ocorrem entre os alunos da sua classe, tem algum?

ALUNO (CND-E, 2): Não.

PESQUISADORA: Qual você acha que são as causas dos conflitos nas classes que tem conflitos?

ALUNO (CND-E, 2): Alguém tá provocando, ou alguém fala uma coisa que o outro não gosta.

PESQUISADORA: Como você considera que seja o seu desempenho escolar?

ALUNO (CND-E, 3): Eu acho que eu vou bem. Nota eu vou bem, e também não brigo muito, sou mais normal, tranquilão, como quase todo mundo da minha classe, tirando o A.

Havia uma diferença na CND-P em relação à CND-E; os conflitos também aconteciam em quantidade reduzida, quando comparamos com as classes “difíceis”, pois existia uma preocupação, por parte dos alunos, em mascarar problemas para manter a imagem de bom aluno, além do que existia um clima um pouco menos hostil nessa situação. Situações de indisciplina velada ocorriam; porém, entre os pares, havia uma proximidade, o que favorecia o restabelecimento das relações. Durante as observações não presenciamos situações de violência física; os desentendimentos aconteciam com alguma agressão verbal, mas logo eram resolvidos e, em boa parte das vezes, contando com a intervenção de colegas da classe. Mesmo os alunos que se destacavam por terem média elevada não eram colocados à margem do grupo, o que não acontecia na CD-P.

A visão que os alunos tinham do grupo era coerente com o que observamos; em muitas situações de conflito, os alunos se esquivavam, ou porque não conseguiam se impor, e isso ficava mais evidente quando ocorriam conflitos com as outras turmas (principalmente na classe “não difícil” da escola estadual), na hora do intervalo ou entre as aulas, ou porque mantinham um relacionamento mais amistoso entre eles, como já descrito na *Relação entre pares*. Mesmo os professores reconhecendo que trabalhar com essas turmas era mais fácil, as estratégias que usavam quando ocorriam os conflitos eram exatamente as mesmas que utilizavam com as classes “difíceis”, sendo que prevaleciam as sanções expiatórias e a terceirização dos problemas.

PESQUISADORA: Geralmente quais são os conflitos que acontecem entre os alunos da sua classe?

ALUNO (CND-E, 5): Não tem muita briga em geral, às vezes tem sim.

PESQUISADORA: Como acontece?

ALUNO (CND-E, 5): Ah, eles tá conversando daí um começa a xingar, discutir.

PESQUISADORA: E aí quando acontece isso o que o professor faz pra resolver?

ALUNO (CND-E, 5): Ele manda os dois pra fora ou leva na diretoria.

PESQUISADORA: E aí na diretoria...

ALUNO (CND-E, 5): Eles faz ocorrência, liga às vezes.

PESQUISADORA: Liga pros pais?

ALUNO (CND-E, 5): Às vezes sim, acho que é.

PESQUISADORA: E o que você acha dessa forma de resolver? Resolve, eles não fazem mais?

ALUNO (CND-E, 5): Às vezes não.

PESQUISADORA: Teria alguma outra coisa que a escola poderia fazer?

ALUNO (CND-E, 5): (pausa) Não sei... professor que... Professores que não brigam, mas que imponha respeito e alunos mais disciplinados.

PESQUISADORA: O que seria um professor que não briga mas impõe respeito?

ALUNO (CND-E, 5): Professor que é legal, sabe... mas que também tenha suas regras, limites.

PESQUISADORA: O que faz um professor legal?

ALUNO (CND-E, 5): Ah, conversar mais com a classe.

PESQUISADORA: Mas conversar sobre o quê?

ALUNO (CND-E, 5): Ah... sobre educação, sobre as coisas. Porque tem professor que não fala nada, chega pra fazer um negócio e tem que fazer, nem conversa, é melhor quando dá mais atenção.

PESQUISADORA: Entendi... Como você considera o seu desempenho escolar?

ALUNO (CND-E, 5): Muito bom, porque eu sou o melhor aluno da classe, eu sou.

PESQUISADORA: Ah, é? Você vai muito bem então?

ALUNO (CND-E, 5): Muito.

PESQUISADORA: E por que você vai tão bem assim?

ALUNO (CND-E, 5): Ah, porque eu faço as lição e estudo muito.

PESQUISADORA: Você tem boas notas e de disciplina como você é?

ALUNO (CND-E, 5): Eu sou mais quieto.

O ALUNO 5 ressalta um ponto importante: a forma como os educadores se relacionam com os alunos está vinculada ao dever de impor limites e regras. La Taille (2002, p. 25) afirma que: “Não há sociedade que não limite a liberdade de seus membros, que não lhes coloque certas proibições, certas obrigações, logo, certo deveres.” Mas não é de qualquer maneira que isso deve ocorrer; é preciso que os limites sejam colocados em uma relação de respeito mútuo.

Quando realizamos a entrevista coletiva, ao final do ano letivo, os alunos da classe “não difícil” da escola estadual destacaram que as relações com os docentes não eram mais como no início do ano, que antes as ocorrências eram dadas de forma mais esporádicas e que havia aumentado o número de transferências de problemas para as famílias, deixando os jovens insatisfeitos e, algumas vezes, revoltados. Eles queixavam-se da falta de diálogo, de não existir um espaço para que pudessem falar abertamente sobre os conflitos e as regras. Para Garcia (2012), faz diferença quando a escola consegue manter um diálogo sistemático, oportunizando que os alunos conversem sobre suas experiências na escola.

PESQUISADORA: O que normalmente falam da classe de vocês?

ALUNO (CND-E, 1): Fala que é boa, fala que é uma das melhores quintas, mas que tem muitas notas boas, mas também tem muito, e a gente fala muito, e tem mania de quarta série.

PESQUISADORA: Você acha que o que os professores diziam da classe é a mesma coisa, hoje e antes?

ALUNO (CND-E, 3): Não. É menos!

PESQUISADORA: Vocês acham que mudou o que eles falavam?

ALUNO (CND-E, 5): Eles continuam falando que a gente é a melhor classe, mas... agora eles ficam só dando bronca na gente, dão mais. Os professores que eram mais engraçados agora ficam fazendo graça e já cansou.

PESQUISADORA: O que a escola tem feito quando vocês tem por exemplo algum problema, quando vocês não cumprem uma regra, quando vocês tem algum conflito?

ALUNO (CND-E, 2): Ocorrência.

PESQUISADORA: E isso também era assim no começo do ano?

ALUNO (CND-E, 7): Não! Era menos!

ALUNO (CND-E, 4): Agora é muito!

PESQUISADORA: E isso que a escola tem feito ajudou a melhorar os conflitos?

ALUNO (CND-E, 8): Não.

PESQUISADORA: Não?

ALUNO (CND-E, 2): Eles só fazem, só escrevem o negócio e mandam pra casa, chama pai, mas não conversam. O aluno fica mais irritado...

Piaget (1932-1994), ao estudar a evolução da noção de justiça, demonstrou que o jovem, normalmente, tem mais condições de entender o ponto de vista dos outros e coordenar com o próprio ponto de vista, sendo possível julgar a partir de uma noção de justiça distributiva. Essa justiça é mais refinada que a noção de justiça retributiva (natural entre as crianças, que julgam a proporção entre o ato e a sanção) entre os adolescentes a igualdade e a equidade são os valores que guiam os julgamentos. Os alunos das classes “não difíceis” já conseguiam perceber que algumas sanções utilizadas pela escola não só não contribuía para a melhoria das relações interpessoais, como favorecia um clima mais hostil entre os alunos e os educadores.

ALUNA (CND-E, 5): [...] Ah... mas eu acho que é em casa e não na escola que tem que ficar dando educação.

PESQUISADORA: Mas e em relação a escola, vocês estão dizendo que os alunos ficam mais irritados quando eles tomam uma advertência, porque?

ALUNO (CND-E, 1): Porque os pais bate neles, deixa um ano de castigo lá.

PESQUISADORA: O que vocês acham que a escola poderia fazer de diferente do que ela tem feito pra lidar com isso? Porque alguns de vocês falaram que dar ocorrência, dar advertência não necessariamente resolve, né? O que a escola poderia fazer de diferente?

ALUNO (CND-E, 2): Conversar.

PESQUISADORA: Conversar de que forma?

ALUNO (CND-E, 2): Ah... ... os professores parar pra conversar também, chamar os pais também, fazer uma reunião com os pais só falando disso.

PESQUISADORA: Os professores e os pais?

ALUNO (CND-E, 2): Os dois, mas com os aluno junto seria melhor. Tipo, igual a gente tá fazendo aqui agora.

PESQUISADORA: Igual a gente tá fazendo aqui, é?

ALUNO (CND-E, 7): Que nem eles faziam no M.(*escola que a maioria dessa turma frequentou no Fundamental I*), mas aqui é uma escola muito grande, não dá pra o professor sentar com os pais e ficar conversando, lá eles sentavam e

chamavam os pais, mas aqui é uma escola muito grande. Aqui a reunião é com todos os pais juntos.

Na escola estadual, como já mencionado anteriormente, não havia um planejamento e um cuidado na relação com as famílias, que em muitas situações eram tratadas de forma desrespeitosa. Na CND-E os professores acreditavam que as famílias eram mais presentes, dado interessante, uma vez que havia uma aluna nessa classe, considerada entre os docentes como excelente, que era irmã de um aluno muito difícil da CD-E. Quando mencionamos esse fato a um dos professores que se queixava da desestrutura familiar e culpabilizava as famílias, encontramos os seguintes argumentos, pautados em senso comum, já analisados anteriormente.

PESQUISADORA: Bom você disse que o grande problema está na família, mas e o G.? Ele é da 6ª B e é irmão de uma menina super comportada da 5ª A, não é?

PROFESSOR (CND-E, 4): É, é sim. Ele é um selvagem.

PESQUISADORA: Por que você acha que eles são tão diferentes? Não são da mesma família?

PROFESSOR (CND-E, 4): São sim, mas sabe como diz a música da Rita Lee... tem sempre uma ovelha negra na família (risos).

PESQUISADORA: A família deles é ausente, desestruturada?

PROFESSOR (CND-E, 4): Não, é como eu brinquei, a família é uma graça, sabe. Mas o menino nasceu torto... (risos).

Essa concepção de que o comportamento do aluno é algo inato ou que é fruto da educação familiar reforça o quanto os professores não tinham conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento humano, e pautavam-se em “achismos” para explicar situações complexas. A falta de embasamento teórico simplificava os problemas, tornando-os aceitáveis, o que demonstra a necessidade urgente de mudança de paradigmas em função de um trabalho sólido de formação, interligando teoria e prática, em princípios da reflexividade (SADALLA; SÁ CHAVES, 2008).

Na CND-E era mais comum o uso de controle pelo prêmio/elogio do que por punições, que também existiam, mas em menor quantidade do que na CD-E. Sem dúvida, os elogios são bem mais prazerosos do que as punições. Os prêmios são considerados “formas açucaradas de controle” (VINHA, 2007, p. 8) e, assim como as punições, as recompensas também funcionam e são bem mais agradáveis; porém, são reguladores externos. Com o tempo, será preciso aumentá-las para se obter o mesmo resultado; o aluno acostuma-se a ter o retorno concreto do ato, passando a agir interessado, manipulando e dissimulando os verdadeiros sentimentos, tornando-

se um bajulador para conseguir o que deseja e, muitas vezes, apresentando esse comportamento ao longo de sua vida.

Muelle e Dweck (1998) realizaram um estudo com alunos de 5ª série para comprovar a diferença entre duas formas distintas de elogiar o trabalho dos alunos. Após realizarem dez perguntas para os alunos, faziam elogios de duas maneiras diferentes para as respostas corretas dadas. Para um grupo de alunos destacavam sua inteligência e para outros faziam referência ao esforço empregado na atividade. O resultado comprovou a hipótese das pesquisadoras: alunos elogiados por sua inteligência passaram a buscar atividades mais fáceis e menos desafiadoras, enquanto que os que foram elogiados por seu empenho ficaram motivados a resolver questões mais complexas a fim de que pudessem aprender mais. Esses estudos salientam que a forma como a escola agia com a classe “não difícil”, em médio prazo, não teria os mesmos efeitos. Isso porque seria preciso mecanismos que visassem à autorregulação, pautados em relações mais respeitadas e justas, que favorecessem o processo de descentração. Deveria haver trocas qualitativas, considerando os fatores que regulam os processos sucessivos de equilíbrio no intercâmbio de pensamento e cooperação nas trocas interindividuais e intraindividuais; a partir da troca, o sujeito sai de si e volta para si, num processo contínuo de autorregulação (PIAGET, 1976).

Os conflitos existentes entre esses alunos iniciavam sempre com brincadeiras, algumas vezes não intencionais, que depois se tornavam agressões.

PESQUISADORA: Por que você acha que acontecem esses conflitos.

ALUNO (CND-E, 6): Às vezes um irrita o outro, faz uma brincadeira que o outro não gosta, pede pra parar, o outro ainda continua, aí começa.

PESQUISADORA: E por que você acha que eles fazem uma brincadeira que o outro não gosta?

ALUNO (CND-E, 6): É porque... não sei, acho que já tinha irritado ele antes aí ele foi dar o troco, não sei.

PESQUISADORA: Pra revidar?

ALUNO (CND-E, 6): É.

PESQUISADORA: Entendi. O que você consideraria um ambiente harmonioso na classe?

ALUNO (CND-E, 6): Harmonia é todo mundo ser amigo, nunca brigar, é, deixar os outros quietos quando tão fazendo prova, não conversar, não atrapalhar muito, né.

PESQUISADORA: Na sua classe você falou que é mais tranquilo, mas às vezes tem alguns conflitos. Normalmente o professor pede para parar, manda pra fora,

“você estava me falando isso, né? Chama o monitor... por que você acha que esses conflitos começam... por que acontece isso?”

ALUNO (CND-E, 7): “É porque sabe, quando um aluno pega o caderno começa a esconder, quando o aluno volta descobre começa a xingar o que escondeu?”

PESQUISADORA: “Você acha que é por causa de uma brincadeira e daí vira sério?”

ALUNO (CND-E, 7): “É.”

Licciardi (2010, p. 103) caracteriza esses motivos como: ação provocativa e ação provocativa não intencional. A autora assim os define:

Ação provocativa - Comportamentos propositais de mexer, sem a permissão; ou de estragar a brincadeira ou atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar.

Ação provocativa não intencional - Ações que começam sem a intenção de irritar, mas persistem a partir da reação do outro.

Os alunos também afirmavam que o revide, tanto verbal como físico, era muito comum nessas “brincadeiras”; por exemplo, um aluno passa e derruba o estojo do colega sem querer e, na mesma hora, o colega levanta e faz o mesmo; assim como, nas situações em que havia intencionalidade, o aluno bate com a régua no braço do outro, e este devolve a “reguada”. As desavenças muitas vezes tinham início com brincadeiras. Esse dado vai ao encontro da pesquisa realizada por Abramovay e Rua (2003), cujo objetivo era investigar a violência nas escolas por meio de entrevistas com diretores, professores, alunos e funcionários. As autoras relataram que a maioria das brigas era iniciada com “brincadeiras”:

Essa forma de resolver os conflitos era coerente com a organização do ambiente sociomoral da escola pública, pois havia um predomínio de sanções expiatórias, mesmo na classe considerada “não difícil”.

PESQUISADORA: “Bom, você enfrenta situações de conflitos de indisciplina, mesmo na 5ª A, que é uma classe melhor, como você tinha dito no começo. Me dá um exemplo de uma situação de conflito, uma situação de indisciplina dessa turma.”

PROFESSOR 1: “Dessa turma, ontem, por exemplo, sabe o P.? Um bonitinho! Ele começou: *Professora, professora!*. Senta bem na frente, cabelinho clarinho, muito lindinho. Ele estava mais agitado, porque assim, faltava 5 minutos pra acabar a aula. Eu falei: *Olha gente...* - eu já tinha corrigido matéria na lousa, sabe as Olimpíadas de Matemática? Eu estou fazendo com eles todas as questões na lousa e aí, como eu acabei e faltava 5 minutos pra eles saírem, eu falei assim:

*Olha, vamos parar agora, dar uma descansada e tal.* Aí eles pegaram, olha o que o P. fez, aquele espoletinha, o japinha. Um jogo, como é que é? Eles colocaram a cadeira ali e foi um correndo, olhou, dentro da sala de aula ao lado, foi 2 minutos. Porque fui fazer alguma coisa, pegar o diário, de repente eu vejo o P. pulando, ele subiu da cadeira e tchum. Eu disse: *O que é isso?* (riso), *olha...* Aí eu pensei, como eles não tem noção mesmo do que pode e o que não. E o G. às vezes ele vem com uns barulhinhos esquisitos, sabe canudinho? Corta no meio. Mas assim, é tudo controlável. Nessa sala só tem essas coisas mais infantis, já na 5ª C, nossa lá é bem diferente, mas você não tá indo lá, né?

PESQUISADORA: Não. Normalmente, como é que você lida com essas situações?

PROFESSOR 1: Geralmente eu peço pra parar. Eu peço pra parar a primeira vez, a segunda vez, na terceira eu já ameaço. (risos) Sei lá, pra direção, mandar pra fora eu não mando, é muito raro, assim, muito. Aliás, esse ano acho que eu mandei um menino pra fora da sala uma vez, porque eu acho que na quinta série não é assim que se faz e foi na 5ª C.

PESQUISADORA: Por que você ameaça que vai mandar pra fora, pra diretora, é isso?

PROFESSOR 1: Exato, se você manda pra direção ela vai lá, conversa com ele, explica o que aconteceu, às vezes liga pra mãe, sabe? Da aquela registrada.

PESQUISADORA: Você manda bilhete pra casa?

PROFESSOR 1: Eu mando.

PESQUISADORA: Mas, você manda como? Ele não têm agenda?

PROFESSOR 1: Não, eu mando no próprio caderno. Escrevo pro pai dar uma situada no filho.

PESQUISADORA: E resolve?

PROFESSOR 1: Na 5ª A quase sempre resolve, agora tem pai que não tá nem aí, então fica mais difícil. Mas nessa turma os pais são mais presentes, eles aparecem nas reuniões, bom, nas 5as eles aparecem mais, depois que eles vão crescendo, dando mais trabalho, o pai acaba não aparecendo muito na escola. Pelo menos é isso que eu escuto, porque aqui eu só dou aula pras 5as, na escola particular eu dou pro Ensino Médio, mas lá já é outra realidade, os pais pagam e cobram resultado, sabe, é bem diferente, não dá nem pra comparar.

Essa professora acaba por retratar o que também observamos: a diferença em relação à cobrança e à postura dos educadores da escola particular para a escola estadual. Em ambas as realidades, os conflitos eram terceirizados para as famílias, sendo que na escola particular havia uma predominância maior; porém, a forma como isso acontecia era muito diferente. A escola particular tinha um cuidado ao chamar as famílias e acolhê-las, enquanto na escola pública essa situação era inexistente. Os professores dessa classe afirmavam que não se sentiam preparados para lidar com as situações de conflito e de indisciplina, sentiam um clima de insegurança na escola, ficavam acuados em determinadas situações pois eram ameaçados. Entretanto, não faziam uma revisão da forma abusiva como tratavam os alunos que não os ameaçavam, não percebendo que esse tipo de relacionamento era um ciclo vicioso. Nessa realidade, era comum a escola

chamar a polícia para resolver os problemas de indisciplina e violência, apesar de não ter sido preciso nas turmas que investigamos, isso acontecia com maior frequência no período noturno, com os alunos mais velhos.

PESQUISADORA: Você se sente seguro pra lidar com as situações de conflito e indisciplina aqui na escola?

PROFESSOR (CND-E, 2): Cem por cento é difícil falar porque... você não, sabe alguns deles que, às vezes, não sei, pode trazer de repente uma faca, uma coisa assim, é difícil na hora que você vai separar uma briga, de repente até eles vem, que nem no dia que um chegou pra mim e falou sai daí senão você vai apanhar, aí eu falei bravo com ele, é que na hora eu não pensei, mas de repente vai que uma hora ele reage contra mim, né? Então assim, eu não me sinto seguro, né. E assim, essa atitude que eu tomei é porque eu tomei justamente com os que eu conversei, que eu conhecia, mas tem um ou outro que eu não tomo essa atitude, que eu prefiro até ficar de longe e falar para, para, para... Ah, não parou? Eu subo, e falo: *Ó, pode ligar pro 190 que tão brigando, entendeu?* Claro que com os pequenos não, ainda mais na 5ª A, eles são bem tranquilos, lá eu nem preciso ameaçar, às vezes eu faço o contrário e dá super certo, eu digo: *Quem ficar quietinho ganha ponto positivo!* Lá funciona bem, eles querem ter nota boa, já na 6ª B, não dá! Eles parecem que não estão nem aí, pode falar que vai suspender, ligar pro pai, lá nada funciona, a família não tem uma relação, assim...

