

RESOLUÇÃO INTERDISCIPLINAR DE UM CASO DE VIOLÊNCIA PSÍQUICA ENTRE PROFESSOR/ESCOLA E ALUNO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

MAGNAGO, Clarissa Faverzani – UFSM
cfmagnago@gmail.com

SOUZA, Rossana Lopes Pereira de – ESP
rossana.souza@ibest.com.br

DANI, Lúcia Salete Celich – UFSM
lcelich@smail.ufsm.br

Área Temática: Violências nas escolas: complexidade, diversidade e multirreferencialidade
Agência Financiadora: Não contou com financiamento

Resumo

O artigo suscita uma reflexão sobre questões pertinentes às relações interpessoais presentes na sala de aula e na escola. Inicia apresentando uma revisão de literatura quanto aos aspectos que compõem o ambiente sócio – moral da criança na escola. Nesta, incluem-se abordagens teóricas a respeito do ambiente da sala de aula, das relações professor – aluno e aluno – aluno e dos conflitos e violências psicológicas pertencentes a tais relações. Para tanto, apóia-se principalmente nas idéias de autores como Rheta De Vries e Betty Zan (1998), Miguel Arroyo (2000), Jean Piaget (1993; 1994), Alicia Fernández (2001), Cleo Fante (2005) e Sastre e Moreno (2002), entre outros. Estes autores contribuíram para o entendimento de um caso clínico – institucional acerca de um aluno de uma Escola de Ensino Fundamental do Município de Nova Esperança do Sul/RS, que é exposto nesse artigo com o intuito de evidenciar como as autoras efetivaram uma forma de trabalho conjunto, com o objetivo de proporcionar um ambiente mais adequado ao desenvolvimento social e moral dos alunos e relações interpessoais cooperativas. Assim, psicóloga e assistente social, juntamente com a escola, a família e o próprio aluno concretizaram o estabelecimento de um espaço de reflexão entre todos, onde se podiam expressar sentimentos e pensamentos, reavaliar situações e relações de violência já instituídas e, aos poucos, através de uma troca de saberes e de um entendimento mais completo sobre o caso, refazer laços afetivos e vínculos perdidos. Através desse investimento contínuo de todos os envolvidos com a situação de violência, observou-se que se tornou possível a reconstrução das relações interpessoais e a prevenção de novos casos de violência psíquica.

Palavras-chave: Relação Professor – Aluno; Violência Psíquica; Intervenção Interdisciplinar.

Introdução

Este artigo apresenta o relato de um caso clínico-institucional, abrangendo relações de violência psíquica e desinvestimento acerca de um aluno de uma Escola de Ensino Fundamental do Município de Nova Esperança do Sul/RS e diversos atores institucionais da mesma escola e da comunidade, tais como professores, agente comunitária de saúde, merendeira, motorista de ônibus, coordenadora pedagógica e diretoras, além dos próprios pais do aluno.

Além da apresentação do caso em si, o que se pretende enfatizar é a forma como as autoras, uma psicóloga e uma assistente social (a terceira autora contribuiu nas orientações teóricas e estudo do caso), ambas funcionárias do município, estruturaram um plano de intervenção e tratamento que envolvesse tanto o aluno, como os seus pais e também uma equipe interdisciplinar de profissionais formada pela professora, a vice-diretora da escola, a psicóloga e a assistente social.

Este plano de ação interdisciplinar teve como objetivo o estabelecimento de um espaço de reflexão entre os atores envolvidos, com o intuito de rever e reavaliar as relações de violência já instituídas e oportunizar uma troca de saberes e entendimentos acerca do caso para, assim, possibilitar uma reconfiguração e uma reconstrução das relações estabelecidas entre professores e direção com o aluno e, posteriormente, deste com as demais pessoas com as quais se relaciona.

Para tanto, primeiramente serão analisadas algumas categorias referentes a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno, aos conflitos e violências sutis e ao ambiente da sala de aula.