PESQUISADORA: Você acha que não tem mais essa relação da família, como assim?

PROFESSOR (CND-E, 2): Não, não tem, não tem isso aí, eles não têm medo de levar suspensão, eles não têm medo de serem advertidos, então né, ah vou tirar ponto, eles dizem: *Tira, eu passo se tiver frequência em sala.* Entendeu? Então tá fácil. Não tem aquela punição, não tem aquela coisa pra eles temerem. Temerem, então assim, regra existe, eles sabem, só que quando eles enfrentam a regra eles não têm a punição. [...] Bom, primeiramente que nem eu já disse, eles já são, não é a escola que faz, a educação vem de casa, né? E às vezes também os pais não conhecem o filho que tem. E eu digo isso porque tem um aluno aqui que é fogo, é fogo na roupa, a coisa é feia, e a mãe acha que ele é um amor, e perto da mãe ele é um anjinho, então é duro. Mas, assim, é porque eu vejo da seguinte forma, eles não têm, eles não enxergam a escola como uma coisa da seguinte forma: *Ah vou levar uma suspensão! Nossa!* Eles dizem: *Por mim, legal, vou ficar em casa, que prêmio!* Eu, por exemplo, eu falaria: *Meu Deus do céu, vai contar pro meu pai, eu não faço mais isso.* Mas eles... não estão nem aí, os pais também não estão...

As punições, assim como os prêmios em médio prazo, não surtiam os mesmos efeitos – pelo contrário – como o próprio professor relata e como já descrevemos na CD-E, os alunos passavam a considerar uma vantagem receber uma suspensão. Novamente, os educadores atribuem isso ao fato de não haver uma família presente que instaure medo; logo, acreditam que para se agir de forma correta é preciso que a relação seja pautada no temor. Coerentemente, as

ações desses educadores buscam isso, mas os alunos, com o passar do tempo, não mais aceitam esse tipo de coação, e as situações de indisciplina pioram. O tipo de respeito que predominava nas relações com os adultos era o unilateral; a base da relação dos alunos com os adultos era pautada na coação, resultando conseqüentemente na moral heterônoma (PIAGET, 1932-1994).

Além disso, havia uma crença entre alguns dos docentes dessa turma, que tanto os conflitos como as situações de indisciplina e, conseqüentemente, a forma como os alunos desenvolviam moralmente, poderia ser ensinada a partir de pequenas histórias contadas no início da aula, que tinham no final uma mensagem moralizante, como o relato da professora Português:

PESQUISADORA: Você como professora está ajudando a formar adultos. Que pessoas você gostaria de formar? Que características você gostaria que esses seus alunos tivessem?

PROFESSOR (CND-E, 3): Seres humanos solidários, companheiros, amorosos, é, assim, às vezes até brinco com eles, a gente está voltando a ser bicho, eu gostaria de formar cidadãos mesmo, mas é, que não respeitassem só, não ser cidadão pra respeitar só patrimônio, não jogar papel, mas é respeitar o outro que tá do lado, resgatar os valores que estão perdidos, aí.

PESQUISADORA: Você já contou um pouco, mas como você faz pra desenvolver isso na sua aula?

PROFESSOR (CND-E, 3): Com as historinhas, se você quiser até te empresto os livros pra você ler, são todas com o fundo assim de algum valor, e os pensamentos, eu tento resgatar por aí. E quando tem alguma situação que vá contra né, algum valor, a gente para a aula, conversa: *Gente, vocês acham isso certo, vocês gostariam que alguém fizesse isso com vocês? Por que fazer? A gente tá ganhando algo com isso? Ninguém ganha nada, todo mundo perde.* Então é no dia a dia, na boca a boca mesmo.

PESQUISADORA: Você se sente segura pra lidar com as situações de conflito, de indisciplina na sala de aula?

PROFESSOR (CND-E, 3): Ah, totalmente não, né? Totalmente não. Às vezes eu penso, meu Deus, o que fazer agora? Mas acho que um pouquinho mais que a metade sim, uns setenta por cento... sim.

PESQUISADORA: O que você acha que poderia ser feito pra você se sentir mais segura?

PROFESSOR (CND-E, 3): (*risos*) Ah meu Deus do céu, andar com uma... com aquelas medalhinhas que eu esqueci o nome, ai meu Deus do céu, pra trazer proteção, patuá, né? (*risos*)

Crer que a melhor forma de resolver conflitos é por transmissão verbal indica a concepção dessa professora, que acreditava que moral e ética são conteúdos a serem transmitidos. A falta de embasamento teórico sobre o tema contribui para que as ações dos educadores não favoreçam a construção de uma moral mais autônoma; pelo contrário, esse tipo de intervenção catequizadora

impede que os alunos superem o estágio de heteronomia. Em relação, a isso Piaget (1948-1973, p. 63) discorre:

Porventura se pretende formar indivíduos submetidos à opressão das tradições e das gerações anteriores? Nesse caso bastam a autoridade do professor e, eventualmente, as sanções punitivas para reforçar essa moral da obediência. Pretende-se, pelo contrário, formar simultaneamente consciências livres e indivíduos respeitadores dos direitos e das liberdades de outrem? Então é evidente que nem a autoridade do professor e nem as melhores lições que ele possa dar sobre o assunto serão o bastante para determinar essas relações intensas, fundamentadas ao mesmo tempo na autonomia e na reciprocidade.

O autor ainda conclui que a vida social entre os alunos, ou seja, o autogoverno, paralelo a um trabalho intelectual em comum, poderá favorecer o desenvolvimento. As aulas que observamos eram organizadas com atividades inócuas, como já mencionamos, na relação professor-aluno (e mais aprofundadas na próxima análise sobre o trabalho com o conhecimento), não propiciando os necessários desequilíbrios para a aprendizagem.

Tanto na escola estadual como na escola particular, o trabalho com os conflitos objetivava evitar que eles acontecessem, criando regras, colocando filmadoras, trancando as portas e os portões, ocupando os alunos com atividades de pouco valor pedagógico, como cópias e a repetição de exercícios. Assim, , em vez de educação, havia controle, vigilância e coação.

Como já apontamos antes, havia também a minimização dos conflitos entre pares, sendo que muitos educadores ignoravam esse tipo de problema. Inúmeras pesquisas (LEME, 2006; TOGNETTA; VINHA, 2007a, 2007b; VINHA; VIDIGAL et. al., 2009) demonstraram que a escola atribui maior gravidade quando os conflitos acontecem com as figuras de autoridade, e menosprezam quando acontece entre os pares, sendo considerado como “brincadeiras da idade”. Tentam também ações de contenção, transferindo os problemas para a direção ou para as famílias. Esses mecanismos de controle utilizados cotidianamente “funcionam” temporariamente; porém, além de reforçar a heteronomia, não raro agravam o problema. A coordenadora dessa escola também demonstrava dificuldade e falta de embasamento teórico para lidar com essas situações, de acordo com o que explicita na entrevista:

PESQUISADORA: Bom, você disse que às vezes não se sente segura na questão da violência, o que você acha que poderia ser feito pra você se sentir mais segura?

FUNCIONÁRIA (CND-E, 1): Eu falei pros alunos que eu ia estudar arte marcial (risos). Eles deram risada (risos). Não, mas eu não sei, é trabalhar a concentração neles, não tem jeito, às vezes a gente, que nem eu chamo, eu converso, às vezes você acha que conseguiu alguma coisa conversando, aí o aluno pega e faz de novo. Então você fala assim, meu Deus!!! Por isso que eu falei pros alunos que vou fazer arte marcial! Eu falei, não é possível, não é possível, vou fazer arte marcial, eu vou começar a bater em vocês agora, já que vocês estão se batendo eu vou começar a bater agora? Vou fazer arte marcial? Mas eu não sei, é uma questão cultural eu acho, ultimamente tá, eu acho que é cultural.

A maioria dos educadores concebia a paz como ausência de conflitos e, apesar dos enormes esforços na tentativa de evitá-los ou contê-los, deparavam-se cada vez mais com um aumento dessas situações (LEME, 2006; CAMPOS, 2008). Apesar de esses educadores relatarem as dificuldades em lidarem com os problemas de indisciplina e de conflitos entre os alunos, raramente estudavam essas questões em HTPC ou reuniões pedagógicas; quando aparecia algum texto nas reuniões, eram reportagens retiradas de revistas de grande circulação, pautadas em senso comum e não em estudos teóricos sólidos. Na escola estadual, a equipe pedagógica não planejava esses encontros para preparar os profissionais em educação de forma que se sentissem mais aptos para construir um ambiente sociomoral cooperativo que favorecesse a troca de perspectivas, a cooperação, a gestão compartilhada, o respeito mútuo, a assertividade e o diálogo como estratégia para resolução dos conflitos (VINHA, MANTOVANI DE ASSIS; RAMOS, 2009).

Nas classes “não difíceis”, os conflitos eram vistos como negativos e, portanto, deveriam ser evitados, assim como ocorria com as classes “difíceis”; todavia, os docentes usavam mais prêmios para conter as situações de indisciplina do que as sanções expiatórias que eram mais utilizadas nas classes “difíceis”. Havia uma coerência nas duas realidades investigadas; independentemente de a classe ser considerada mais difícil ou não de lidar, as práticas de disciplina estavam baseadas no controle do estudantes, fosse por meio de sanções, prêmios ou pela transferência dos problemas para as famílias. Outro aspecto comum na organização de todas as classes investigadas, tanto da escola estadual quanto na escola particular, foi a forma como o trabalho com o conhecimento era organizado. Discorremos a seguir como isso ocorria.

## 4.4 O trabalho com o conhecimento

Para finalizarmos a análise, faremos uma reflexão sobre a organização das aulas, ou seja, como os conteúdos eram organizados, como era feito o trabalho com o conhecimento. Isso porque a qualidade dessa organização influencia em todas as outras categorias analisadas (Relação professor/aluno; relação entre pares; as regras, os conflitos e a indisciplina na escola). Nessa categoria, não faremos uma separação por tipo de classe (“difícil” e “não difícil”), isso porque em todas as classes investigadas o trabalho era organizado da mesma forma, independentemente da classe.

Nas duas realidades investigadas (escola estadual e particular) observamos as mesmas estratégias de ensino-aprendizagem. As aulas organizadas eram preferencialmente centradas no professor, que era soberano, e valia-se do uso dos mesmos recursos como: as cópias da lousa, a leitura de livros didáticos, os exercícios no caderno com atividades inócuas. Esse tipo de aula não favorecia uma melhoria nas relações entre professores e alunos; ao contrário, não incluíam os conhecimentos dos estudantes, a troca entre os pares e a troca com os próprios docentes.

A concepção de que a família era o motivo da indisciplina na escola era frequente nas primeiras respostas dos alunos, mas depois que fazíamos contraperguntas, alguns já conseguiam perceber que a forma como a aula era organizada e o envolvimento dos docentes tornavam as aulas tediosas e desprovidas de significados, contribuindo para situações de indisciplina. Os docentes também reconheciam que as aulas eram mais tradicionais como os excertos das entrevistas com os professores da escola estadual tanto da classe “difícil” como da “não difícil”:

PESQUISADORA: Me fala um pouco sobre o trabalho que você realiza, a sua dinâmica de aula, a sua matéria.

PROFESSORA(CND-E, 3): Bom, aula expositiva é inevitável né, como a gente tá assim, carente de material, então basicamente, geralmente é o livro didático, é lousa, é caderno, mas a gente tenta diversificar, [...] com textos diferentes: jornal, poesia, gibis...

PESQUISADORA: Me conta um pouco sobre o seu trabalho, o que você realiza? Como é a sua rotina dentro de sala de aula com os alunos, como você dá a matéria?

PROFESSORA (CD-E, 6): Eu sempre procuro fazer trabalhos em dupla ou em grupo com eles, porque eu acho que eles precisam ter esse contato um com o outro, discutir, explico matéria na lousa, ainda uso um pouco o método tradicional, não sempre, mas né, algumas vezes precisa, e, eu tento manter a ordem, nem sempre eu consigo, mas a maioria das vezes sim. Dou lição de casa

todos os dias e cobro. Dou bilhete pra mãe assinar quando não faz, esse tipo de coisa.

Durante todo o ano letivo, não presenciamos uma aula da PROFESSORA 6 em que os alunos fossem colocados em dupla ou grupo, divergindo da informação dada na entrevista. Ela relata o “método tradicional” em sua aula e afirma que utiliza a terceirização dos problemas para as famílias usando os bilhetes.

Como já discorrido nas outras categorias de análise, atualmente, é frequente a culpabilização das famílias, por parte dos educadores, pelos problemas enfrentados no ambiente escolar, tanto no que diz respeito às questões de atitudes (indisciplina, desrespeito, transgressão das regras escolares etc.), quanto em relação ao processo de ensino e aprendizagem (falta de tarefa, desempenho insatisfatório nas atividades e avaliações escolares, por exemplo). Em um estudo recente (RAMOS et. al, 2010, p. 21) as autoras analisaram a comunicação entre a escola e as famílias desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em uma escola particular da cidade de São Paulo, e concluíram que:

[...]um caminho possível para a aproximação entre as famílias e as instituições de ensino, na educação de crianças e jovens, é tomar o conceito de parceria enquanto uma relação de cooperação, no sentido piagetiano do termo, o que implica a capacidade de reversibilidade do pensamento, quer dizer, considerar a alteridade, colocar-se no lugar do outro e, com isto, pensar junto, operar mentalmente, coordenar pontos de vista, e não apenas trocar informações, ou seja, informar. Nessa perspectiva, a parceria é uma construção permanente, alcançada por meio de intervenções sistemáticas, planejadas e consistentes, por parte da instituição de ensino, a partir da criação de espaços de interlocução e reflexão que envolvam a comunidade escolar, priorizando, acima de tudo, a aproximação entre os sujeitos que participam do cenário educativo – alunos, pais e equipe.

Além das constantes transferências os docentes se valiam de sanções expiatórias e de situações de humilhação, sempre colocando algum aluno em evidencia, para garantir um “melhor” desempenho nas aulas. A aula de História da CND-E ilustra como isso ocorria, todavia o docente não tinha a aprovação dos alunos dessa turma.

O professor de História ditava a matéria e os alunos copiavam no caderno. O professor começou a explicar sobre o tema Constantinopla. Prof para e olha o caderno de um aluno: *Você não tem esse outro texto no caderno?*

ALUNO: *Não, eu copieei em outra folha, eu tinha esquecido o caderno.*

PROFESSOR: *Então, azar o seu. - e continuou explicando a matéria. Sobre os mouros eu falei na outra aula.*

ALUNOS: *Não falou não.*

ALUNA: *Você só falou sobre os catolicanos.*

PROFESSOR: *Só podia ser a Neuzinha (referindo-se a aluna que é descendente de japoneses)... não é catolicano, é catolicismo. E Neuzinha, você está sentada no lugar errado, é pra sentar no mapa de sala (somente nessa aula, há mapa de sala por ordem de chamada).*

PROFESSOR: *Eu já falei aqui sobre a Península? - desenhou o mapa na lousa (na escola havia mapas novos, porém os professores me disseram que não usavam, porque havia muita burocracia para retirá-los, isso porque eles deveriam fazer uma requisição para a direção, depois de aceito o pedido – a diretora assinava a requisição autorizando a retirada dos mapas – o professor precisava descer até a sala da coordenação e achar o mapa, no meio de outros materiais – essa sala de fato não era muito organizada, parte das entrevistas coletivas realizamos lá e percebemos a desorganização do local – depois era preciso que a secretária da diretora conferisse se os mapas estavam em ordem e só então os professores poderiam devolvê-lo), sendo assim preferiam desenhar a mão livre na lousa, o que nem sempre ficava claro e nítido, como nessa aula, em que o professor não sabia desenhar de forma que os alunos ou mesmo nós compreendêssemos o que ele fez.*

PROFESSOR: *Quem sabe por quais países é formada a Península Ibérica? - um aluno responde corretamente.*

PROFESSOR: *Vocês estão vendo como o J. é inteligente! - o professor continua a ditar.*

*Professor fala para o único aluno que além de ter mais dificuldade é mais agitado do que a turma: Eu to achando que o zero que você tirou bimestre passado vai ser também nesse.*

ALUNO: *Eu não tirei zero.*

PROFESSOR: *Mas acho que vai tirar nesse. (Esse professor tem bastante erro de português tanto na fala como na escrita, fato que se evidencia quando escreve na lousa). Toca o sinal, os alunos ameaçam levantar.*

PROFESSOR: *O sinal é para o professor e não para o aluno e já sabe, na próxima aula, prova.*

*A classe sai revoltada com a atitude desse professor.*

Nas quatro classes investigadas, a prova era usada como controle de comportamento, ou seja, os professores ameaçavam dar uma prova na aula seguinte caso a classe tivesse algum comportamento que os desagradasse. As escolas utilizavam procedimentos de avaliação baseados, quase que exclusivamente, na linguagem escrita, sendo coerentes com a concepção de aprendizagem, pois objetivavam mais a reprodução do que a construção do conhecimento, classificando o aluno em determinado padrão, por meio da atribuição de notas. Assim sendo, para esses docentes, a avaliação não propiciava uma forma de repensar a prática e retornar a ela, mas sim uma forma julgar e tornar a prática estratificada (LUCKESI, 2003).

Para Hoffmann (1997), a avaliação é compreendida como um conjunto de atuações que tem função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, tem como objetivo a

promoção, a construção e a organização do conhecimento. O aluno em um processo de avaliação bem conduzido passa a ter referências que permitam interferir no desenvolvimento de sua própria aprendizagem.

Macedo (1996) constatou que alguns alunos justificam suas atitudes de indisciplina devido à qualidade e à organização das aulas e ao fato de permanecerem horas em silêncio e sentados; aulas monótonas, de matérias desinteressantes ou sem significado. O excerto do protocolo de observação de uma aula da CD-P exemplifica como o que o autor encontrou também era coerente com essa realidade.

A professora de História já está na sala, os alunos chegam da aula de Informática. Ela escreve na lousa: Prova assinada e correção de exercícios página 84 do livro. Passa para verificar as provas, quem não trouxe tem que escrever na agenda para trazer a prova assinada na próxima aula. Os alunos começam a ler alto algumas partes do livro e discutem coletivamente as ideias do texto que abordava a Guerra. O aluno MAU (que é sempre o alvo dos professores) quer falar e a professora não permite.

O aluno mesmo sem a autorização da professora diz: *Professora, você sabia que estão pesquisando um jeito de fazer uma bomba usando a lava do vulcão? Eu vi no 'discovery'!*

PROFESSORA: *Vamos levantar as mãozinhas... quando alguém quer falar precisa levantar a mão! Agora é para fazer a página 84!!!* Professora coloca alguns tópicos na lousa e pede para os alunos copiarem, não aproveitando as discussões que estavam sendo realizadas entre os alunos, sobre o comentário do MAU. Após alguns minutos MAU emite um som imitando uma bomba: *BUUUMMM!!!* A professora se irrita, mas não tem certeza se foi o aluno.

PROFESSORA: *Vamos parar de ser crianças?!*

Em poucos minutos, quase todos os alunos estão emitindo sons de bombas e o barulho da sala é alto, dava a impressão de ter acabado de iniciar uma guerra. A professora interfone para a coordenadora, pois a orientadora não estava na sala (que era ao lado da sala dessa turma). Quando a coordenadora chega, a professora escolhe alguns alunos para saírem com ela, eles se revoltam, alegando que a turma toda estava bagunçando.

COORDENADORA: *Não importa, sairei com vocês, pois foi quem a professora mandou.*

Os alunos que ficaram na aula começam a fazer gestos para os que estavam em pé na frente da sala com a orientadora, dando a entender que eles tinham se dado mal, alguns ainda riam da situação. Os alunos que saíram, quando voltaram comentaram: *Isso é muito injusto, essa professora pega no meu pé!; É verdade, só a gente se ferra!*

O relato dessa aula mostra o que outros estudos (GALVÃO, 1993; LANJOQUIÈRE, 1996; DUBET, 1997; AQUINO, 1997, 2003; PASSOS, 1999; LA TAILLE, 1999; CASTILHO, 2001; ZANDONATO, 2004; ZECHI, 2008; SADALLA et al., 2008) já encontraram: uma forte relação entre o trabalho pedagógico e a indisciplina, destacando que, muitas vezes o

comportamento indisciplinado está relacionado a aspectos associados a uma prática pedagógica ineficiente. A maioria dos professores centraliza a aula em sua figura, sendo ele o único detentor do saber e, sempre que um aluno abordava um tema novo, ou trazia uma informação que o docente não tinha conhecimento, sentia-se ameaçado, como se o fato de não conhecer o assunto diminuísse a autoridade docente. Como consequência, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando ao silêncio da classe, pouco diálogo, demonstrando o despreparo dos docentes em relação ao processo de construção do conhecimento. Como afirma Goergen (2001), serão precisos novos fundamentos na relação educativa, tanto nas relações interpessoais como no tempo “produtivo” quando estão com o professor.

Os alunos percebiam a organização das atividades das aulas como subestimação à inteligência deles. Há pouco interesse por parte do aluno em algo que não seja desafiador para ele (muito fácil ou muito difícil). Segundo Piaget, a criança despreza soberbamente tudo o que ultrapassa o seu nível mental. Assim, o interesse e a participação do aluno em uma atividade também vai depender do nível de seu desenvolvimento. Durante a entrevista coletiva com os alunos da CD-P, uma professora foi destacada justamente por suas aulas serem desprovidas de significado.

ALUNO (CD-P, 1): A professora é muito folgada, ela não quer saber de nada. Agora ela fica escolhendo esses trabalhinhos bobos e fala que é Artes, para mim Artes não é isso.

PESQUISADORA: Me dá um exemplo de um trabalho bobo.

ALUNO (CD-P, 1): Fazer um anjinho de pano, por exemplo. Você acha que isso é Artes?

PESQUISADORA: É de pano?

ALUNO (CD-P, 1): Pano, pano.

ALUNO (CD-P, 2): Pano, e tem que colocar algodão dentro.

ALUNO (CD-P, 2): Eu acho que isso é só pra, é só pra, pra não dar matéria, só pra enrolar a escola.

PESQUISADORA: Mas ela não ensina?

ALUNO (CD-P, 1): Não, ela nunca ensinou, ela nunca passou nada, ela acha, por exemplo, que se você pintar uns *negocinhos*, lá, fizer uns desenhinhos bestas, lá. Ela fica falando que Artes é não sei o quê, que é o espírito do mundo, que tem nas escolas por aí. Eu falo que essas escolas por aí, eu não conheço, e então eu não quero nunca cair nelas, porque eu vou me dar mal. Porque eu não quero ter aula de Artes desse jeito. Ela fica falando que precisa se expressar, eu falo, se eu quiser me expressar, se eu quiser me expressar... eu to falando.

ALUNO (CD-P, 2): Você viu uma aula nossa, não viu? A gente teve que fazer um anjinho de papel pra enfeitar o mural da escola.

ALUNO (CD-P, 1): Anjinho de papel!! Ela adora anjo... você acredita, ficar uma aula inteira fazendo isso. Não dá revolta!

A constante utilização de atividades desprovidas de desafios promovia desinteresse nos alunos. Eles sentiam-se desconsiderados, desrespeitados, desmotivados. Piaget (1970, p. 174) afirma que: “Qualquer alimento intelectual não pode ser indiferentemente bom para todas as idades”. Nesse sentido, a professora, ao organizar os conteúdos e as estratégias das aulas sem considerar e respeitar o desenvolvimento cognitivo, passava a mensagem de que sua matéria não tinha importância e nem sentido, e para mudar essa realidade, argumentava com discursos desprovidos de significação, o que resultava num relacionamento ainda mais conturbado.

O pouco cuidado com a organização e com o espaço físico, que constatamos na escola estadual, não ocorria na escola particular; ao contrário, havia uma grande preocupação por parte dos educadores em manter o ambiente limpo e organizado. Contudo de forma análoga aos alunos da CD-E, também não foi identificado entre os alunos da CD-P o sentimento de pertença ao espaço escolar. Essa situação contribuía para reforçar a assimetria na relação entre professores e alunos. Frequentemente, os educadores cobravam a limpeza e a organização da escola, valendo-se de ameaças e punições, mas não incluíam o aluno nesse espaço quando necessário. Ao perguntarmos sobre as regras que a direção mais cobrava, muitos alunos da escola particular consideraram a limpeza da escola como algo significativo, assim como a coleta seletiva.

PESQUISADORA: Quais regras os professores, ou a diretora, a coordenadora, a orientadora elas cobram mais, elas ficam mais em cima de vocês pra que vocês cumpram?

ALUNO (CD-P,4): Pra sala ser mais organizada.

PESQUISADORA: O que é uma sala mais organizada?

ALUNO (CD-P, 4): É limpar, prestar atenção.

PESQUISADORA: E quando alguém não cumpre isso, o que acontece? Como é que eles, os professores ou a coordenadora, a diretora, como é que elas fazem?

ALUNO (CD-P, 4): O professor chama atenção.

PESQUISADORA: E aí?

ALUNO (CD-P, 4): Só que tem vez que os professores ameaçam mandar pra fora.

Diversas situações denotam o quanto a escola era uma constante exposição, principalmente quando havia reuniões de pais, quando os murais ficavam repletos de trabalhos expostos. No

período em que a escola seria aberta às famílias, os professores, juntamente com a direção, organizavam os murais externos e internos (dentro da sala de aula). Havia uma grande cobrança por parte dos educadores em relação aos alunos para que eles caprichassem mais nesses trabalhos, pois seriam expostos e todos os pais viriam (e, claro, seria atribuída uma nota). Quando esse período se encerrava, mais uma vez os trabalhos eram retirados pelos docentes, sem a colaboração do grupo, excetuando-se vez ou outra, que um aluno mais comportado, normalmente uma menina, ajudava isoladamente o professor ou a direção. Observamos que durante as aulas os professores colocavam e retiravam os cartazes que haviam sido feitos pelos alunos durante a realização de um trabalho em grupo. A rotina era sempre a mesma: o professor colocava o material, depois o retirava e o entregava a cada grupo.

A valoração da aparência do trabalho superava a importância com o conteúdo ou com a aprendizagem do que estava sendo produzido. Em uma aula, os alunos estavam produzindo cartazes quando a pesquisadora perguntou para todos os grupos o que eles entendiam sobre as pesquisas que estavam colando no cartaz. Ninguém sabia do que se tratava. A professora lembrava constantemente a importância da aparência do material. Usou várias frases como: “*O grupo é aquilo que ele apresenta, a apresentação tem que ser muito bonita!*”. A maior preocupação era com a apresentação, ou seja, cartazes bonitos para a exposição; entretanto, o conteúdo havia sido copiado da Internet, e as descobertas realizadas não haviam sido discutidas porque, na realidade, não haviam ocorrido.

Assim, a valorização do espaço físico concentrava-se na limpeza e nos murais bem organizados e “bonitos”. Quando o lixo era colocado fora das lixeiras, as carteiras eram rabiscadas, não havia uma sanção por reciprocidade e muito menos uma reflexão sobre o espaço público. As atitudes frequentemente usadas pautavam-se em exclusões para a direção, com o intuito de os alunos receberem “lições de moral”, o que não contribuía para um pertencimento maior com o espaço e muito menos para a melhoria nas relações professor/aluno.

Em determinada aula, havia vários saquinhos enfeitando a estante da sala (*nessa semana aconteceria reunião de pais*), perguntei a duas alunas sobre o que eram aqueles saquinhos.

ALUNO (CD-P, 1): Ah, a gente fez na aula de Educação Artística.

PESQUISADORA: Para que serve?

ALUNO (CD-P, 1): Sei lá, vou perguntar para ela (*referindo-se a professora*).

ALUNO (CD-P, 2): Serve para a gente ganhar nota e pra enfeitar a sala pra reunião com os pais.

Na realidade, eram pesos de porta que haviam sido feitos na aula anterior. Não havíamos observado essa aula, mas perguntamos à professora do que se tratava, e ela explicou apenas que eram pesos de porta e que haviam sido feitos na aula anterior. DeVries e Zan (1998, p. 68) comparam a sensação de propriedade da sala de aula como similar à que sentimos acerca de nossas próprias casas:

Sentimo-nos em casa porque podemos organizá-la para nossa segurança, conforto, prazer e conveniência. Os objetos de nossa casa pertencem-nos e somos livres para usá-los para nossas próprias finalidades.

Os educadores da escola poderiam aproveitar a preocupação que demonstravam em relação ao espaço físico e desenvolverem nos alunos maior integração e participação nesse espaço, valorando a cooperação. Os professores deveriam incluir estratégias durante as aulas que promovessem o sentimento de pertença ao espaço escolar, objetivando maior liberdade e autonomia entre os alunos.

Outro ponto a ser refletido na organização das aulas é que os valores e as normas são transmitidos pelas escolas, objetivando disciplinar os alunos; porém, o que promovem é a manutenção da heteronomia. Nessas escolas, não havia momentos em que as normas eram discutidas, refletidas ou revistas pelos alunos, mesmo nas classes consideradas “não difíceis”, como no exemplo a seguir da CND-E.

Aula da biblioteca, a professora de Português ficou 20 minutos falando sobre as regras para o uso da biblioteca: *não comer, falar baixo, deixar tudo organizado, escolher um livro da sua faixa etária e possível de ser lido.*

PROFESSORA: Não peguem livros muito grandes que vocês não darão conta em uma semana!

A professora controlava os alunos ao acessarem a área dos livros; havia muita preocupação em não deixá-los sozinhos; chamava-os de cinco em cinco para escolherem os títulos, e logo após, formavam uma fila enorme pois, como não houve tempo hábil para o cadastramento de todos os exemplares (atividade esta de responsabilidade da bibliotecária da escola), isto era feito no momento da retirada do exemplar. Isso tornou a primeira aula de biblioteca desses alunos nessa escola algo maçante e penoso e, ao iniciarem conversas paralelas nas filas, a professora disse: *Se continuarem assim, não terá biblioteca na semana que vem!*

A funcionária mostrava-se bastante irritada com os alunos, pois estava insatisfeita com a transferência e nos relatou que pensava em pedir demissão, pois naquela escola não havia alunos e sim animais. Todavia, os alunos dessa

classe estavam até bem pacientes e calmos, porque passaram quase 50 minutos na fila esperando que cada livro fosse catalogado.

Observação: A biblioteca havia sido recentemente aberta (2<sup>a</sup> quinzena de outubro), pois ficou fechada por quase 4 anos, por falta de funcionário.

Essa aula retrata o quanto o trabalho com o conhecimento é distorcido em função do cumprimento de regras. Para essa docente, era mais importante os alunos utilizarem o espaço da biblioteca como ela considerava adequado, seguindo ao “pé da letra” as regras ditadas, sendo que, o objetivo maior da aula, que deveria ser o de despertar o interesse e o prazer pela leitura, perdera o sentido. A preocupação com as regras convencionais do local, nesse caso a biblioteca, era muito maior do que tornar esse momento agradável e significativo para os alunos. Além disso, a professora ameaçava os jovens que não cumpriam as regras com a perda da aula seguinte, não compreendendo que, sendo a primeira vez que usavam esse espaço, estavam curiosos. Em momento algum, a professora pegou um livro, sugeriu um autor ou uma história; sua preocupação era que os alunos seguissem as regras de bom comportamento. Não estamos, com isso, desconsiderando que as regras organizacionais sejam importantes para a convivência coletiva, mas o excesso de zelo com a parte física, como nesse exemplo, com o cuidado com os livros e com a sala, passava a mensagem subjacente de que os objetos valem mais do que as pessoas, tornando a aula cansativa e desmotivando os alunos. Essa aula nos fez refletir sobre os direitos inalienáveis do leitor escrito por Pennac (1998), o autor elenca dez direitos do leitor, dentre os quais estão o direito de não ler; o direito de não terminar um livro, o direito de ler qualquer coisa e o direito de calar sobre sua leitura. Os dez direitos do leitor que são elencados por ele, nada mais são que o respeito ao espaço necessário para que o aluno se torne um leitor.

O autor (ibid, p. 78) condena os currículos escolares que desestimulam e inibem o desejo de ler; para ele: “parece estabelecido por toda a eternidade, em todas as latitudes, que o prazer não deva figurar nos programas das escolas e que o conhecimento não pode ser outra coisa senão fruto de um sofrimento bem comportado.” Nessas escolas, infelizmente, a leitura objetivava uma finalidade: ler para fazer uma prova, para preencher uma ficha com dados do livro, para cumprir o cronograma da biblioteca, e as regras criadas para que isso ocorresse, tornavam-se sem sentido. Por que eles deveriam pegar um livro que conseguissem terminar de ler em uma semana? Por que não poderiam ficar com o livro um tempo maior? O objetivo de despertar o prazer pela leitura ficava em lugar secundário, sendo mais importante cumprir a regra: devolver o livro lido em uma

semana. Além disso, a funcionária da escola estadual que foi designada para a função não estava apta e disposta a exercê-la.

Esses dados denotam, mais uma vez, o descaso de algumas escolas públicas com o ensino de qualidade, uma vez que a biblioteca já estava fechada havia muito tempo e, quando reabriu, não tinha condições mínimas de propiciar um espaço de aprendizagem. Silva (1995, p. 48) acredita que o ensino e a biblioteca são instrumentos complementares, não excludentes, posto que se complementam. Logo, uma escola sem biblioteca é um instrumento não perfeito. E a biblioteca sem ensino, isto é, sem estímulos que coordenem e organizem a leitura é um “instrumento vago e incerto”. A professora de Português explicita a forma como a direção da escola lidou com essa situação quando perguntamos para ela como era a escola :

[...]

PESQUISADORA: Não, o nosso objetivo é: quanto mais honesta você for, melhor.

PROFESSOR (CND-E, 3): Eu acho que a direção complica um pouquinho. É, eu acho que ela não confia no corpo docente, ela é muito centralizadora, a questão da biblioteca pra gente está sendo uma luta, porque não abre.

PESQUISADORA: E por qual motivo?

PROFESSOR (CND-E, 3): Nossos alunos eram assim, assíduos leitores de biblioteca, de levar livro pra casa, de contar historinha, de dramatizar, de virar o livro no avesso. Mas agora, porque não tem alguém responsável pra por lá. Mas tem várias pessoas adaptadas, eu acho assim, então a questão da biblioteca eu acho que é um...

PESQUISADORA: E não abre e ninguém usa?

PROFESSOR (CND-E, 3): Pois é e têm muitos livros.

PESQUISADORA: Eu tentei entrar e vi que estava sempre trancada.

PROFESSOR (CND-E, 3): Tem muito livro bom. Agora de tanto a gente brigar, falar em HTPC, parece que tem uma funcionária destacada pra lá, que está limpando, organizando, é, então parece que agora, não sei quanto tempo mais, em breve eu acho que a gente vai começar a usar...

Outro detalhe que merece destaque é a fala dessa professora quando afirma que precisou brigar para conseguir a reabertura da biblioteca, reforçando dados sobre o quanto o trabalho do docente atualmente é estressante (UDEMO, 2001), e também, como o gestor de uma escola precisa ser bem preparado, como afirma Lück (2000, p. 23):

A prática da autonomia demanda, por parte dos gestores da escola e de sua comunidade, assim como dos responsáveis e agentes do sistema de ensino, um amadurecimento caracterizado pela confiança recíproca, pela abertura, pela transparência, pela ética e pela transcendência de vontades e interesses setorializados, em nome de um valor maior, que é a educação de qualidade para os alunos. Tal prática é o antídoto para vencer os medos e receios. E as escolas e os

sistemas que se iniciam nesse processo tomam iniciativas e constroem sua autonomia, dessa forma, construindo sua credibilidade e desenvolvendo sua competência pedagógica e social.

Na realidade da escola pública, não havia um bom relacionamento entre a direção e os docentes, ou mesmo entre a diretora e os alunos; o ambiente era pouco democrático, pautado na desconfiança e em tomadas de decisão de forma unilateral, sem reflexões coletivas. Nos HTPCs que presenciamos, a diretora estava ausente ou, quando aparecia, conduzia os temas de forma autocrática, centralizando as decisões. Na realidade era um momento de “decretos”, que deveriam ser aceitos pelos docentes; não havia espaço para interlocução ou debate e, coerentemente, os professores reproduziam isso quando se relacionavam com os alunos, perpetuando um ambiente sociomoral coercitivo e regido pela heteronomia.

Já na escola particular, os docentes pareciam mostrar um bom relacionamento<sup>51</sup> entre si, havia um clima amistoso na sala dos professores. Não obstante, quando se reuniam, era para decidir sobre novas regras (mas não refletiam sobre os princípios, normalmente pensavam nas sanções, que eram evidentemente expiatórias), sobre como resolver o problema de indisciplina (não pensando nas causas, a discussão girava em torno de como resolver; logo, em mais sanções) ou de determinado aluno mais difícil (naturalmente, aumentava o controle em relação à família, que era convidada diversas vezes para conversar com a direção), não havia um planejamento que favorecesse a troca de ideias entre as áreas, e nem mesmo entre professores que ministravam a mesma matéria na escola. Essa interdisciplinaridade entre matéria e conteúdos ocorria de forma pontual e esporádica. Normalmente, quando era organizada pela direção uma festa, ou uma atividade que envolvia toda a escola, por exemplo no ano em que observamos o Sarau, a Gincana Solidária ou outro evento fora do período de aulas. Quando questionamos os professores sobre como se relacionavam, todos responderam da mesma maneira, reiterando a ideia de uma boa relação.

PROFESSOR (CD-P, 1): Olha, muito boa. É... a gente procura trabalhar numa linha, a gente tem a reunião pedagógica, a gente procura trabalhar nessa linha e eu percebo que aqui ninguém tenta passar o pé no outro, a gente tem algumas dificuldades... é, por exemplo, eu tenho uma dificuldade, mas é sempre em relação a uma única professora. Ela tem assim uma... ela sempre diverge muito,

---

<sup>51</sup> A relação ficava centrada nas questões pessoais dos docentes.

eu acho que ela acha que eu sou muito nova pra dar aula, é só pedagógica. Mas de resto, muito bom, o pessoal trabalha mesmo, ajuda. Que nem, a gente tem vários eventos, o último foi o sarau, então a gente mescla as disciplinas, e eu vejo uma colaboração muito grande dos meus colegas, sabe, e eu acho que isso é legal, é muito importante o entrosamento.

PROFESSOR (CD-P, 3): Temos reuniões quinzenais com a coordenação. Aí se reúne todo o grupo de professores e sempre tem um assunto a discutir, tem pauta, né? Que é definida pela coordenação, não é por nós. Pela coordenação e aí às vezes tem gente que quer falar alguma coisa...

PESQUISADORA: E a questão do planejamento como é que é? Só você que é professora dessa matéria aqui?

PROFESSOR (CD-P, 3): Não, a tarde tem outro professor.

PESQUISADORA : E vocês tem alguma troca?

PROFESSOR (CD-P, 3): Deveria ter. Não há iniciativa da escola e nem dele (*isentando-se da sua própria iniciativa, que também não ocorria*).

PESQUISADORA: Certo, então você planeja as suas aulas sozinha e é aquilo...

PROFESSOR (CD-P, 3): É, tem o planejamento inicial que a gente fez juntos...

PESQUISADORA: Isso seria o anual?

PROFESSOR (CD-P, 3): É, o anual. Tem dois tipos de planejamento, o anual, que é no começo do ano, e agora tem o que é mensal, que é o planejamento do mês, e isso a gente faz sozinho. E que eu nem quero que seja uniformizado.

PESQUISADORA: E nesse momento de reunião são gerais os assuntos? Só pra eu entender, porque eu assisti algumas reuniões e era sempre todo mundo falando do mesmo assunto, de um aluno...

PROFESSOR (CD-P, 3): As vezes quando tem algum evento, por exemplo, vai ter uma feira... Teve o sarau, então os de cada área se reúnem, então às vezes nos dez minutinhos finais, mas é muito raro.