Depois da exposição teórica será apresentado o caso clínico-institucional e a sua análise. Sobre este será enfocada a forma de intervenção adotada para a reconstituição das relações e vínculos já perdidos ou prejudicados.

Embasamento Teórico e Apresentação do Caso

De forma a alcançar os objetivos desse trabalho, realizou-se um estudo teórico acerca dos aspectos presentes no ambiente sócio-moral da criança na escola.

Rheta De Vries & Betty Zan (1998), apoiadas nas pesquisas e teoria de Jean Piaget, abordam uma primeira categoria relevante ao entendimento do caso que será apresentado, a qual se refere aos componentes que se apresentam como principais na relação pedagógica, ou seja, a relação professor-aluno e a relação das crianças com seus colegas.

Sendo os professores parte dessa relação pedagógica, cabe abrir espaço para se pensar sobre quem são esses (as) professores (as) / educadores (as) e como eles (as) se constituem enquanto ser docente.

Parte-se do referencial de Isaia e Bolzan (2007) de que as trajetórias pessoais e profissionais dos docentes se dão de forma inter-relacionada para se afirmar que o ser docente ou o se tornar docente não pode, assim, se desvincular do ser pessoa, pois a forma em que se exerce a docência é influenciada, em todos os espaços-tempos, pelo modo em que cada docente se constitui enquanto pessoa.

Nesse sentido, tendo em vista que a maioria dos professores e das professoras foram formados (as) para serem ensinantes, para transmitirem conteúdos, programas, áreas e disciplinas de ensino, supõe-se uma dificuldade dos mesmos em deixar de lado a concepção de que detêm o saber que o outro necessita. Isso implicaria um movimento pessoal de reconhecer e trabalhar a partir do estado de incompletude que o próprio docente se encontra enquanto sujeito.

Nessa perspectiva, Arroyo (2000) afirma que a postura do (a) professor (a) de mediador (a) do conhecimento, mas também de aprendiz na relação com o aprendente, facilita a re-construção e a construção de novos saberes.

Dando seqüência a tal entendimento, pode-se ressaltar que apenas a partir do momento em que o professor se coloca no lugar de aprendente é que o aluno pode se autorizar a ocupar o lugar de ensinante e, dessa forma, desenvolver um pensamento que o conduzirá à posição de sujeito autor, que será aquele capaz de alternar entre seus posicionamentos ensinantes e aprendentes.

Segundo Fernández (2001), para que o professor possa ensinar é importante que a sua posição de ensinante se conecte à de aprendente, para também proporcionar que os alunos se conectem às suas posições ensinantes. Nesse sentido, o professor não será apenas um transmissor de informações, mas um favorecedor da construção de conhecimentos no espaço “entre”, o qual se cria entre ele e seu aluno.

Para Arroyo (2000), esse espaço “entre” é o espaço das relações entre professor e aluno, em que o professor deve colocar os conteúdos a serviço da aprendizagem de ser humano, com o intuito de reflexão junto aos educandos, para que se constituam enquanto pessoas, sujeitos, cidadãos, não esquecendo que os professores também devem ser entendidos nesse sentido. O autor defende que o humano se aprende num clima de interações humanas, quando os docentes se revelam como tal e não com uma máscara de professor. Assim, acredita ser possível o resgate à humana docência, na qual os docentes se apresentariam na condição de humanos na relação pedagógica que estabelecem com os educandos, possibilitando efetivamente uma aprendizagem.

De forma a dialogar com as questões anteriores, que enfatizam o professor também como aprendente e não apenas como ensinante e priorizam o resgate à uma docência humana ou humana docência, acrescenta-se a temática central deste trabalho referente aos conflitos e violências sutis ocorridas na escola e, mais especificamente, nas salas de aula.

Busca-se, com isso, refletir sobre como essas questões são trabalhadas em salas de aula, se é que o são. O que se observa é que há uma lacuna curricular nesse sentido, em que os sistemas educativos priorizam os objetivos curriculares das ciências naturais e sociais aos da educação ética. Essa lacuna curricular se refere, então, aos ensinamentos de como se lidar com conflitos e confrontos, tanto os internos como os que ocorrem na relação com o outro, seja esse outro professor ou colega.

Esses ensinamentos fazem parte da educação social e moral transmitida às crianças que, segundo De Vries e Zan (1998), é inevitável de estar presente na sala de aula, já que os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças.

No entanto, tais questões constituem-se geralmente em um currículo implícito.

Mesmo fazendo parte de um currículo implícito, observa-se que as experiências inter-relacionais, nas quais estão incluídos os conflitos e as violências psíquicas, permeiam todos os espaços-tempos das relações em sala de aula e na escola.

O tema da violência é abordado nesse trabalho a partir da perspectiva de uma forma sutil de violência, que se apresenta de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, contra uma mesma vítima, e cujo poder

destrutivo é perigoso à comunidade escolar e à sociedade como um todo, pelos danos causados ao psiquismo dos envolvidos (FANTE, 2005).

O fato de receber apelidos maldosos e tornar-se alvo de gozação dos colegas a propósito de algum aspecto da aparência, do jeito de falar ou do comportamento são dificuldades pelas quais qualquer criança pode passar durante a vida escolar. Ou ainda levar um beliscão ou um cascudo, eventualmente, e até voltar para casa com um brinquedo quebrado por alguém da mesma idade. Esses eventos podem ser considerados naturais entre as crianças com temperamento e personalidades diferentes convivendo diariamente em um mesmo espaço, numa fase da vida em que as regras da boa convivência ainda se estão sedimentando. No entanto, muitas vezes essas atitudes podem se tornar hostis e sistemáticas, conduzindo a criança ao isolamento dentro da turma e à exclusão de atividades recreativas (COLAVITTI, 2007).

Como vemos, desse tipo de violência fazem parte os insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações e acusações injustas de um ou mais agressores para com suas vítimas. Essa é uma violência que desrespeita o outro de maneira prolongada, causando dor, angústia e sofrimento naquele que é atingido.

Esse tipo de comportamento, tão violento ou agressivo quanto uma agressão física, é chamado de comportamento ou fenômeno bullying.

A respeito desse fenômeno, Sastre e Moreno (2002) enfatizam que os conflitos oriundos dos comportamentos bullying são prejudiciais a todos os envolvidos. Refletem sobre o quanto deve ser difícil a um professor estar em uma sala com alunos indisciplinados, desorganizados e sem autocontrole. Como, tampouco deve ser fácil, por parte dos alunos, suportar a agressão psíquica de companheiros(as) descontrolados(as) e violentos(as) sem dispor de recursos para enfrentá-los que não sejam os que repudiam na outra pessoa. E, por último, a dificuldade dos estudantes em geral em não saber como lidar com seus sentimentos quando se defrontam com um conflito interno ou com outras pessoas.

Morais (1995) ressalta que quando se fala da relação entre violência e educação se está falando também da questão da cidadania. Expressa, dessa forma, que não há sentimento de cidadania que não nasça das potencialidades educacionais, desde que por estas se entenda não só ensino intelectualista, mas sobretudo a criação de condições para o exercício da participação social.

Por isso a importância da atuação da aprendizagem, de forma efetiva e o quanto antes, no campo das relações pessoais, dos pensamentos e sentimentos que as configuram e dos conflitos que nelas se originam, de forma a neutralizar as respostas violentas e descontroladas (SASTRE; MORENO, 2002).