Havia nesse ambiente uma relação de colaboração maior entre o corpo docente (do que na escola estadual), mas a relação com a direção era temida; muitos se sentiam constantemente ameaçados e preocupados com a possibilidade de perder o emprego. Isso gerava um clima de instabilidade. Essa situação não favorecia trocas mais verdadeiras nos momentos de reuniões pedagógicas e também não existia, na direção, uma postura que favorecesse a reflexão, o conhecimento e a mudança de paradigmas nas relações dos professores com os alunos. Ao contrário, eles eram orientados a chamar a direção ou enviar os alunos sempre que considerassem necessário. Ao tratar disso, uma professora nos relatou:

PROFESSOR (CD-P, 5): Eu acho que é muito legal, eu gosto muito do pessoal daqui, eu acho que nós somos unidos, mas eu percebo que às vezes por causa da direção ser um tanto quanto castradora, na hora de uma reunião, quando se precisa falar alguma coisa, tem muita gente que recua. Nessa hora ferve meu sangue, então muitas vezes até eu chego a falar...

O discurso da direção também exemplifica como essa orientação era feita aos professores:

FUNCIONÁRIO (EP, 1): Desrespeito a professor né, eles são orientados a colocar pra fora e ir pra minha sala. Quando tem muita conversa, mas aquela conversa que você não consegue lidar, né? Então aquela coisa que está tumultuando mesmo a sala de aula, então a orientação é pra que eu seja avisada e que eles venham, mais ou menos indo ao encontro daquilo que a gente viu. Você perdeu o direito de permanecer no grupo, uma vez que você não está respeitando, nem se respeitando, nem ao grupo, então você vai ficar num lugar onde você não atrapalha ninguém, que é aqui, que eles vêm pra cá, na sala dos professores. Mas é mais isso mesmo, que é o bate boca mesmo, que é a conversa, a bagunça.

Apesar do clima entre os docentes ser amigável e mais cooperativo (estavam sempre se ajudando, cobrindo as faltas do colega, quando era necessário e possível), cada professor cuidava da sua matéria, fazia o seu plano. Como na escola E, não havia qualquer articulação entre as aulas.

Além disso, havia a crença de que para aprender era preciso silêncio, uma vez que os conteúdos eram organizados em cima da fala soberana dos professores, e quando esses docentes percebiam que a situação fugia do controle, ou ameaçavam ou prometiam prêmios, como no exemplo de uma aula de Ciências (CND-E), a seguir:

A professora de Ciências corrigiu a tarefa da lousa, desceu com os alunos para plantarem sementes de ipê, após os alunos terem plantado, perguntei para alguns o que eles haviam plantado, ninguém soube me dizer. Uma aluna disse: *sementes...*

PESQUISADORA: *Qual?*

ALUNA: *Sei lá.* - voltaram para a classe.

PROFESSORA: *Se eu pegar alguém conversando ou virado para trás... Guarda espelho, guarda tudo que não é da aula.* - e continuou corrigindo os exercícios na lousa.

Ela explicava cada questão detalhadamente, a aula foi bem expositiva, mas os alunos estavam atentos e participavam da correção.

PROFESSORA: *Olha, vocês ficam fazendo cesta com lixo e não acertam a lixeira, e aqui na frente está a maior sujeira, deixem de serem preguiçosos e vamos limpar.* - um aluno levantou e limpou. Para diferenciar planetas rochosos e gasosos, deu o seguinte exemplo: *Bolo, sala, cozinha longe, cheiro.*

PROFESSORA: *Vocês viram que legal?*

Os alunos têm outras curiosidades sobre os planetas, mas a professora fica presa ao conteúdo do livro. Os alunos começam a conversar entre si, mas é sobre a matéria. A professora cobra a atenção dos alunos durante a explicação; antes de liberá-los para o recreio (*a 5ª série desce antes para poderem pegar o lanche, sem os alunos das séries posteriores junto, para evitarem conflitos com os maiores e problemas na fila*), ela diz: *Se ficarem quietos, eu deixo descer mais cedo ainda, hein?* Todos se calam, um aluno cobra o outro que ainda está

falando, dizendo: *Fica quieto, a Dona vai deixar a gente descer antes das outras*  
5ª.

A linguagem do educador, a organização da aula e o pouco cuidado com as relações interpessoais geralmente favoreciam situações de indisciplina; situações de abuso de poder e autoritarismo exacerbado dos professores indignavam os alunos. Professores, por vezes bem intencionados, provocavam a ira da turma, tendo como consequência conversas paralelas e a dispersão da atenção dos alunos. Mesmo assim, nas classes “não difíceis” não havia situações explícitas de indisciplina; na maior parte das vezes eram situações veladas, e quando ocorriam de forma deliberada, partiam de um único aluno, em uma ação isolada, normalmente após uma situação de exposição mais acentuada.

A professora de Português da classe “não difícil” da escola particular arruma a sala, pois os alunos vão fazer prova na aula após o recreio, separando mais as mesas. Leva os alunos para o quiosque (*pela primeira vez*) para fazer uma revisão da matéria.

PROFESSORA: *Quero o corpo e o pensamento pensando, sem conversa.*

A professora passa a fazer algumas perguntas e os alunos tentam responder, os que sabiam a resposta eram muito elogiados, os que não sabiam, a professora chamava a atenção e dizia.

PROFESSORA: *O que vocês serão da vida sendo assim, desse jeito?*

Os alunos que eram elogiados passaram a não participar mais, pois estavam constrangidos com a situação.

Depois ela começou a dar algumas “dicas” para prova que aconteceria após o intervalo (*na realidade usou as mesmas perguntas da prova, só que oralmente*).

O excerto a seguir retrata mais uma aula observada onde essas situações ficaram evidenciadas:

A professora (CND-P) iniciou a aula parabenizando os alunos pelo Sarau (*atividade que aconteceu no sábado anterior com a participação das famílias*), a professora começa a chamar os alunos que ficaram sem média na frente da sala e mostra a nota da prova. Todos ficam em silêncio observando a cara dos alunos que estavam com a nota abaixo da média, após a professora fala alto a nota dos alunos acima da média e fica comparando essa classe com os outros 7º anos e dá o seguinte exemplo.

PROFESSORA: *Veja a Fulana (é uma aluna da sala), ela está se esforçando, tirou 6,0, é na média, mas já melhorou muito, pois antes ela tirava 2 ou 2,5, então, se ela melhorou é porque está se esforçando, é difícil para ela, mas ela está melhor, então se ela conseguiu com todas as dificuldades que tem, vocês precisam se esforçar mais* (a aluna abaixa a cabeça na carteira).

A professora diz que só vai entregar a prova na quinta-feira, uma aluna que ficou com nota abaixo da média começa a chorar, a professora a ignora e começa a entregar os trabalhos sobre Machado de Assis, chama atenção da classe várias vezes, pedindo silêncio (mas a

classe está tentando consolar a colega, que não para de chorar, todavia a professora ignora). Um aluno foi reclamar sobre a correção do trabalho, a professora contestou.

PROFESSORA: *Você repetiu coisas desnecessárias.*

A aluna continua chorando.

PROFESSORA: *Para de chorar (bem alto)!!!*

A professora começa a corrigir as atividades do livro, os alunos começam a reclamar do choro da colega e pedem para a professora conversar com ela.

ALUNO: *Professora, coitada da Fulana, conversa com ela, ela tá mal!*

A professora vai conversar com a aluna que está chorando fora da sala e manda os alunos fazerem várias páginas do livro.

Observação: analisei dois trabalhos corrigidos sobre Machado de Assis, os dois são cópias da Internet (*idênticas*), um tirou +- e o outro +, não há comentário da professora no decorrer do trabalho, perguntei aos alunos se eles leram as duas obras do Machado de Assis para poderem fazer o resumo, eles disseram que não, perguntei como eles fizeram:

ALUNO : *Copiei da Internet.*

PESQUISADORA: *Mas não era para ler?*

ALUNO: *Não, a professora disse apenas para pesquisar dois resumos e colocar no trabalho.*

A aluna que saiu para conversar com a professora, não voltou para a aula. O aluno que tirou nota abaixo da média (*o mesmo do trabalho +-*) recusou-se a fazer a atividade em classe, a professora mandou ele para a orientadora. A OE voltou com o aluno para a classe e disse para todos ouvirem: *Você pode escolher fazer a atividade com a classe ou fazer na sala dos professores com advertência!* O aluno chorando disse que a professora o mandou fazer com a orientadora, que ela é um horror para ele, e que ela não é nem pai nem mãe para mandar nele. A OE fica bastante brava, manda o aluno abrir o caderno e diz que a professora é a autoridade da sala, ele abre o material contrariado.

A OE sai e diz para a professora: *Qualquer coisa eu to na minha sala!*

A professora se aproxima do aluno e começa a agradá-lo, passa a mão na cabeça do aluno e tenta explicar a atividade, o aluno fica estático. Depois a professora organiza os alunos em duplas ou trios. O aluno se recusa a trabalhar em grupo. A aluna que estava chorando volta, a professora troca outra aluna (*boa aluna segundo a professora*) de lugar e diz: *Você quer sentar aqui no meio? (eles estão em trio)*. Porque você precisa ajudar esses dois, quer dizer, mais ele porque essa aqui tem mais autonomia (*referindo-a a aluna que estava chorando*) e ele tem mais dificuldade. Os alunos começam a mudar as mesas de lugar para o trabalho em grupo.

PROFESSORA: *Silêncio, é por isso que essa classe tem tanta nota vermelha. Vai cair na prova um exercício parecido com esse, então, atenção.*

ALUNO: *Me explica, eu não entendi esse exercício.*

PROFESSORA: *Eu já expliquei (e não havia explicado).*

ALUNO: *Eu não entendi, não estou brincando.*

PROFESSORA: *Então faça!*

A aluna que estava chorando continua a chorar. O aluno que discutiu com a professora fica sozinho, abre o material, mas não faz nada e também chora. A professora vem falar comigo: *Tá vendo? Ele não está fazendo nada. É aluno novo, veio de outra escola em agosto, é aluno problema (o aluno estava perto e escutou).* A classe fica agitada, não trabalham com os grupos, apenas conversam sobre como a professora é autoritária e segundo os próprios alunos “sem noção”.

Garcia (1999, p.101) acredita que:

A indisciplina tem sido intensamente vivenciada nas escolas, apresentando-se como uma fonte de estresse nas relações interpessoais, particularmente quando associada a situações de conflito em sala de aula. Mas, além de constituir um “problema”, a indisciplina na escola tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional.

É possível inferir que a falta de preparo dos educadores colaboravam para o surgimento de situações de indisciplina, uma vez que não sabiam lidar com as notas abaixo da média (escola particular), valendo-se de recursos que criavam um clima emocional ruim para os estudantes (expondo os alunos e criando, dessa forma, constrangimentos desnecessários).

O excerto da entrevista coletiva que realizamos com os alunos da classe “não difícil” da escola estadual também contribui para refletirmos sobre os reguladores externos, uma vez que os alunos afirmam que “passam cola” nas provas porque são amigos, porque quem não vai aprender é o outro, mas também porque assim a classe continua sendo considerada como das melhores, em relação ao rendimento pedagógico da maioria.

PESQUISADORA: Tirar uma nota boa significa que aprendeu? Vocês acham que sim?

ALUNO (CND-E, 1): Acho que sim, né?

PESQUISADORA: Tirar uma nota ruim significa que não aprendeu então?

ALUNO (CND-E, 7): Com certeza, mas tem uns alunos que colam.

PESQUISADORA: Como assim?

ALUNO (CND-E, 7): Ah, pede pro amigo deixar copiar.

PESQUISADORA: E vocês deixam?

ALUNO (CND-E, 1): Deixa, todo mundo é amigo e quem não vai aprender é ele, e os professor fala que nossa classe é boa se a maioria vai bem.

PESQUISADORA: Entendi, vocês deixam os colegas colarem porque assim continuam com a tal fama de melhor turma.

ALUNO (CND-E, 1): É... também, e porque a gente é amigo...

Na pesquisa de Menin (1996, p.86), a pesquisadora afirma que os alunos colam entre si em quase todas as séries, ocorrendo uma troca recíproca de informações; ao perguntar para as crianças sobre a “cola”, embora isso seja proibido pela escola, evidenciou-se que os alunos consideram que era correto não ajudar um colega na hora da prova, justificando a ação em relação à figura de autoridade do professor (É errado ensinar porque a Tia bota zero.), porém

consideravam mais simpática a ação da aluna que ajudava o colega (Ana foi bacana porque ensinou.).

Um último aspecto a ser elencado é o fato tanto de tanto os docentes quanto a equipe pedagógica, principalmente da escola particular, possuírem a crença de que qualquer fator externo pode contribuir para a desatenção dos alunos em aula e, assim, criarem inúmeras regras para controlar essas situações, objetivando maior atenção e melhor aproveitamento das aulas. A entrevista coletiva com os alunos da CND-P traz essa perspectiva:

PESQUISADORA: Entendi, vocês acham que as regras são desnecessárias.

ALUNO (CND-P, 4): Algumas são.

ALUNO (CND-P, 2): A coisa que eu fico mais chocada é quando eu vou pegar, é muito raro eu comprar guaraná daquela máquina, você vai pegar pra levar embora, eles não deixam comprar, você tem que comprar e esconder, não deixa tomar depois.

PESQUISADORA: Por que tem a máquina?

ALUNO (CND-P, 2): É, então. É pro recreio!

PESQUISADORA: É só pro recreio, é isso?

ALUNO (CND-P, 1): É só pro recreio.

PESQUISADORA: Na hora da saída não pode.

ALUNO (CND-P, 3): Não pode.

ALUNO (CND-P, 1): Tem outra coisa também, assim, tem a regra, a bendita da regra que só pode tomar água e ir ao banheiro na segunda e na quinta aula, agora eu me pergunto assim: se um aluno, tiver com um problema e precisar muito ir no banheiro, tá na quarta aula, a gente vai pedir, daí a professora fala: *É só na segunda e na quinta aula, tem que ir no recreio!* Mas isso não é uma coisa que da pra você... controlar, assim, daí também o negócio de beber água, também, não deixam deixar uma garrafa de água durante a aula.

PESQUISADORA: Vocês não podem tomar água?

ALUNOS: Não pode.

ALUNO (CND-P, 1): Porque eles falam assim, que desvia a atenção, mas o aluno que tem que saber que se tá tendo a matéria, se é importante pode tomar.

PESQUISADORA: Nem no calor, muito calor.

ALUNOS: É, não deixam.

PESQUISADORA: E nem sair pra beber.

ALUNOS: É.

ALUNO (CND-P, 3): Tem uma coisa que tão proibindo também é o shorts, ano que vem eles não vão mais fazer shorts do 5º ano pra cima, não vão fazer mais.

PESQUISADORA: Por quê? Nem pros meninos e nem pras meninas?

ALUNO (CND-P, 3): Pros meninos nem sei, mas pras meninas não vão fazer, por causa que tem menina que usa muito pra cima, ué problema é da menina, aí a gente falou: *Mas Fulana (referindo-se a orientadora) por que??* Porque desvia a atenção dos meninos. Ah... Não (risos).

O maior problema desse tipo de controle e dessa visão distorcida sobre o processo ensino-aprendizagem é que todos os fatores que levam o aluno a não obterem um bom aproveitamento pedagógico excluem revisão da própria organização da aula e do ambiente sociomoral da escola.

As ações dos docentes, de forma geral, inibiam as perguntas dos alunos, não promovendo o debate e reflexão a partir das dúvidas. Esse dado confirma o que LATERMAN (2002, p.7) encontrou em sua pesquisa:

A dinâmica de boa parte das aulas, o que inclui aqui desde a metodologia, conteúdos, relações professor-alunos, não corresponde à necessidade de aprendizagem dos estudantes. Tais aulas são caracterizadas pelos alunos como monótonas, repetitivas, em alguns casos apenas leitura de livros didáticos ou séries de exercícios no quadro, sem propostas estimulantes, sem humor e 'leveza' nas relações dentro da sala. A disciplina exigida é a do silêncio, da submissão, da imobilidade.

A aula da professora de História da CD-P ilustra como o docente não se sente preparado para as perguntas dos alunos, ou mesmo para incluir os conhecimentos prévios destes, não valorizando o intercâmbio de conhecimentos entre os pares e promovendo muito tempo de espera entre os alunos que terminam a atividade em tempo menor dos que precisam de um tempo maior.

A professora iniciou uma aula distribuindo um trabalho, ela mesma ia, de mesa em mesa, entregando. Os alunos estavam sentados enfileirados individualmente.

A professora explicou a atividade que era a seguinte: *Fazer a correção do trabalho, usando o livro e depois entregar.*

A classe estava tumultuada. Todos falando ao mesmo tempo.

PROFESSOR: SILÊNCIO! (*grita*)

Imediatamente, todos começaram a fazer a atividade em silêncio. Depois de um período, alguns alunos comentavam sobre o filme Tróia.

PROFESSOR: Não é para usar o filme nos comentários, apenas o que estiver no livro!

Os alunos começaram a conversar entre si sobre o filme, que estava relacionado com o conteúdo da atividade. A professora bate palmas para chamar a atenção da turma.

PROFESSOR: Pessoal, para fazer tem que ficar em silêncio.

Um aluno perguntou o que era esplendor, uma aluna disse que sabia, pois já tinha procurado no dicionário, a professora ignorou o comentário da aluna e escreveu na lousa o significado, copiando do dicionário.

PROFESSOR: Teoricamente, vocês deveriam saber, pois estudamos na aula passada.

Um aluno tentou ajudar o colega que estava com uma dúvida.

PROFESSOR: Não fala onde está a resposta!

Alguns alunos acabaram a atividade bem rápido e ficaram esperando os outros terminarem por mais de 20 minutos sem fazer nada.

A professora começou a chamar os alunos na frente da sala para mostrar a nota da prova, mas só iria entregá-la na próxima aula.

PROFESSOR: Vocês devem refletir sobre quem foi mal, o por que, se estão conversando muito etc. e tal.

Quando a aula terminou, a professora se despediu e saiu. Os alunos levantaram, começaram a gritar, subir em cima das carteiras, criando o maior tumulto, até a chegada da professora da aula seguinte.

A concepção de que todos devem fazer a mesma atividade ao mesmo tempo frequentemente gerava muitas situações de indisciplina. Para LATERMAN (2002, p.7):

Alguns alunos reagem com comportamentos inadequados e brincadeiras, às vezes agressivas, e em sua maioria desrespeitosas do ponto de vista dos professores. Além disso, as formas do ensino-aprendizagem, nestes casos, desqualifica os estudantes que são ofendidos, ora pelo professor, ora pelo colega, por não demonstrarem conhecimento dos conteúdos em pauta. Nestes casos, a metodologia inadequada não favorece o aprendizado e afasta parte dos alunos dos objetivos educacionais da escola.

Em boa parte das aulas observadas, quando algum aluno questiona /desafia verbalmente o professor, a situação ganha centralidade na aula, e o tempo passa a ser usado para a discussão entre aluno e professor, interrompendo os objetivos da aula; logo, há uma realidade bastante inflexível, com poucos espaços de discussão ou alternativas de diálogo, poucas reflexões ou mesmo paciência para esclarecer as dúvidas de forma apropriada.

As aulas organizadas eram preferencialmente centradas no professor, que era soberano, e valia-se do uso dos mesmos recursos como: as cópias da lousa, a leitura de livros didáticos, os exercícios no caderno. Esse tipo de aula não favorecia uma melhoria nas relações entre professores e alunos; ao contrário, não incluíam os conhecimentos dos estudantes, a troca entre os pares e a troca com os próprios professores. A assimetria balizada na relação professor-aluno distanciava-os cada vez mais. Segundo Estrela (2002, p. 19-20):

O professor, sem muitas vezes ter consciência disso, institui a “organização monárquica” da sala de aula, exteriorizada por um conjunto de privilégios inerentes à sua função: o professor selecciona o saber e os recursos permitidos para o acesso a esse saber; dita as normas e controla os comportamentos; arbitra as matérias de disputa; condiciona os sentimentos ao condicionar a possibilidade de sua exteriorização; controla as relações humanas na sala de aula; determina os critérios do que é bom, verdadeiro, belo, útil, correcto.

Os alunos sentiam-se desrespeitados com atividades inócuas, ficando cada vez mais desmotivados. Apesar de a motivação estar no aluno, as condições ambientais interferem muito nesse processo. Sem desmerecer o necessário o envolvimento da escola como um todo influenciando o clima da sala de aula, as dimensões da classe que parecem repercutir nesse aspecto são: as atividades de aprendizagem ou a forma como o conteúdo é ensinado; a autoridade do professor; as formas de valorização e reconhecimento; os agrupamentos sociais e o clima da sala; o processo de avaliação; e o emprego do tempo. Como se vê, sobre esses fatores o professor

tem amplo poder de decisão, pois é na organização da escola e do espaço de sala de aula que ele tem um efetivo campo de atuação, que deve ser assumido com conhecimento e competência.

Entre as várias maneiras de promover uma boa motivação, a principal é que o próprio professor se coloque como modelo de pessoa que gosta do que faz. É preciso construir na sala de aula um ambiente acolhedor em que o aluno se sinta pertencente, reconhecido no seu esforço em aprender, legitimando e nunca desmerecendo a sua dúvida ou dificuldade. Aulas muito expositivas, atividades mecanicista, cópias e exercícios repetitivos prejudicam a motivação. Vale a pena também envolver os alunos no projeto da disciplina e selecionar conteúdos que tenham sentido para eles. A atividade proposta deve envolver os alunos, desafiá-los, mas que seja um desafio passível de ser realizado, sendo que para isso é necessário esforço e engajamento. É preciso estar atento ainda ao nível de dificuldade da tarefa cuidando para que não seja fácil demais nem muito difícil. O esforço, principal indicador da motivação, só é utilizado pelo estudante para ultrapassar suas próprias dificuldades ou para se engajar em situações novas ou desafiantes caso este acredite na sua própria capacidade de obter êxito. Outro cuidado é o tipo de retorno que ele oferece ao analisar um trabalho, que deve ser corretivo e informativo, apontando o problema detectado, mas também contendo orientações claras sobre como fazer para o aluno alcançar a meta.

O professor contribui para desmotivar o aluno e gerar ansiedade por meio de atitudes como críticas excessivas, comparações, rígidas avaliações, cobranças com alto nível de exigência, emprego de formas impróprias de avaliar a aprendizagem, pressões com relação ao tempo para realizar as atividades, emissões de *feedbacks* negativos e a promoção de um clima hostil e competitivo na classe. Dado a relevância desse fator para a qualidade da educação, é preciso conhecimento, aprendizagem de habilidades e planejamento cuidadoso, não podendo contar apenas com o senso comum ou com a intuição do professor nessa complexa e desafiadora tarefa de motivar os alunos.

Mais do que constatar as dificuldades, será preciso atuar refletindo sobre como os educadores poderiam favorecer a motivação, o trabalho ativo com o conhecimento, um ensino mais eficaz. No entanto, as aulas permaneciam sempre as mesmas, somadas às críticas crescentes. Os professores passaram a repetir mais vezes o mesmo conteúdo e da mesma forma, objetivando que os alunos finalmente “aprendessem”, como se aprender fosse sinônimo de memorizar. Novamente, esse tipo de conduta produzia na classe um efeito exatamente contrário: eles ficavam

ainda mais desmotivados. Para Piaget (1954-1994), toda conduta é ditada por um interesse, sendo que é possível que o sujeito tenha vários interesses ao mesmo tempo e, nesse caso, o organismo atua sobre o que tem maior interesse.

Assim, o autor considera que para ocorrer uma mudança na conduta, é preciso considerar a relação entre a necessidade e o próprio objeto. Constatou-se que, boa parte das vezes, os exercícios eram copiados por alguns alunos de cadernos/livros de outros colegas, ou ainda, das respostas escritas na lousa pelos próprios professores.

Nas CD, a reação a esse tipo de aula era um comportamento mais barulhento, com constantes disputas e provocações aos professores. Já nas CND, a reação dos alunos era a aceitação, a passividade e a submissão. Em ambos os casos, e nas duas instituições investigadas, percebe-se a urgência de uma revisão do trabalho realizado com o conhecimento.

#### **4.5 As classes “difíceis” e “não difíceis”**

De forma geral, tanto nas classes “difíceis” como nas classes “não difíceis” as regras mais valorizadas eram mais as convencionais do que as morais; havia um excesso de normas sem significado (que reforçavam o autoritarismo e a heteronomia); não havia espaço para a discussão ou criação das normas. Estas normalmente eram criadas pela autoridade, objetivando impedir que os conflitos interpessoais ocorressem, e o seu descumprimento estava associado a sanções expiatórias. No entanto, como os alunos das classes “não difíceis” cumpriam mais as regras, normalmente com essas turmas os docentes usavam mais os prêmios do que punições. Por esse motivo, as relações nas CND eram mais cordatas, pois o professor não se sentia desimpedido de ministrar sua aula.

Os conflitos interpessoais eram vistos como negativos; por isso, deveriam ser evitados e contidos. Havia uma supervalorização dos conflitos ocorridos entre professor e aluno e uma condescendência com as situações de conflito entre os pares, favorecendo as situações de violência e *bullying*. O excesso de sanções expiatórias dificultava o desenvolvimento da autonomia moral, favorecendo a heteronomia e raciocínios como o cálculo de risco e a relação custo/benefício.

As aulas eram desprovidas de significado, organizadas sempre da mesma forma, indiciando situações de indisciplina nas classes “difíceis” e de indisciplina velada nas classes “não difíceis”. Tais situações de indisciplina impediam um clima emocional adequado ao desenvolvimento dos alunos, principalmente nas CD, pois os docentes sentiam-se constantemente desafiados e impossibilitados de “dar” os conteúdos programados para as aulas.

Nas classes “difíceis”, o diálogo era desrespeitoso e hostil de ambas as partes, tanto professores como os alunos mantinham uma relação de enfrentamento constante; era uma “guerra de forças”. As relações com os docentes eram mais tensas, os professores reconheciam a dificuldade em lidar com a turma, o que produzia grande cansaço e estresse. Os alunos resistiam mais às regras da escola e às orientações dos professores, eram mais questionadores. Já nas classes “não difíceis”, havia maior obediência e submissão, sendo que nessas últimas o diálogo era desrespeitoso apenas por parte do professor porque os alunos se submetiam mais às regras impostas. Comumente, os estudantes se esforçavam mais em corresponder às expectativas dos docentes nos diversos sentidos.

Na relação entre pares, evidenciamos as maiores diferenças entre os dois tipos de classes: nas CD, devido ao clima hostil entre os alunos, havia falta de unidade e de cooperação; os alunos reagiam negativamente em relação a certos indivíduos; aprovavam coletivamente um comportamento desviante; havia inúmeras situações de agressividade coletiva e dificuldade de adaptação a mudanças; todavia, consideravam a escola um lugar em que tinham a oportunidade de encontrar com os amigos. Em contrapartida, nas CND existia um maior entrosamento, com relações mais respeitadas e permeadas por situações que envolviam a cooperação e a solidariedade. Os alunos demonstravam que se importavam com o relacionamento, realizando esforços para coordenarem perspectivas e cooperarem na resolução de um conflito interpessoal.

Para os alunos das CD, era valor fazer parte da pior turma da escola. Contrariamente, para os alunos das CND, era valor ser a melhor turma ou serem vistos como uma boa turma.

A culpabilização e a transferência dos problemas enfrentados no ambiente escolar para as famílias – tanto no que diz respeito às atitudes dos alunos quanto em relação ao processo de ensino e aprendizagem – era um fator que contribuía para que as mudanças necessárias no ambiente escolar, principalmente nas classes “difíceis”, não ocorressem.

A partir do exposto, pode-se inferir que é preciso, portanto, uma revisão urgente do ambiente sociomoral das escolas. Mais do que resolver o problema das classes “difíceis”, é

necessário repensar a escola como um todo. Essa instituição de ensino deve ser um lugar mais cooperativo, justo e respeitoso, propiciando aos alunos pleno desenvolvimento, tanto dos aspectos intelectuais como afetivos e morais.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aluno bem-comportado pode sê-lo por  
medo do castigo, por conformismo.  
Pouco importa: seu comportamento  
é tranquilo. Ele é disciplinado.  
**Isto é desejável?”**

(LA TAILLE, 1996, p. 10 – grifo nosso)

Iniciaremos as considerações finais sobre o ambiente sociomoral em classes consideradas pelos educadores como mais “difíceis” ou “não difíceis” para desenvolverem o trabalho pedagógico a partir da reflexão feita por La Taille. Nosso objetivo com esta pesquisa não era apenas constatar o que diversos outros estudos já apontaram, ou seja, que a escola tem problemas e que são necessárias mudanças na educação institucionalizada. É fato que o aluno idealizado por boa parte dos professores não existe mais no contexto da sociedade atual, pois as crianças e os jovens de hoje se desenvolvem em uma época de grandes avanços tecnológicos e prosperidade econômica, modificando a forma de se relacionar e de conhecer o mundo. Outro aspecto que se transformou foi a estrutura das famílias: muitos os pais passam mais tempo trabalhando do que com seus filhos e, logo, a escola passa a ter um novo significado para o desenvolvimento infantil e juvenil. Há uma fluidez nas relações e uma mudança nas organizações familiares, que não se constituem mais como sua formação tradicional: pai, mãe e filhos diretos. Alguns autores têm analisado a nova forma de viver em sociedade, o momento atual, melhor dizendo a pós-modernidade ou sociedade contemporânea (BAUMAN, 1998; GOERGEN, 2001; LIPOVETSKY, 2004; LA TAILLE, 2009), relacionando as ansiedades modernas a uma “vontade de liberdade” do homem, que acompanha a rapidez das mudanças econômicas, culturais, tecnológicas e do cotidiano. Essas características da sociedade pós-moderna promovem transformações nos valores, nos paradigmas. Como principal instituição formal de educação, a escola não está isolada desse contexto. Os dados que analisamos nas quatro classes das duas instituições ratificam essas reflexões: a escola de antes (que é ainda a realidade em muitos contextos educacionais) não atende às necessidades da sociedade de hoje.

Nosso objetivo foi caracterizar classes consideradas “difíceis” e “não difíceis”, identificando fatores comuns e/ou divergentes na organização destas; investigar o ambiente

sociomoral das classes consideradas “difíceis” e “não difíceis” pela equipe pedagógica no que se refere ao trabalho com o conhecimento, às relações interpessoais, às regras e aos conflitos sociais. Ao analisar as relações interpessoais na escola, com o enfoque nas classes consideradas mais “difíceis”, pretendíamos suscitar reflexões sobre as reais possibilidades de mudança no espaço escolar, contribuindo, de alguma maneira, a partir dos resultados deste estudo, para que a escola venha a ser um lugar melhor, um local de aprendizagem (verdadeira), de valorização da dignidade humana, mais justo e feliz.

Sabemos que as relações estabelecidas na escola, tanto entre professores e alunos e entre os próprios pares têm grande importância para o desenvolvimento da criança e do adolescente, assim como a organização e legitimação das regras, a forma como os conflitos sociais são resolvidos e a forma como os conteúdos são organizados e ensinados. Levando isso em consideração, é preciso que os professores tomem consciência da relevância de suas ações com os alunos: suas linguagens, seus gestos, sua postura, a forma como trabalham o conhecimento e, mais do que tudo, o quanto percebem e diferenciam (ou não) cada aluno que passa por suas vidas docentes. Para Freire (1996, p. 73), os professores têm influência, para o bem ou para o mal, na vida de seus alunos:

O professor autoritário, o professor licenciado, 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.

Nesta pesquisa, os contextos diferentes das classes “difíceis” e “não difíceis” possibilitaram reafirmar a importância da qualidade das relações estabelecidas entre docentes e discentes. Nas realidades investigadas, conforme exposto ao longo deste trabalho, evidenciou-se a influência que o professor tem na construção do ambiente sociomoral da classe. De forma geral, o relacionamento entre os professores e os alunos pautava-se no respeito unilateral. Evidenciou-se essa relação nas quatro classes observadas; não obstante, o que diferenciou as classes “difíceis” das classes “não difíceis” foi exatamente o porquê de os alunos se submeterem ou não aos professores, ou seja, a forma como lidavam com essa relação. Considera-se que há uma assimetria natural na relação professor/aluno quando o professor exerce sua função com autoridade. Entretanto, isso não foi encontrado nas classes analisadas. Havia, em geral, um lado com maior poder, que o empregava de forma autoritária, muitas vezes abusiva e ostensiva e, em outras, mais veladas. Nesse tipo de relacionamento, se o professor respeitava os alunos, não era

da mesma maneira que os alunos o respeitavam, pois não se sentia obrigado a seguir as recomendações dos estudantes; aliás, não as recebia e nem as aceitava. E é justamente por isso que esse tipo de respeito é chamado de unilateral. Para Piaget (1948-1973), é fator de heteronomia, ou seja, ocorre em uma relação desigual, criança/adolescente – adulto, ou alunos – professores, conforme já mencionado previamente no quadro teórico. O autor ainda afirma que é um instrumento de submissão à regras que são exteriores aos sujeitos. Nessa relação, a parte “mais fraca” se submete à outra por temor, para não perder o amor do adulto, não receber uma punição, uma censura ou uma desaprovação.

Nas classes “não difíceis”, o diálogo era desrespeitoso apenas por parte do professor, pois os alunos se submetiam mais às regras impostas. As sanções ocorriam em menor quantidade porque os estudantes se esforçavam mais em corresponder às expectativas dos docentes.

Nas classes “difíceis”, o diálogo era desrespeitoso e hostil de ambas as partes. Podemos inferir, pelos dados coletados, que com o decorrer do ano letivo, o excesso de sanções expiatórias, dêem vez de mudar o comportamento dos alunos, acabou por promovê-lo. A demasiada transferência dos problemas para as famílias, que acabavam por utilizar ainda mais sanções, fez com que o comportamento dos estudantes não se modificasse de fato. As relações entre os alunos ficaram ainda mais violentas, ainda que muitas vezes isso ocorresse de forma velada. Os alunos passaram a brigar no banheiro, no final do pátio, ou seja, longe dos “olhos” dos educadores. O comportamento apenas tornou-se mais encoberto, desenvolvendo nos alunos o raciocínio de cálculo de risco e custo-benefício. Muitos educadores acreditavam que os pais pouco acompanhavam seus filhos e que havia muita desestruturação das famílias, prejudicando assim a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. A concepção de família que os docentes tinham é a nuclear – pai, mãe e filhos – e acabavam por considerar tal modelo como ideal, ou a mais “estruturada” para a criação dos filhos. Equivocadamente, consideravam que dentro desse modelo o desenvolvimento do jovem ocorreria de maneira tranquila e com menos conflitos, resultando em menos trabalho para a escola e na convivência entre pares no cotidiano. Havia constantes queixas às famílias por parte dos professores, como se a escola fosse impotente perante esta última (de forma implícita e explícita). Coerente com essa crença, os professores também achavam que a função de educar moralmente não era responsabilidade deles e nem mesmo da escola. Tal crença no peso da educação familiar e, conseqüentemente, de esta ter a responsabilidade pela maioria dos problemas era muito presente. Pareciam desconhecer que a

família e a escola são as duas instituições responsáveis pela educação em nossa sociedade e que, apesar de complementares, exercem papéis distintos.

O ambiente nas classes “difíceis” era mais coercitivo, com professores mais autoritários, que usavam ameaças, prêmios, e colocavam, frequentemente, os alunos em situação de exposição e comparação. Já nas “classes não difíceis”, percebemos uma diminuição desses procedimentos. Isso ocorria porque os alunos eram vistos pelos professores como mais prestativos, comportados, responsáveis e estudiosos (principalmente na escola estadual – CND-E); por conseguinte, atendiam às expectativas dos docentes sobre o que era ser um bom aluno, sendo, portanto, mais fáceis de lidar. De forma geral, nas classes analisadas, os professores não só não conseguiam propiciar a mudança de comportamento dos jovens, como acabavam, sem intenção, por promover o que não queriam.

As diversas situações de exposição, comparações e humilhação contribuíram para que as relações entre professores e alunos fossem se tornando cada vez mais distantes, gerando, nos adolescentes, sentimentos de revolta, raiva e apatia. As aulas organizadas eram preferencialmente centradas no professor, que era soberano, e valia-se do uso dos mesmos recursos como: cópias da lousa, leitura de livros didáticos, exercícios no caderno, dentre outras atividades enfadonhas. Esse tipo de aula não favorecia uma melhoria nas relações interpessoais; ao contrário, não incluíam os conhecimentos dos estudantes, a troca entre os pares e a troca entre os próprios professores. Os alunos sentiam-se desrespeitados com atividades inócuas, ficando cada vez mais desmotivados. Nas CD, a reação a esse tipo de aula era um comportamento mais barulhento, com constantes disputas e provocações aos professores. Nas CND, a reação dos alunos era a aceitação, a passividade e a submissão, sendo que na CND-P isso acontecia apenas de forma aparente, na tentativa de evitarem mais problemas. Outro fator importante está relacionado ao desempenho acadêmico das turmas, os professores tendem a manter um melhor relacionamento quando os alunos correspondem às expectativas acadêmicas, ou seja, quando apresentam melhores resultados nas avaliações.

As constantes humilhações dos professores frente aos alunos aconteceram principalmente nas “classes difíceis”. Os docentes acreditavam que com essas ações conseguiriam modificar as atitudes dos alunos. Todavia, inspiravam ações contrárias aos seus objetivos e ainda favoreciam a construção de uma relação pautada no desrespeito, tornando-se alguém de menos valia. Longe de

serem vistos pelos alunos como autoridades, como alguém a admirar, eram acatados por medo, eram ignorados ou desprezados, causando até mesmo aversão, repugnância e ira.

Conforme afirmam La Taille e Alencar (2007, p. 3), a humilhação é definida como um rebaixamento moral, tratando da intenção de tornar o outro inferior, de diminuí-lo. Os autores ainda completam dizendo que “a humanidade é bastante criativa na ação de humilhar”. Se respeitar significa reconhecer o outro como um sujeito de direitos e, portanto, merecedor de dignidade, para Tugendhat (1996, p. 301), “o contrário do respeito não é o ódio, mas a humilhação e a indiferença”. Segundo Piaget (1932-1994, p. 286), “seguramente, podemos dizer que, se A respeita B e reciprocamente, é porque A primeiramente foi respeitado por B, depois ele próprio situou-se no ponto de vista de B”. Pensar nas inúmeras situações de humilhação que presenciamos, em todas as classes e pelos diversos professores observados, nos faz inferir que a construção de uma relação mais respeitosa dificilmente seria alcançada. A humilhação pode prejudicar o autorrespeito dos alunos, impossibilitando a construção do respeito pelo professor, sendo danosa não só para a criação de vínculo, como nos relacionamentos interindividuais e sociais. Se o aluno não for respeitado pelo professor, não terá como respeitá-lo. Nas palavras de Piaget (1932-1994, p. 284) “a necessidade de ser respeitado [que] equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta dessa nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação”.

É preciso advertir que não acreditamos que esses professores que se valiam de humilhações e exposições dos alunos tinham consciência das reais consequências de seus atos. Ao contrário, acreditamos que esses educadores, ao menos a maioria deles, e considerava suas ações normais na relação professor-aluno, não conseguindo mensurar a extensão danosa dos seus atos. O que de fato deveriam fazer era justamente o oposto ao constrangimento. Nas palavras de La Taille (1996, p. 26), “a solução é exatamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral”. Os alunos observados sabiam que já haviam decaído aos olhos dos educadores. Não tendo muito mais o que perder, não precisariam mais agir de forma a manter a dignidade, pois ela já estava perdida.

Nas CD havia maior intensidade e frequência de microviolências (as incivildades), gerando maior tensão nas relações. Isso gerava mais estresse e desânimo nos professores e alimentava outros conflitos entre os pares. Os mesmos conflitos se repetiam muitas vezes gerando impotência nos adultos e, conseqüentemente, as intervenções eram mais impulsivas e punitivas.

Para lidar com isso, os educadores criavam mais regras e tinham atitudes injustas, propiciando uma descrença e a perda paulatina de confiança na instituição e nos adultos que faziam parte dela, gerando, assim, uma retroalimentação.

Nessas turmas “difíceis”, 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 nos dois tipos de classe encontrava-se, justamente, na forma como os docentes eram atendidos, ou seja, em como os alunos os obedeciam. Nas CD, os alunos resistiam mais às regras da escola e às orientações dos professores, eram mais questionadores; já nas CND, havia maior obediência e submissão. Todavia, percebemos diferenças significativas nesse aspecto e descreveremos sinteticamente cada sala investigada:

CD-E – quando os alunos apresentavam algum tipo de obediência, esta 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 obediência, independentemente 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 (contravalor). A relação coercitiva e o enfrentamento, as críticas e as imposições dos professores acabavam tão somente por reforçar essa imagem que tinham. 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.