De maneira muito pertinente, Fante (2005) faz contribuições a essa questão da importância da escola intervir de modo apropriado junto a seus alunos, com o intuito de desenvolver neles um maior conhecimento de suas próprias emoções e conflitos internos. Fante (2005, p. 195-196) afirma que:

A escola precisa ensinar a criança, desde a mais tenra idade, a educar suas emoções, a lidar com os seus medos, conflitos, frustrações, dores e perdas, com sua ansiedade e agressividade, canalizando-os para ações proativas que resultem em benefícios sociais e para novas formas de relações capazes de produzir empatia, pois, agindo assim, favorecerá a criança, aumentando sua probabilidade de tornar-se um adulto equilibrado e feliz.

Segundo tais apontamentos, demonstra-se urgente e necessário que se estabeleça uma reflexão sobre a natureza dos relacionamentos entre professores e alunos, assim como uma revisão das suas práticas pedagógicas, com o intuito de proporcionar às crianças um ambiente sócio-moral saudável.

Piaget (1994) descreve dois tipos de relacionamentos adulto – criança, que são o relacionamento coercitivo ou controlador e o relacionamento cooperativo. Dependendo do tipo de relacionamento estabelecido com a criança, a mesma vai desenvolver uma forma diferenciada de moralidade. Quando o relacionamento adulto – criança é do tipo coercitivo ou controlador vai resultar em uma moralidade heterônoma na criança. Caso o relacionamento estabelecido seja o cooperativo a moralidade desenvolvida será a autônoma.

Vejamos como acontecem tais relações e os seus resultados.

No relacionamento coercitivo ou controlador, o adulto prescreve o que a criança deve fazer, oferecendo regras morais prontas para serem obedecidas sem questionamento. O respeito, nesse tipo de relação, é algo unilateral, ou seja, implica uma desigualdade entre aquele que respeita e aquele que é respeitado. Nesse caso, a criança deve respeitar o adulto e este usa da autoridade para controlar o comportamento da criança. Por isso, caracteriza-se por uma relação de coação, a qual vai desencadear um tipo de moralidade heterônoma na criança, em que esta segue regras dadas por outros e não por ela própria. É uma moralidade de obediência.

A obediência a regras constitui a aprendizagem moral da primeira infância, já que é preciso orientar a criança sobre o que é certo e errado e indicar os limites que podem e os que

não podem ser ultrapassados. No entanto, quando as crianças são continuamente governadas pelos valores, crenças e idéias de outros, elas desenvolvem uma submissão que pode levar ao conformismo irrefletido na vida moral e intelectual (De Vries e Zan, 1998). Esse conformismo ou passividade impede-as de questionar, analisar ou examinar suas próprias convicções.

Sendo assim, para que sejam estimulados sentimentos e comportamentos de curiosidade, criatividade, interesse, confiança, auto-estima é necessário, segundo Piaget (1993), atingir outro patamar, o do relacionamento cooperativo ou autônomo entre adultos e crianças.

O relacionamento cooperativo é caracterizado por respeito e cooperação mútuos, em que os indivíduos que estão em contato (adulto e criança) se consideram iguais e se respeitam reciprocamente. O sentimento de mútua cooperação inicia quando o adulto devolve o respeito que lhe foi dado pela criança, dando-lhe a possibilidade de regular seu comportamento voluntariamente. Assim, o adulto considera o ponto de vista da criança e a encoraja a considerar o ponto de vista de outros.

Então, nesse tipo de relacionamento, o adulto encoraja as crianças a serem autorreguladoras, ou seja, a agirem de forma autônoma. De Vries e Zan (1998) ressaltam que o indivíduo autonomamente moral não é aquele que simplesmente respeita os outros, sem o saber por que. Mas aquele que segue convicções internas sobre a necessidade de respeitar as pessoas no relacionamento com outros.

Nesse sentido, sendo respeitada pelos adultos, a criança é capaz de exercer sua (s) vontade (s) própria (s) e construir gradativamente um sistema estável de sentimentos morais, sociais e intelectuais, interesses e valores.

As idéias trazidas por esses autores sobre os relacionamentos do tipo coercitivo e cooperativo contribuem para a avaliação das relações estabelecidas entre professor e aluno e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na cooperação.