CD-P - 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, o êxito acadêmico era valor (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 em que desobedeciam, enganavam ou ridicularizavam o professor de forma sub-reptícia. Como esses alunos eram sancionados por todos os lados,

consequentemente não mudavam de fato suas atitudes, apenas passaram a calcular melhor os riscos que corriam. Tais atitudes podem ser explicadas pela afirmação de Menin (2002, p. 5) “valores impostos são aceitos por temor enquanto perdurar o controle dessa autoridade e deixam de ser assumidos como valores no momento em que a força do controle é enfraquecida”.

CND-E – a relação de obediência se dava tanto por coação como para manter a imagem de “melhor classe” frente aos professores e aos pares. A obediência, provavelmente, se devia ao orgulho de serem os “melhores” da escola. Essa imagem era valorizada pelos pares e admirada, em geral, pelos professores. Além da obediência, o estudo também era um valor, acreditavam que o bom aluno deveria ser estudioso e dócil. A supervalorização da classe pelos professores acabava por reforçar essa imagem que possuíam. Dessa forma, para mantê-la, cumpriam acriticamente o que os docentes determinavam. No final do ano letivo, as relações com os professores começaram a estremecer, pois os alunos, com o tempo, não mais obedeciam cegamente. Passaram a perceber que, tanto a coação, como o excesso de elogios eram utilizados para controlá-los. E isso funcionou muito bem, por quase todo o ano, mas por se tratar de reguladores externos, aos poucos foram se enfraquecendo, contribuindo para uma relação entre os professores e alunos, mais tensa e distante, ao final do período letivo.

CND-P - a relação de obediência também se dava por coação, mas o que se evidenciou com essa turma era uma constante preocupação em evitar problemas com as autoridades. Assim, muitas vezes, fingiam obedecer, ainda que na realidade isso fosse apenas superficial, aparente. Para essa classe, o valor não estava em ser um bom aluno, mas sim em aparentar a imagem de um bom estudante. Com o decorrer do ano, os professores mudaram a forma de agir com a turma, devido às cobranças relacionadas ao desempenho acadêmico que, nesse contexto, era inferior ao esperado pela escola. Os alunos, ao considerarem que já estavam decaídos aos olhos dos docentes, perceberam que não precisariam mais modificar suas atitudes.

Concluimos que, em todas as classes observadas, a relação era 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 educadores. 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, conforme já mencionado anteriormente. 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 as relações no respeito unilateral, em que o adulto mostra-se autoritário e soberano no exercício seu do poder. A *obediência-necessária* é pautada no respeito mútuo, na qual o educador é a autoridade, alguém a “admirar” (acontece o estabelecimento de um vínculo necessário). Há uma assimetria natural na relação, porém esta 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 desperta a generosidade, a liberdade de expressão, a dignidade humana e a cooperação.

Conforme já apontado por pesquisa citada anteriormente (Guedes-Pinto, 1994), fica claro que a forma como o educador 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 vislumbram 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. Na análise do trabalho com o conhecimento também se evidenciou que, o desempenho acadêmico dos alunos, influencia nas relações interpessoais estabelecidas entre professores e alunos e, logo, na organização das classes.

A relação entre pares também se destacou em nossa análise, isso porque nas classes “não difíceis”, as relações eram mais respeitadas, havia o sentimento de amizade e simpatia, assim como o auxílio mútuo entre os alunos. Os alunos se importavam mais em manter as relações de amizade e, logo, sentiam-se mais motivados para cooperar em situações de conflitos, fazendo um esforço para coordenar diferentes pontos de vista.

Para encerrarmos nossas considerações, destacaremos algumas diferenças que nos parecem muito antagônicas na vida escolar dos adolescentes devido à estruturação e à organização das duas escolas investigadas mostrarem-se opostas. Esclarecemos que não foi nosso objetivo

comparar as escolas, mas acreditamos que algumas situações específicas influenciaram as relações analisadas.

Na escola estadual, diversos foram os fatores que nos chamaram atenção: o desânimo dos professores com a carreira docente (CASASSUS, 2008a), a imobilidade da coordenação pedagógica frente aos educadores, acrescida ao fato de possuírem estabilidade no cargo, a estrutura da escola que não permitia trocas entre os professores da classe ou da área (VINHA, 2007), a falta de zelo pelo espaço escolar, dentre outros. Tudo isso contribuiu para um afastamento maior dos docentes em relação aos alunos e vice-versa, acarretando um descaso com a aprendizagem, uma ausência de cuidado com o diálogo e com as ações e, portanto, uma falta de compromisso com o desenvolvimento dos adolescentes, que muitas vezes ficavam “abandonados à própria sorte”. Havia, por parte dos educadores, a culpabilização das famílias (DEDESCHI, 2011) pelos problemas enfrentados no ambiente escolar, tanto no que diz respeito às atitudes dos alunos, quanto em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Já na escola particular, as cobranças demasiadas da direção em relação ao trabalho docente pautadas em uma relação mais autoritária, o receio dos professores de perder o emprego, a supervalorização do desempenho acadêmico dos alunos (que pode ser traduzido pelas notas), o exagero de zelo para com os alunos, as constantes transferências dos problemas para as famílias, o excesso de cobrança de regras convencionais e a preocupação em manter o espaço físico constantemente organizado – como uma vitrine para as famílias, foram pontos que contribuíram para a diferenciação dessas realidades. Todavia, longe de se sentirem abandonados como os alunos da escola, esses adolescentes sentiam-se sufocados. Para Puig e García (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**.

A aprendizagem da convivência no espaço coletivo origina-se na escola, por meio da vivência dos conflitos, das experiências sociais, da compreensão das razões das normas e dos valores. Almejamos que os jovens sigam as regras por autorregulação, ou seja, por meio de uma aceitação interior, na qual compreendem que as normas são necessárias à convivência com o

outro, e não por regulação externa. Se a obediência é originária desta última, a regra não é legitimada, e o seu cumprimento, quando houver, será temporário, restrito ao espaço escolar. Para que os adolescentes possam lidar de forma assertiva com os conflitos nos quais se envolvem, é preciso que consigam considerar as suas próprias perspectivas, mas também as dos outros envolvidos na situação. Dessa forma a busca por soluções mais justas necessita incidir sobre as causas desses conflitos, promovendo ações mais cooperativas e respeitosas.

Esse processo, sem dúvida, é bem mais trabalhoso do que impor uma norma restritiva e punitiva. Porém, é mais coerente com a construção de personalidades autônomas. Se quisermos que os jovens obedeçam de forma autônoma as regras no espaço escolar, quando justas e necessárias, e que resolvam os conflitos interpessoais de maneira mais assertiva, precisamos considerar que é preciso que o sujeito compreenda a necessidade da norma, considerando válido o processo pelo qual foi elaborada ou que respeite a fonte que a originou (que respeite a autoridade de quem a instituiu). Ao envolver os alunos na discussão dos problemas e no estabelecimento de regras, pretende-se construir uma atmosfera de respeito mútuo, na qual educadores e alunos pratiquem a autorregulação e a cooperação (VINHA, 2007).

Além disso, criar um clima emocional favorável ao desenvolvimento de nossas crianças e adolescentes na escola torna-se urgente no momento atual. A escola precisa ser um espaço em que o respeito mútuo seja valorizado, estando presente em nas ações dos educadores, desde o planejamento de suas aulas, na forma como se comunica com os alunos e com as famílias, na maneira como discute os problemas reais até como percebe e atua nas situações de indisciplina.

Os educadores participantes desta pesquisa, ao se depararem com um problema, como de um comportamento indisciplinado, ou mesmo com a turma mais “difícil”, em momento algum partiam para estudos mais profundos que os ajudassem a compreendê-lo melhor e, conseqüentemente, atuar mais nas causas, evitando assim o emprego dos mecanismos externos de regulação, sempre tão constantes nas classes observadas.

Valeria a pena retomar que o desenvolvimento da criança e do adolescente não resulta exclusivamente das experiências vivenciadas no ambiente familiar, mas sim da relação estabelecida por eles com os diferentes ambientes nos quais interage, como a escola, o clube, o bairro, etc. Independentemente de a família desempenhar seu papel, a escola precisaria dar conta do que acontece dentro do espaço de sua responsabilidade, tanto no que se refere ao comportamento, quanto à aprendizagem (FEITOSA, et al., 2011).

Em resumo, percebemos que os docentes que acompanhamos não acreditavam que educar moralmente fazia parte de seu papel como professor e, como consequência, não assumiam esse papel para si. A partir dessa concepção, a formação para a educação moral, que deveria acontecer na escola, infelizmente não ocorria.

A escola que pretende formar para autonomia precisa repensar o ambiente sociomoral, reorganizando de forma que se construa um local mais cooperativo, respeitoso e justo. Nesse ambiente é importante:

1. O papel dos gestores – permitindo e favorecendo a participação da comunidade escolar no planejamento e avaliação das ações da escola;

2. A qualidade das relações interpessoais – tanto entre os alunos, como entre os participantes dessa comunidade moral (pais, funcionários, docentes, membros que estão de alguma forma interligados a escola), é importante o exercício do uso de uma linguagem descritiva, em que se criam laços de confiança, promovendo as relações de amizade, simpatia e troca mútua.

3. O trabalho sistemático com as práticas morais – planejadas e conduzidas por um professor responsável pela turma. O objetivo é a aprendizagem de valores, a partir de atividades reflexivas, que propiciam duas perspectivas: a hipotética, em que os alunos possam se colocar no lugar de personagens a partir da discussão de dilemas, de histórias da literatura, de filmes, de reportagens e também o autoconhecimento e conhecimento do grupo, por meio de jogos para a expressão dos sentimentos, das assembleias escolares e dos círculos restaurativos;

4. O trabalho com o conhecimento – como algo a ser construído, a partir da interação social dos alunos com o meio. Aulas desafiadoras, repletas de perguntas que favoreçam o desequilíbrio cognitivo, organizadas de forma a favorecer a troca entre pares, com atividades em grupo bem planejadas. As avaliações devem ser coerentes com esse processo, sendo processuais que objetivam a tomada de consciência dos alunos.

Não tínhamos a pretensão de esgotar as possibilidades de discussão sobre as classes consideradas “difíceis” e “não difíceis”. Esperamos ter desencadeado questionamentos que possam servir de provocação, de desafio, para uma real e efetiva mudança no pensamento dos educadores, visando à construção de um ambiente sociomoral mais cooperativo e crítico. Todavia, sabemos da limitação da amostra e acreditamos que essa pesquisa possa suscitar outras, que possam investigar essas relações em outros contextos escolares.

## 6. REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Scritta/Página Aberta, 1994.
- ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Unesco: Brasil, 2003.
- ADLER, A. **Le tempérament nerveux**. Paris: Payot, 1912-1992.
- ADORNO, S. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 76-80, nov. 1991.
- AIELLO, S. S. **Educação moral na escola: a formação dos professores no cotidiano escolar** Campinas, SP, 2012. 126 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
- ALMEIDA, M. H. S. M. **Indisciplina, stress e coping**. Lisboa, 2011. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ANTÚNEZ, S. A regulamentação da convivência nas escolas através dos regimentos institucionais. In: ANTÚNEZ, S. et al. **Disciplina e convivência na instituição escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1996a.
- \_\_\_\_\_. **Confrontos na sala de aula**. São Paulo: Summus Editorial, 1996b.
- \_\_\_\_\_. (Org). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo, Summus Editorial, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ARAÚJO, U. F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. Campinas, SP, 1993. 194 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.
- \_\_\_\_\_. **Assembleia Escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- BAGAT, M. P. Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. **Attualità in psicologia**, Roma, v. 1, n. 2, p. 49-56, 1986.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano na escola**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BIONDI, R. **INEP**, 2008. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb>>. Acesso em: 2 mar. 2008.

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

BRASIL. MEC, 1998. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos: Apresentação dos Temas Transversais/Secretaria de Educação Fundamental,. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Pesquisa realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas- FIPE, 2009.

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

CARINA, S. C. **O processo de resolução de conflitos entre os pré-adolescentes: o olhar do professor**. Campinas, SP, 2009. 98 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARNOY, M. **A vantagem acadêmica de Cuba..** São Paulo: Ediouro, 2009.

CASASSUS, J. **Nova Escola**. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. *Nova Escola*, v. 218, 2008a. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/clima-emocional-essencial-haver-aprendizagem-428245.shtml>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. **A Escola e a desigualdade**. Chile: Liber Livro, 2008b.

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**. Presidente Prudente, 2001. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”..

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.

CUNHA, M. F. P. C.; VALENTIN, A. S.; LISBOA, D. C. S.; MONTEIRO, E. C. M.; XANDER, P. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. **Educar**, Curitiba: Editora UFPR, n. 35, p. 197-210, 2009.

DEBARBIEUX, E. La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 313, p. 79-93, 1997.

\_\_\_\_\_. Cientistas, políticos e violência: rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas: dez abordagens europeias**. Brasília: Unesco, p. 13-33, 2002.

\_\_\_\_\_. **Violência na escola: um desafio mundial?** Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

\_\_\_\_\_. Eric Debarbieux fala sobre o combate ao bullying. **Revista Nova Escola**, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/eric-debarbieux-fala-combate-ao-bullying-669588.shtml?page=0>>. Acesso em: 6 fev. 2011.

DEDESCHI, S. C. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família**. Campinas, SP, 2011. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DELL'AGLI, B. A. V. **Aspectos afetivos e cognitivos da conduta em crianças com e sem dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP, 2008. 306 f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DELUTY, R. H. Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children. **Journal of personality and social psychology**, v. 49, n. 4, p. 1054-1065, 1985.

\_\_\_\_\_. Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. **Cognitive Therapy and Research**, n. 5, p. 309-312, 1979.

\_\_\_\_\_. Children's evaluation of aggressive, assertive, and submissive responses. **Journal of Clinical Psychology**, v. 12, n. 2, p.124-129, 1981.

DELVAL, J.; ENESCO, I. **Moral, desarrollo y educación**. Madrid: Anaya, 1994.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico: descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEVRIES, R.; ZAN, B. Creating a constructivist classroom atmosphere. **Young Children**, p. 4-

13, nov. 1995.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C. T. (Org.). **Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 1997, p. 123-140.

\_\_\_\_\_. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAZ-AGUADO, M. J. **La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2005.

DIAZ-AGUADO, M. J.; ARIAZ, R. M.; SEOANE, G. M. Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia: la violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. **Estudios comparativos e instrumentos de evaluación**. Madrid, Espanha: Instituto de la Juventud, 2004.

DIAZ-AGUADO, M. J; MEDRANO, C. **Construção moral e educação: uma aproximação construtivista para trabalhar os conteúdos transversais**. Bauru: EDUSC, 1999.

DOUET, B. **Discipline et punitions à l'école**. Paris: PUF, 1987.

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

DUKE, School Discipline Plans and the Quest for Order in American Schools. In: **D. P. Tattum, Management of Disruptive Pupil Behaviour in Schools**. Chichester: John Wiley and Sons, 1986.

ECCLES, J.; LORD, S.; ROESER, R. The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. In: CICHERTI, D.; TOTH, S. (Eds.). **Adolescence: opportunities and challenges**. Rochester: University of Rochester Press, 1996.

EDWARDS, L. **Home school families: an analysis of their characteristics and perceptions towards public schools**. Nashville, 2007. 359 f. Dissertação (Doctor do Education) – Graduate School, Tennessee State University.

ERIKSON, E. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1950-1971.

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.

FERREIRA, L. G. **Educação moral na escola: os procedimentos morais no cotidiano da escola**. Campinas, SP, 2012. 163f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) –

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Universidade Estadual de Campinas.

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

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

\_\_\_\_\_. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTOURA, M. F. Análise dos processos de interação social dos alunos durante o jogo de regras e sua relação com a indisciplina nas aulas de Educação Física. In: **ANAIS DO VIII SEMINÁRIO INDISCIPLINA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O QUE FAZEMOS COM AS MENTES REBELDES NA ESCOLA?** Curitiba: [s.n.], 2012, p. 300-312.

GALLEGO, A. B. **Adolescência e moralidade: o professor que faz a diferença**. Porto Alegre, 2006. 167f. Dissertação (Mestrado em...) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GALLEGO, A. B.; BECKER, M. L. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 1, n. 1, p. 166-133, Jan/Jun, 2008. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>>. Acesso em: 26 abr. 2009.

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

GARCIA, J. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **R. paran. Desenv.**, Curitiba, n.95, jan./abr. 1999, p. 101-108.

\_\_\_\_\_. Indisciplina, incivildade e cidadania na escola. **Educação Temática Digital**. Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez, 2006. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2138>>. Acesso em: 14 ago. 2008.

GARCIA, J . Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009 .

\_\_\_\_\_. Indisciplina e crise de confiança na relação professor – aluno. In: Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea, 6., 2010. Curitiba. **Anais do Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea**. Curitiba: UTP, 2010, p. 389 -402.

\_\_\_\_\_. O que fazemos com os indisciplinados na escola? **Anais do VIII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?** Curitiba: [s.n.], 2012, p. 199-209.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: manual prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 64-89.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GINOTT, H. G. **Pais e filhos: novas soluções para velhos problemas**. Rio de Janeiro: Bloch, 1989.

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

\_\_\_\_\_. Comunicação pessoal. no **I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral**. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

GONÇALVES, L. A. O. Narrativas da violência no meio escolar: limites e fronteiras, agressão e incivilidade. **Pro-Posições**, Campinas, SP: Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 13, n. 3, p. 85-98, set/dez, 2002.

GOTZENS, C. **A disciplina escolar: prevenção e intervenção nos problemas de comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GUEDES PINTO, A. L. **A avaliação da aprendizagem: o formal e o informal**. Campinas, SP, 1994. 147f. Dissertação (Mestrado em...) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996, p. 73-92.

HADJI, C. Desempenho do professor e sucesso escolar dos alunos. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002, p. 130-138.

HOFFMANN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

HUGH-JONES, D.; SMITH, P. K. **Self reports of short-and long-term effects of bullying**. London: David Fulton, 1999.

**IDESP**, 2007. Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim\\_escola.asp?ano=2007](http://idesp.edunet.sp.gov.br/boletim_escola.asp?ano=2007)>. Acesso em: 15 mar. 2008.

JESUS, S. N. **Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?** Lisboa/Portugal: ASA Editores II, 2001.

JUTKOSKI, M.; SALLES, L. M. F.; SILVA, J. M. A. P. Adolescente, autoridade e cidadania: um estudo em uma escola pública. **Revista Educação em Cidadania. Campinas, SP: Editora Átomo**, v. 10, n. 10, 2008.

KAMII, C. Autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget. In: **A criança e o número: implicações da teoria educacional de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos**. Trad. Regina A. de Assis. Campinas: Papyrus, 1991.

KAMII, C.; JOSEPH, L. L. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética: séries iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KOCH, P. R. **Speaking of discipline: the nexus between discipline, parental type, parental role strain and achievement**. Columbia, 2008. n. f. Dissertation (Doctor of Philosophy in Sociology) – College of Arts and Sciences, University of South Carolina, Columbia, 2008.

KOHLBERG, Lawrence. Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). **El mundo social en la mente infantil**. Madrid: Alianza Editorial, 1976-1989. p. 71-123.

LAPOINTE, J. **Les relations bidirectionnelle enseignant-eleves et l'indiscipline**. Quebec, 2002. n. f. Thèse (Philosophiae Doctor) – Faculté des Sciences de l'Éducation, Université Laval, Quebec, 2002.

**FOLHA DE SÃO PAULO**, 2001. LA FÁBRICA DO BRASIL. Escola e Família: instituições em conflito. Observatório do Universo Escolar e Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/dimenstein/sonosso/pesquisa%20s%F3%20nosso.ppt>>. Acesso em: 10 out. 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Comunicação pessoal**, 2 de julho, 1995.

\_\_\_\_\_. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

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

\_\_\_\_\_. A dimensão ética na obra de Jean Piaget. **Caderno Ideias**, n. 20, p. 75-81, 1999b.

\_\_\_\_\_. Autonomia e identidade. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**, Brasília, v. 35, p. 16-18, 2001.

\_\_\_\_\_. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

\_\_\_\_\_. Uma interpretação psicológica dos “limites” do domínio moral: os sentidos da restrição e da superação. **Educar**, n. 19, p. 23-37, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, J. M. Y.; ALENCAR, H. M. Humilhação: o desrespeito no rebaixamento moral. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, p. 217-31, 2007.

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.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LATERMAN, I. **Incivilidade e autoridade no meio escolar**. Em ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Org.). 25ª Reunião Anual ANPED -Educação: manifestos, lutas e utopias (p. 1-19). Caxambu: Anped/UFSC, 2002.

LEME, M. I. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

\_\_\_\_\_. Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. **Temas em Psicologia**, v. 17, n. 2, 2009, p. 359-370.

LEPRE, R. M. **A indisciplina na escola e os estágios de desenvolvimento moral na teoria de Jean Piaget**. Marília, 2001. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho .

LIPOVETSKY, G. **Les temps hypermodernes**. Paris: Grasset, 2004.

LICCIARDI, L. M. F. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. Campinas, SP, 2010. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LUCATTO, L. C. **A justiça restaurativa na escola: investigando as relações interpessoais**. Campinas, SP, 2012. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LÜCK, H. **Em Aberto**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LUKJANENKO, M. F. S. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. Campinas, SP, 1995. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

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

MACEDO, L. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MASEKOAMENG, M. C. **The impact of disciplinary problems on educator morale in secondary schools and implications for management**. Pretória, 2010. 111f. Thesis (Master of Education – Education Management) – Faculty of Humanities and Education, University of South Africa.

MASSARI, P. O. **A influência dos valores parentais e escolares nas estratégias empregadas pelos jovens em situações de conflitos interpessoais em uma escola particular**. Campinas, SP, 2012. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

FEITOSA, J.; MARINHO, C. I. S.; NUNES, C.; OLIVEIRA, C.; PACHECO, N.; VINHA, T. P. **Olhares e expectativas de pais e professores sobre a criança difícil: o desenho das relações que a envolvem**. Franca, 2012. 81 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Relações Interpessoais na escola e o Desenvolvimento da Autonomia Moral) – Universidade de Franca (UNIFRAN).

CAMPOS, M. M. M. **A qualidade da educação sob o olhar dos professores**. São Paulo: Fundação S/M – OEI, 2008.

MARTÍNEZ, J. M. A. **Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado**. Bilbao: Stee-Eilas, 2001.

\_\_\_\_\_. El bullying en el marco de los problemas de la convivencia escolar. In: **Bullying: el maltrato entre iguales: agresores, víctimas y testigos en la escuela**. Salamanca: Amuru Ediciones, 2006, p. 49-78.

\_\_\_\_\_. Cyberbullying: diferencias entre el alumnado de secundaria. **Boletín de Psicología**, n. 96, 2009, p. 79-96.

MENIN, M. S. S. **Autonomia e heteronomia nas regras escolares: observações e entrevista na escola**. São Paulo, 1985. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In: MACEDO, Lino de (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 38-100.

\_\_\_\_\_. Educação Moral na primeira infância. **Pátio**, v. 8, p. 8-11, 2002.

\_\_\_\_\_. Escola e educação moral. In: MONTROYA, A. D. (Org.). **A contribuição da Psicologia para a Educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007, p. 45-62.

MORENO, M. C. CUBERO, R. Relações sociais nos anos pré-escolares: família, escola, colegas. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 190-202.

MORENO, M.; SASTRE, G. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**. São Paulo: Moderna, 2002.

MUELLER, C. M.; DWECK, C. S. Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 75 (1), jul., 1998, p. 33-52.

NAKAYAMA, A. M. A. **Disciplina na escola**: o que pensam os pais, professores e alunos de uma escola de 1º Grau. São Paulo, 1996. 239f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escola e Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

NARODOWISK, M. El sistema de amonestaciones en las escuelas secundarias de Argentina. **Perspectivas**, Paris, v. 28, n. 4, p. 603-609, dic. 1998.

NOGUERA, P. Schools, prisons, and social implications of punishment: rethinking disciplinary practices. **Theory Into Practice**, Alexandria, v. 42, n. 4, p. 342-350, Autumn, 2003.

NOGUERA, P. What discipline is for: connecting students to the benefits of learning. In: POLLOCK, M. (Ed.) **Everyday antiracism**: getting real about race in school. New York: The New Press, 2008, p. 132-137.

OCDE, Talis, Criação de Ambientes Eficazes para o Ensino e Aprendizagem: Primeiros Resultados do TALIS: Sumário em Português. Disponível em: <<http://www.oecd.org/bookshop>>. Acesso em: 18 nov. 2009.

OLWEUS, D. **Conductas de acoso y amenaza entre escolares**. Madrid: Morata, 1998.

INEP. Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender ler e escrever. Brasília: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151253por.pdf>>. 2007. Recuperado em 10 de maio, 2010.

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.

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

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.

PAYNE, A. A.; GOTTFREDSON, D. C.; GOTTFREDSON, G. D. School predictors of the Implementation Quality of School-based Programs. **The American society of criminology 55<sup>th</sup> annual meeting**, Denver, Colorado, 2003.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. 4. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PERKINS, B. K. **Where we learn**: The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2006. Disponível em <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **Where we teach**: The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2007. Disponível em <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 01 fev. 2012.

\_\_\_\_\_. **What we think**: parental percepçion of urban school climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2008. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>>. Acesso em: 1 fev. 2012.

PIAGET, J. **Representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1926.

\_\_\_\_\_. Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930-1996, p. 01-36.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930-1998.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1932-1994.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**: com o concurso de onze colaboradores. Trad. Adail Ubirajara Sobral (Colaboração de Maria Stela Gonçalves). São Paulo: Ideias & Letras, 1947-2005. Título Original: La représentation du monde chez l'enfant.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1948-1973.

- \_\_\_\_\_. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1967-1991.
- \_\_\_\_\_. **Los procedimientos de la educación moral**. La nueva educação moral. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, 1967.
- \_\_\_\_\_. Las relaciones entre la inteligência y la afectividad en el desarrollo del niño. In: DALAHANTY, G.; PERRÉS, J. (Comp.). **Piaget y el psicoanálisis**. México: Ed. Universidad Autónoma Metropolitana, 1954-1994. p. 181-290.
- \_\_\_\_\_. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1959-1973.
- \_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense, 1970.
- \_\_\_\_\_. **Aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas, 1974.
- \_\_\_\_\_. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1971-1987.
- \_\_\_\_\_. A educação da liberdade. In: MANTOVANI DE ASSIS, O.; ASSIS, M.C. **PROEPRE: fundamentos teóricos**. Campinas: UNICAMP-FE-LPG, 1999, p. 181-186.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 2. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro; Saber Atual, 1968-1973.
- MEC, 2001. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 19 abr. 2010.
- PUIG, J.; GARCÍA, X. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.
- PUIG, J. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral**. São Paulo: Moderna, 2004.
- 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.
- 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 Seção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF**, 2010.

RAMOS, A. M.; WREGGE, M. G.; VICENTIN, V. F. A organização das regras e assembleias em sala de aula: obedecer à autoridade ou aos princípios? In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação/Unicamp, 2012, p. 60-77.

RAMOS, A.M. TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.; MARIANO, T.P.J. . As classes difíceis e suas crises: uma proposta de diagnóstico e intervenção. In: TOGNETTA, L.R.; VINHA, T.P. (orgs.) **Os conflitos na instituição educativa** – perigo ou oportunidade? Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 305-330.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In: FREITAG, B. (Org). **Piaget 100 anos**. São Paulo: Cortez, 1997.

REBELO, R. A. **Indisciplina escolar: multiplicidade de causas e sujeitos**: um olhar a Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Honório Rodrigues”. São Paulo, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina escolar**: causas e sujeitos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 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.

RUIZ, R.; MORA-MERCHÁN, J. El problema del maltrato entre iguales. **Cuadernos de Pedagogía**, junio, n. 270, 1997a, p. 45-50.

\_\_\_\_\_. Agressividad y violencia: el problema de la victimización entre escolares. **Revista de Educacion**, n. 313, 1997b, p. 7-27.

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

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.

SADALLA, A. M. F. A.; SÁ-CHAVES, I. S. C. Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo. **ETD – Educação Temática Digital**, v.9, n.2, p. 189-203, jun. 2008.

SANTOS, L.P. **Garotas indisciplinadas numa escola de ensino médio**: um estudo sob o enfoque do gênero. São Paulo, 2011. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding**: developmental understanding. Nova Iorque: Series Editor, 1980.

\_\_\_\_\_. El desarrollo sociocognitivo. Una guía para la práctica educativa y clínica. In: TURIEL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Comp.) **El mundo social en la mente infantil**. Madri, Espanha: Alianza Editorial, 1989.

SIMON, I. ; DAMKE, A. S. . Indisciplina e respeito na relação de autoridade. In: **XV Seminário Internacional de Educação: a construção coletiva do sucesso escolar**. Cachoeira do Sul/RS: ULBRA, v. 1. p. 1-10, 2010. Disponível em: <[http://www.sieduca.com.br/2010/index69f8.html?principal=lista\\_trabalhos&eixo=6&modalidad e=1](http://www.sieduca.com.br/2010/index69f8.html?principal=lista_trabalhos&eixo=6&modalidad e=1)>. Acesso em: 26 ago. 2012

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

SILVA, C. et.al. Meninas bem comportadas, boas alunas: meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 207-225, julho de 1999.

SILVA, W. C. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

SILVA, J. B. **A escola enfrenta a violência: dos projetos às representações docentes**. 2004. Presidente Prudente, 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em...) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio De Mesquita Filho".

SOUZA, F. F. Crise na relação pedagógica: implicações da indisciplina sobre as relações e aprendizagem em sala de aula. **Anais do VIII Seminário Indisciplina na Educação Contemporânea: o que fazemos com as mentes rebeldes na escola?** Curitiba: 2012, p. 130-149.

SOUZA, V. L. T.; PLACCO, V. M. N. S. O autorrespeito na escola. **Cadernos de Pesquisa**. vol.38, n.135, p. 729-755, 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000300009>>. Acesso em: 25 mai. 2009.

TARDELI, D. D. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. **Psicologia, Ciência e Profissão**. v. 28, n. 2, p. 288-303, jun. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932008000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932008000200006&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1414-9893. Acesso em: 19 mar. 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade em ambientes escolares**. Campinas, SP, 2001. 261f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2003.

\_\_\_\_\_. Violência na escola: os sinais de bullying e o olhar necessário aos sentimentos. In: PONTES, A.; DE LIMA, V. S. **Construindo saberes em educação**. Porto Alegre: Editora Zouk, 2005.

\_\_\_\_\_. A história da menina e do medo da menina. **Suplemento para pais e professores: bullying**. Americana: Editora Adonis, 2010. (Falando de sentimentos).

TOGNETTA, L. P.; VINHA, T. P. A prática de regras na escola: ambiente autocrático X ambiente democrático. **Anais do I Encontro Sobre Educação Moral, Ética e Pós-Modernidade**. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), p.17 (mídia digital), 2007a.

\_\_\_\_\_. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007b.

\_\_\_\_\_. Estamos em conflito: Eu, Comigo e com Você! uma reflexão sobre o *bullying* e suas causas afetivas. In: CUNHA, J. L.; DANI, L. S. C. (Org.). **Escola, conflitos e violência**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2008, p. 199-246.

\_\_\_\_\_. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-45.

\_\_\_\_\_. *Bullying* e intervenção no Brasil: um problema ainda sem solução, **Anais do 8º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde**: Saúde, sexualidade e gênero. ISPA: Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde. Lisboa, 2010a.

\_\_\_\_\_. Até quando? *Bullying* na escola que prega a inclusão social. – **Revista do Centro de Educação**. Universidade Federal de Santa Maria. Abril de 2010b.

TORTELLA, J. C. B. **Amizade no contexto escolar**. Campinas, SP, 1996. 244 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

\_\_\_\_\_. **A representação da amizade em díades de amigos e não amigos**. Campinas, SP, 2001. 302f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

TUGENDHAT, E. **Lições sobre ética**. Trad. Grupo de doutorandos do curso de pós-graduação em Filosofia da Universidade do Rio Grande do Sul. Revisão e Organização da Tradução STEIN, E.; ROCHA, R.. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

TURIEL, E. **El desarrollo del conocimiento social**: moralidad y convención. Madrid: Editorial Debate, 1984, p. 47-65.

\_\_\_\_\_. **El mundo social en la mente infantil**. Madrid, Espanha.: Alianza Editorial, 1989.

VASCONCELOS, C. S. Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola. **Ideias**, 28: Os desafios no cotidiano escolar. São Paulo: FDE, 1997, p. 227-252.

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.

VICENTIN, V. **Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes**. São Paulo, 2009. 223f. Tese (Doutorado Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.

VIDIGAL, S. M. P.; BUSCH, M. M.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Conflitos interpessoais: a influência do ambiente. **Anais do I Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral: crise de valores ou valores em crise?** Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2009.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

\_\_\_\_\_. Considerações sobre a elaboração de regras na escola. In: MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; ASSIS, M. C. (Orgs.) **PROEPRE: fundamentos teóricos da educação infantil II**. Campinas, SP: LPG/Faculdade de Educação/Unicamp, Graf. FE, 2002, p. 219-235.

\_\_\_\_\_. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Campinas, SP, 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de 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.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Compartilhar ou transferir as responsabilidades? considerações sobre a relação entre a escola e a família. **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do PROEPRE: Educação e Cidadania**, 2005, p. 1-17.

\_\_\_\_\_. O direito de aprender a conviver: o ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do PROEPRE**. Águas de Lindóia, 2008.

\_\_\_\_\_. A escola como espaço de formação moral e ética rumo à construção da autonomia. **Anais do VII Congresso internacional de Educação**. Recife, PE: Sapiens: Centro de formação e pesquisa, 2009, p. 102-112. (mídia digital)

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z.; RAMOS, A. M. A relação entre a qualidade do ambiente sociomoral da classe e o desenvolvimento das estratégias de negociação em conflitos interpessoais. **Anais do XVIII Colóquio da Seção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF**, 2010.

WASKOW, S. **Os processos disciplinares na escola e a dimensão moral na representação de alunos adolescentes**. Porto Alegre, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

WEBER, L. N. D; PRADO, P. M.; VIEZZER, A. P. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. **Psicologia: reflexão e crítica**. v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

WREGE, M. G. **Escolas democráticas: um olhar construtivista**. Campinas, SP, 2012. 418 f. Dissertação (Mestrado em Educação...) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

WOOLFOLK, A. E. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

XAVIER, M. L. Os incluídos na escola: a negação do processo de disciplinamento. In: XAVIER, M. L. (Org.) **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 145-157.

YOUNISS, J. **Parents and peers in social development: a Sullivan-Piaget perspective**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

YUANSHANG, C.; CHANG, A.; YOUYAN, N. Student's views on teacher's favorite management strategies: a cross-cultural study. In: ERAS CONFERENCE, 2011, Singapore. Empowering educators as researchers: exploring ideas and enhancing practices. **Annals electronics of Eras Conference**. Singapore: Raffles Institution, 2001. Disponível em: <<http://www.eras.org.sg/papers/2-4-11.doc>>. Acesso em: 21 nov. 2012.

ZANDONATO, Z. L. **Indisciplina escolar e relação professor-aluno: uma análise sob as perspectivas moral e institucional**. Presidente Prudente, 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

ZECHI, J. A. M. **Violência e indisciplina em meio escolar: aspectos teórico- metodológicos da produção acadêmica no período de 2000 a 2005**. Presidente Prudente, 2008. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

**ANEXO A**  
**Autorização CEP (Comitê de Ética em Pesquisa)**



CEP, 24/11/08.  
(Grupo III)

**PARECER CEP:** N° 697/2008 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)  
**CAAE:** 3108.0.000.146-08

### **I - IDENTIFICAÇÃO:**

**PROJETO:** "INVESTIGANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA: DIAGNÓSTICO E ANÁLISE EM CLASSES DE ENSINO FUNDAMENTAL II".  
**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** Adriana de Melo Ramos  
**INSTITUIÇÃO:**

**APRESENTAÇÃO AO CEP:** 08/09/2008

**APRESENTAR RELATÓRIO EM:** 24/11/09 (O formulário encontra-se no *site* acima)

### **II - OBJETIVOS**

Investigar as relações interpessoais entre os alunos e entre alunos e professores em classes consideradas "difíceis" e não difíceis pela equipe pedagógica, no que se refere à convivência, cumprimento de regras e realização de atividades propostas pelos docentes. (b) caracterizar classes consideradas difíceis e não difíceis em escolas públicas e privadas, indicando fatores comuns na organização destas, (c) acompanhar, comparar, analisar e avaliar as intervenções e os procedimentos que as escolas utilizam ao lidar com as classes difíceis e não difíceis, assim como os resultados referentes a estas intervenções e (d) elaborar um instrumento que visa avaliar as classes consideradas "difíceis".

### **III - SUMÁRIO**

Projeto de mestrado na área de Psicologia Educacional. Partindo da hipótese de que existem diferenças nas relações interpessoais entre alunos e entre alunos e professores no que se refere à convivência, cumprimento de regras e realização de atividades em classes consideradas difíceis e não difíceis, em duas escolas (uma estadual e uma particular), em turmas de ensino fundamental II (6º e 7º. ano), os pesquisadores pretendem coletar dados, através de entrevistas com parte dos alunos, docentes, funcionários e familiares. Também serão realizadas observações semanais das atividades de rotina dos alunos. As entrevistas serão realizadas no início e no término das observações (pré e pós teste), para avaliar se ocorreram mudanças nas relações e também para coletar dados para elaboração do instrumento para avaliação das classes difíceis. As observações serão anotadas em protocolo específico, além de instrumento adaptado de Tognetta. Após a coleta de dados será elaborado um instrumento que pretende apresentar os principais elementos presentes em uma classe considerada difícil, assim como identificar a frequência em que ocorrem. A análise dos dados será realizada de forma qualitativa.



#### IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado o Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

#### VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

#### VII - DATA DA REUNIÃO

Homologado na IX Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 23 de setembro de 2008.

*Prof. Dra. Carmen Silvia Bertuzzo*

PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM/UNICAMP



CEP, 27/10/09  
(PARECER CEP: Nº 697/2008)

## **PARECER**

### **I – IDENTIFICAÇÃO:**

**PROJETO: “INVESTIGANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA:  
DIAGNÓSTICO E ANÁLISE EM CLASSES DE ENSINO FUNDAMENTAL II”.**

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Adriana de Melo Ramos

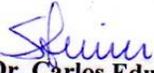
### **II – PARECER DO CEP.**

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP aprovou o Relatório Parcial, apresentado em outubro de 2009, do protocolo de pesquisa supracitado.

O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

### **III – DATA DA REUNIÃO.**

Homologado na X Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 27 de outubro de 2009.

  
**Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner**  
PRESIDENTE do COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
FCM / UNICAMP

## ANEXO B

### Modelos de autorizações - TCLE



UNICAMP UNICAMP – FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

#### TÍTULO DA PESQUISA – INVESTIGANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA: DIAGNÓSTICO E ANÁLISE EM CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Campinas, \_\_/\_\_/\_\_.

Ilmo Sr(a). Responsável pelo(a) aluno(a) da Escola \_\_\_\_\_

Eu, Adriana de Melo Ramos, aluna do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma Pileggi Vinha, realizarei uma pesquisa de campo que tem como objetivo investigar as relações interpessoais entre os alunos e alunos e professores, os conflitos existentes e analisar as intervenções que a escola utiliza nessas situações.

A referida pesquisa será realizada com estudantes do Ensino Fundamental II (sextos e sétimos anos) e com as respectivas equipes pedagógicas de duas escolas, uma particular e uma estadual na cidade de Campinas. Os dados serão coletados de três formas descritas a seguir, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

1. Pela realização de entrevistas (que serão gravadas em áudio e transcritas) com alguns alunos e integrantes da equipe pedagógica sobre as relações interpessoais na escola, o trabalho com as atividades e as regras escolares;
2. A partir de observações semanais das interações sociais tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária dos alunos e dos professores

como, por exemplo, durante o recreio, na hora da entrada e da saída; nas reuniões pedagógicas e nas reuniões entre pais e mestres;

3. Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com outros dados relacionados a temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, planejamentos do professores, atas de reuniões.

Esclarecendo que não haverá em nenhuma hipótese, identificação dos participantes, que poderão utilizar pseudônimos se assim preferirem, da mesma forma que as escolas não serão identificadas no relatório da pesquisa e que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo, gostaria de convidá-lo a participar desse estudo.

Esclareço ainda que os participantes não terão qualquer gastos, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp e pela direção da escola.

Além dos esclarecimentos aos participantes (alunos e seus responsáveis, professores e funcionários) por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, coloco-me a disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Acreditando na necessidade da integração Universidade/Comunidade, informo ainda que as escolas participantes receberão uma devolutiva após as análises dos dados encontrados e também serão oferecidas orientações e sugestões de procedimentos que visam contribuir ainda mais para a melhoria das relações interpessoais.

Agradeço antecipadamente e coloco-me à vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Adriana de Melo Ramos, RG sob nº ,

Fones: , e-mail:

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

**Comitê de Ética contato:**

Fone: (19) 3521-8936

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126

Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil

CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_

Adriana de Melo Ramos

RG: / CPF:

PESQUISADORAa Responsável pela Pesquisa

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, sob nº do RG

\_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ da Escola \_\_\_\_\_, localizada \_\_\_\_\_,

outrossim, que após convenientemente esclarecido pela PESQUISADORAa e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente a participação do menor nesta pesquisa.

Campinas, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

\_\_\_\_\_

Assinatura do Responsável



UNICAMP – FACULDADE DE EDUCAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

**TÍTULO DA PESQUISA – INVESTIGANDO AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS NA ESCOLA:  
DIAGNÓSTICO E ANÁLISE EM CLASSES DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Campinas, \_\_/\_\_/\_\_.

Ilmo Sr(a). Funcionário(a) da Escola \_\_\_\_\_ ou

Ilmo Sr.(a) Professor(a) da Escola \_\_\_\_\_

Eu, Adriana de Melo Ramos, aluna do curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Unicamp, sob a orientação da professora Dra. Telma Pileggi Vinha, realizarei uma pesquisa de campo que tem como objetivo investigar as relações interpessoais entre os alunos e alunos e professores, os conflitos existentes e analisar as intervenções que a escola utiliza nessas situações.

A referida pesquisa será realizada com estudantes do Ensino Fundamental II (sextos e sétimos anos) e com as respectivas equipes pedagógicas de duas escolas, uma particular e uma estadual na cidade de Campinas. Os dados serão coletados de três formas descritas a seguir, não havendo nenhum outro método alternativo para a obtenção das informações necessárias:

1. Pela realização de entrevistas (que serão gravadas em áudio e transcritas) com alguns alunos e integrantes da equipe pedagógica sobre as relações interpessoais na escola, o trabalho com as atividades e as regras escolares;
2. A partir de observações semanais das interações sociais tanto durante as aulas quanto nos demais momentos da rotina diária dos alunos e dos professores como, por exemplo, durante o recreio, na hora da entrada e da saída; nas reuniões pedagógicas e nas reuniões entre pais e mestres;

3. Por meio da coleta de materiais que possam contribuir com outros dados relacionados a temática da pesquisa, tais como: registro das ocorrências, agendas ou diários, fichas de acompanhamento, planejamentos do professores, atas de reuniões.

Esclarecendo que não haverá em nenhuma hipótese, identificação dos participantes, que poderão utilizar pseudônimos se assim preferirem, da mesma forma que as escolas não serão identificadas no relatório da pesquisa e que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo, gostaria de convidá-lo a participar desse estudo.

Esclareço ainda que os participantes não terão qualquer gastos, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unicamp e pela direção da escola.

Além dos esclarecimentos aos participantes (alunos e seus responsáveis, professores e funcionários) por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, coloco-me a disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas.

Acreditando na necessidade da integração Universidade/Comunidade, informo ainda que as escolas participantes receberão uma devolutiva após as análises dos dados encontrados e também serão oferecidas orientações e sugestões de procedimentos que visam contribuir ainda mais para a melhoria das relações interpessoais.

Agradeço antecipadamente e coloco-me à vossa disposição para maiores esclarecimentos.

Adriana de Melo Ramos, RG sob nº,

Fones: , e-mail:

FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP

Departamento de Psicologia Educacional Av. Bertrand Russell, 80 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz" – CEP: 13083-865 - Campinas - SP – Brasil.

**Comitê de Ética contato:**

Fone: (19) 3521-8936

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas

Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126

Cidade Universitária "Zeferino Vaz" –

Campinas - SP - Brasil  
CEP: 13083 -887 - Cx. Postal: 6111

Atenciosamente,

---

Adriana de Melo Ramos

RG: / CPF:

PESQUISADORAa Responsável pela Pesquisa

---

Eu, \_\_\_\_\_, sob nº do RG \_\_\_\_\_, cargo: \_\_\_\_\_, funcionário(a) ou professor(a) da Escola \_\_\_\_\_, localizada \_\_\_\_\_, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela PESQUISADORAa e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente minha participação nesta pesquisa.

## ANEXO C

### Instrumento adaptado de Tognetta

Quadro 1. Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomoraís

<b>De 56 a 93 pontos</b>	<b>Ambiente coercitivo</b>
<b>De 94 a 131 pontos</b>	<b>Ambiente propenso à cooperação</b>
<b>De 132 a 168 pontos</b>	<b>Ambiente cooperativo</b>

### Quadro 2 - OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS

Aspectos observados	Caracterização do ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor.	S	S
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno.	N	N
	São estabelecidas, no início das aulas, como um todo a ser seguido.	N	AV
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	F	F
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando os alunos e cumprindo-as também.	N	AV
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.	AV	AV
Quanto às relações professor-aluno	Centraliza todas as decisões.	F	F
	Faz uso de punições, sanções expiatórias.	F	F
	Faz uso de recompensas.	F	F
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver.	F	F
	Grita.	F	AV
	Ordena, dirige as ações dos alunos.	F	F
	Faz ameaças.	F	F
	Atribui elogios valorativos.	F	F
	Atribui elogios apreciativos.	N	AV
	Proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos.	N	N
	Considera as ideias de todos.	N	N
	Utiliza sanções por reciprocidade.	N	N
	Dá oportunidade de assunção de papéis.	N	AV
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades.	AV	F
Dá respostas prontas.	F	F	
Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o.	F	F	

	Aconselha e moraliza.	F	F
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito.	AV	AV
	Sabe o nome dos alunos.	N	F
		AV	AV
Quanto às relações professor-aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las.		
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor.	N	N
O aluno...	Espera sua vez para falar.	AV	AV
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos.	AV	AV
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões.	AV	AV
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes.	AV	AV
	Participa com interesse das atividades.	AV	AV
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado .	AV	AV
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar.	AV	AV
	Respeita a opinião do colega.	AV	AV
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz.	AV	AV
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos.	F	F
	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor.	F	AV
	Compartilha materiais com os demais espontaneamente.	AV	AV
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente.	AV	AV
	Relaciona-se com todos os alunos sem fazer distinções.	AV	AV
	Guarda/ organiza os materiais que usou.	AV	AV
Apresenta iniciativa para resolver situações diversas.	AV	AV	
Sabe o nome dos professores.	AV	F	
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos.	N	N
	As atividades são propostas com desafios.	N	N
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos.	N	N
	Há diversidade de materiais disponíveis.	N	N
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos.	N	N
	São oferecidas propostas de jogos para o trabalho com os conteúdos.	N	N
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor durante a realização das atividades.	AV	F
	No horário do lanche, os alunos servem-se sozinhos.	AV	N
	Na entrada e saída das aulas, os alunos se dispõem em filas.	N	AV
	Os alunos solicitam permissão para irem ao banheiro.	F	F
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia.	N	N

	As atividades propostas favorecem a cooperação.	N	N
Legenda utilizada: N- nunca F – frequentemente AV –Algumas vezes			

**Quadro 3: CARACTERIZAÇÃO DOS AMBIENTES COERCITIVO E COOPERATIVO**

<b>Aspectos observados</b>	<b>Caracterização do Ambiente coercitivo</b>	<b>Caracterização do ambiente cooperativo</b>
Quanto às regras	Estabelecidas no início das aulas como um todo a ser seguido.	Estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno.
	São impostas pelo professor e objetivam a obediência e à submissão.	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.
	São lembradas constantemente com o intuito de coagir o sujeito.	Professor e aluno têm consciência das regras lembrando-as de seu cumprimento e das razões para cumpri-las.
Quanto às relações professor-aluno O professor	Atribui elogios valorativos.	Atribui elogios apreciativos permitindo que os próprios alunos construam uma imagem positiva de si.
	Aconselha e moraliza.	Proporciona momentos em que os alunos expressem seus sentimentos.
	Grita, ordena, dirige as ações dos alunos.	Considera as ideias de todos.
	Faz uso de punições, sanções expiatórias e recompensas.	Utiliza sanções por reciprocidade estabelecendo assim, uma relação de confiança entre autoridade e o aluno.
	Centraliza todas as decisões.	Dá oportunidade de assunção de papéis.
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia.	Circula entre os alunos, questionando suas atividades.
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o.	Permite as manifestações de sentimentos dos alunos e assim promove a construção do autocontrole e do autoconhecimento.
O aluno	Tende a trabalhar sozinho e não admite o trabalho em grupo e a colaboração.	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente.
	Faz distinções e emite preconceitos.	Relaciona-se com todos os alunos sem fazer distinções.
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos.	Organiza sozinho os materiais que usou.

	Precisa da solicitação e ordem constante do professor para cumprimento das tarefas.	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas.
	Resolve seus problemas com agressão física ou verbal.	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos.
	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las.	Avalia seu próprio comportamento e atitudes, expressando espontaneamente suas opiniões e sentimentos.
	Considera a ausência do professor um “alívio” e a possibilidade de brincadeiras e desvio das atividades.	Permanece em sala, trabalhando normalmente na ausência do professor.
Quanto às atividades propostas	O planejamento das atividades é integralizado no início das aulas e é seguido rigorosamente pelo professor.	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos.
	As atividades seguem livros didáticos ou apostilas já pré-estabelecidas.	As atividades são propostas com desafios.
	As atividades são planejadas desconsiderando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.	As atividades são planejadas considerando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o assunto.
	Todos os alunos fazem as atividades ao mesmo tempo.	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos.
	O uso de materiais diversos é demonstrativo por parte do professor.	Há uso de material diversificados e próximo à realidade dos alunos.
	A disposição física da classe permite que sejam separados os “alunos-problemas” e que se confirme o silêncio absoluto. Carteiras enfileiradas.	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos.
	Os jogos são organizados em momentos finais da aula ou fora desse espaço físico, em aulas de Educação Física ou dias especiais.	São oferecidas propostas de jogos para o trabalho com os conteúdos.
	Todas as atividades são planejadas pelo professor e aplicadas concomitantemente com todos os alunos.	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia.
	Os alunos, dispostos em carteiras enfileiradas, escondem suas respostas para que outros não as copiem.	As atividades propostas favorecem a cooperação.

Instrumento adaptado de TOGNETTA, L. R. P. A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola. Campinas: Mercado de Letras, p. 192-194, 2003.

**ANEXO D**  
**Roteiros semiestruturados das entrevistas individuais**

Para uso do PESQUISADORA:

Sujeito (A): \_\_\_\_\_

**A. Professor**

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Idade: \_\_\_\_\_

Nível de Escolaridade: Segundo grau ( ) magistério ( )

Terceiro grau: completo ( ) incompleto ( )

Curso universitário de: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Está estudando atualmente? Obs.: sim / não Curso? \_\_\_\_\_

Escola em que trabalha: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Estadual ( ) Particular ( )

Disciplina: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona? \_\_\_\_\_ Em quais séries? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo leciona na escola? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ horas Média de alunos por classe: \_\_\_\_\_

1. Conte-me sobre como é a escola...
2. Conte-me sobre como é a classe...
3. Quais são, a seu ver, os objetivos da escola?
4. Comente sobre o trabalho que você realiza.
5. O que gosta?
6. O que não gosta?
7. Como é a relação entre vocês professores?
  - 7.1. E com a direção/coordenação?
8. Como é a relação entre os alunos da classe (obs.: especificar)?
9. Como é a relação entre os professores e os alunos da classe (obs.: especificar)?
10. Geralmente, como você se sente na escola? Por quê?
11. Geralmente, como você se sente na classe (obs.: especificar)? Por quê?
12. O que os professores costumam falar sobre a classe (obs.: especificar)? O que acha disso que é dito?

13. Toda escola possui regras e normas. Para você, para que elas servem? Por quê?
14. Exemplifique algumas regras de sua escola.
15. Exemplifique algumas regras de sua classe.
16. Quais regras da escola você considera importantes?
17. Quais regras da escola você considera desnecessárias?
18. Quais regras da classe ou escola que os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?
19. Quais regras você não permite que os alunos desobedeçam? Por quê?
20. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
21. Quais regras você “não faz muita questão” que os alunos cumpram (“deixa passar”)? Por quê?
22. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
23. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?
24. Elas podem ser modificadas? Como?
25. Você enfrenta situações de conflitos ou de indisciplina na classe (obs.: especificar)?
  - 25.1. Exemplifique essas situações.
26. Como você lida com essas situações?
27. Quais são as piores situações de indisciplina?
28. Quais são os conflitos mais difíceis de lidar?
29. E com relação à realização das atividades propostas: realização dos exercícios, das tarefas, etc. Em geral, como é essa turma?
  - 29.1. A que atribui esse fato?
30. Como a escola tem atuado para lidar com esse problema?
  - 30.1. Você acha suficiente? Tem auxiliado? Por quê?
31. O que você acredita que deve ser feito para melhorar esse problema?
32. Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?
33. O que você consideraria um ambiente harmonioso na classe?
34. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos ou da indisciplina hoje em dia é (são)?
35. Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses "futuros adultos" (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?

Investigar as concepções...

36. Como você faz para desenvolver no dia a dia essas características (mencionar as que ele falou)?
37. Você se sente seguro para lidar com as situações de indisciplina e conflitos em sala de aula? Por quê?

Obs.: Caso tenha falado "em parte" ou "não" perguntar: o que você acha necessário ser feito para que se sinta mais seguro?

Para uso do PESQUISADORA:

Sujeito (B): \_\_\_\_\_

**B. Aluno**

Gênero: Feminino ( ) Masculino ( ) Idade: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_ Série: \_\_\_\_\_

Estadual ( ) Particular ( )

Período: \_\_\_\_\_

1. Conte-me sobre como é a sua escola...
2. Conte-me sobre como é a sua classe...
3. O que acha legal?
4. O que não gosta?
5. Como é a relação entre vocês, alunos?
6. Geralmente, como você se sente na sua classe? Por quê?
7. Como é a relação entre os alunos e os professores?
  - 7.1. E com a direção/coordenação?
8. Sua escola tem regras? Para que você acha que elas servem?
  - 8.1. Quais são as regras que existem na sua escola?
  - 8.2. Quais são as regras que existem na sua classe?
9. Quais regras você considera importantes?
10. Quais regras você considera desnecessárias?
11. Quais regras os alunos mais obedecem? Por quê?
12. Quais regras os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?
13. Quais regras os professores ou diretor cobram mais o cumprimento (tentam impedir os alunos de desobedecerem). Por quê?

- 13.1. Como eles lidam, geralmente, com o descumprimento dessas regras?
14. Quais regras os professores “deixam passar”? Por quê?
- 14.1. Como eles lidam com o descumprimento dessas regras?
15. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?
16. Elas podem ser modificadas? Como?
17. Os alunos podem participar do processo de elaboração ou de mudanças das regras?
18. O que os professores dizem sobre a sua classe? O que acha disso que é dito?
19. Como seus professores costumam trabalhar os conteúdos? E os alunos participam?
- 19.1. E vocês fazem, geralmente, as atividades propostas pelos professores (exercícios, das tarefas, etc.)? A que atribui esse fato?
20. Os seus professores reclamam de indisciplina por parte dos alunos em sua sala de aula? Cite alguns exemplos.
21. Como os professores, em geral, agem de fato quando ocorrem bagunças, brigas, desavenças, situações de "indisciplinas", que são comuns em sua sala de aula?
22. O que você acha dessa maneira que eles lidam? Por quê?
- 22.1. Como você acredita que os professores e a escola *deveriam* lidar com as situações de indisciplina e de conflitos?
23. Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?
24. Para você, quais são as piores situações de indisciplina? Por quê?
25. Para você, quais são as situações de conflitos e de indisciplina mais difíceis para os professores lidarem? Por quê?
26. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) da indisciplina dos alunos hoje em dia é (são)?
27. Geralmente quais os conflitos que ocorrem entre os alunos da sua classe?
28. Quais são os mais complicados? Eles são resolvidos? Como? O que acha dessa forma de resolução?
29. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos hoje em dia é (são)?
30. O que você consideraria um ambiente harmonioso na classe?
31. Como considera o seu desempenho escolar?
- Obs.: excelente; bom; na média; ruim; péssimo.
- Por quê?

Para uso do PESQUISADORA:

Sujeito (C): \_\_\_\_\_

### C. Funcionário

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Idade: \_\_\_\_\_

Nível de Escolaridade: Segundo grau ( ) técnico ( )

Terceiro grau: completo ( ) incompleto ( )

Curso universitário de: \_\_\_\_\_

Pós-Graduação: \_\_\_\_\_

Está estudando atualmente? Obs.: sim / não Curso? \_\_\_\_\_

Escola em que trabalha: \_\_\_\_\_ Função: \_\_\_\_\_

Estadual ( ) Particular ( )

Disciplina: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha em escola? \_\_\_\_\_ Em quais séries? \_\_\_\_\_

Há quanto tempo trabalha nessa escola? \_\_\_\_\_

Carga horária semanal: \_\_\_\_\_ horas

1. Conte-me sobre como é a escola...
2. Conte-me sobre como é a classe...
3. Quais são, a seu ver, os objetivos da escola?
4. Comente sobre o trabalho que você realiza.
5. O que gosta?
6. O que não gosta?
7. Como é a relação entre você e os professores?
  - 7.1. E com a direção/coordenação?
8. Como é a relação entre os alunos da classe (obs.: especificar)?
9. Como é a relação entre os professores e os alunos da classe (obs.: especificar) ?
10. Geralmente, como você se sente na escola? Por quê?
11. Geralmente, como você se sente na classe (obs.: especificar)? Por quê?
12. O que os professores costumam falar sobre a classe (obs.: especificar)? O que acha disso que é dito?

13. Toda escola possui regras e normas. Para você, para que elas servem? Por quê?
14. Exemplifique algumas regras de sua escola.
15. Quais regras da escola você considera importantes?
16. Quais regras da escola você considera desnecessárias?
17. Quais regras da classe ou escola que os alunos mais desrespeitam? A que você atribui esse fato?
18. Quais regras você não permite que os alunos desobedeçam? Por quê?
19. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
20. Quais regras você “não faz muita questão” que os alunos cumpram (“deixa passar”)? Por quê?
21. Como você lida com o descumprimento dessas regras?
22. Como as regras são feitas em sua escola? Por quem?
23. Elas podem ser modificadas? Como?
24. Você enfrenta situações de conflitos ou de indisciplina na classe (obs.: especificar)?
  - 24.1. Exemplifique essas situações.
  - 24.2. Como você lida com essas situações?
25. Quais são as piores situações de indisciplina?
26. Quais são os conflitos mais difíceis de lidar?
27. Como a escola tem atuado para lidar com esse problema?
  - 27.1. Você acha suficiente? Tem auxiliado? Por quê?
28. O que você acredita que deve ser feito para melhorar esse problema?
29. Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?
30. O que você consideraria um ambiente harmonioso na escola?
31. Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) dos conflitos entre os alunos ou da indisciplina hoje em dia é (são)?
32. Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses "futuros adultos" (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?

Investigar as concepções...
33. Como você faz para desenvolver no dia-a-dia essas características (mencionar as que ele falou)?
34. Você se sente seguro para lidar com as situações de indisciplina e conflitos na escola? Por quê?

Obs: Caso tenha falado "em parte" ou "não" perguntar: o que você acha necessário ser feito para que se sinta mais seguro?

## **ANEXO E**

### **Roteiro semiestruturado das entrevistas coletivas**

Falaremos sobre como era a classe \_\_\_\_\_ no início do ano e como ela terminou.

1. Temas a serem abordados:

- Relação entre os pares (alunos);
- Relação com os professores;
- Conflitos/Indisciplina;
- Cumprimento as regras;
- Aprendizagem (em classe/ lição de casa/etc.);
- Como a classe era e é vista pelos professores/equipe pedagógica.

2. Quais as intervenções da escola (em relação aos temas anteriores)? Quais os resultados?

3. O que poderia ter sido feito de diferente? Por quê?

4. Vocês terminam o ano satisfeitos com o trabalho realizado (1)? Por quê?