No início desse trabalho foram destacados como temas geradores de discussão: a relação professor – aluno, a relação aluno – aluno, os conflitos e violências sutis e o ambiente da sala de aula.

A partir de agora se pretende abarcar as questões concernentes ao ambiente da sala de aula e a relação entre alunos, sendo que as demais questões já foram abordadas para os fins dessa discussão.

Quando se pensa no ambiente da sala de aula os registros que se tem é o de uma sala com classes e cadeiras, onde se encontram os alunos e o professor. Parece, dessa forma, restringir-se a um ambiente frio, com coisas materiais e estáticas, o que não condiz com a realidade de uma sala de aula. Nesta, o que predomina é o dinâmico, o ativo, as relações interpessoais, a disciplina e a indisciplina.

Para se falar dessa sala de aula, na qual fervilham multiplicidades de fenômenos relacionais, é necessário recorrer às idéias de Estrela (1994), que caracteriza a sala de aula ou a turma como um grupo de pessoas que não se constituiu de forma voluntária, cujos fins foram-lhe igualmente impostos e que possui um líder oficialmente designado – o professor.

Levando-se em conta tal conceituação, a idéia que se tem é que este é um lugar muito ruim de conviver. No entanto, como a própria autora destaca, no interior desse grupo se originam outros, menores, que se constituem por laços de vizinhança ou por afinidades e dentro dos quais se instituem fenômenos relacionais próprios, partilha de papéis, redes de comunicação e normas próprias.

Sendo assim, estando presente na composição da sala de aula uma infinidade de formas de relacionamentos, a exigência é cada vez maior de professores que consigam dar conta dessa multiplicidade de personalidades, de papéis, de relações, servindo como aporte, tanto cognitivo como afetivo, para que os alunos possam aprender os conteúdos, mas também, através de experiências relacionais favoráveis, adquirirem competência social e desenvolvimento moral.

Como bem coloca DeVries e Zan (1998), para que os alunos sejam competentes socialmente e se desenvolvam moralmente é importante que as relações entre eles e seus colegas sejam encorajadas e que o ambiente da sala de aula seja organizado de forma a otimizar seu caráter interativo.

Dessa forma, observa-se que o último tema proposto para discussão, referente a relação aluno – aluno, já está sendo enfatizado, devido a impossibilidade de se fragmentar tais abordagens, visto que tanto as relações entre professor e aluno e aluno – aluno, quanto as questões relativas a conflitos e violências originárias dessas relações fazem parte de um todo maior, que é o ambiente da sala de aula.

Assim, no que tange a interação entre alunos, ressalta-se a sua potencialidade em proporcionar o desenvolvimento social, moral e intelectual nas crianças. Isso ocorre devido aos sentimentos de igualdade e reciprocidade presentes nessa relação, o que permite às

crianças pensarem e agirem de forma autônoma. O sentimento de ser igual ao outro, nem superior nem inferior, torna as crianças capazes de construir a sua própria consciência, além de auxiliá-las na diferenciação entre si mesmas e os outros e de facilitar a cooperação entre elas, através da construção de significados compartilhados, da resolução de conflitos e da criação e obediência às regras.

Quando, ao invés, o que se constitui é um sentimento de desigualdade de autoridade, a autonomia também será violada nas interações criança-criança.

Concluída a revisão teórica, que buscou dar conta principalmente de aspectos concernentes às relações professor – aluno contidas no ambiente sócio-moral da escola, apresentar-se-á, nesse momento, o que se chamou de Caso Clínico-Institucional. Essa expressão foi utilizada de forma a enfatizar as características do caso, tanto as que dizem respeito às pessoas envolvidas, já que fazem parte do mesmo não apenas uma, mas várias pessoas, quanto ao local em que as relações se estabelecem – a escola – e as conseqüências e resultados observados em âmbito individual e coletivo-institucional.

Trata-se do caso de R, 11 anos, que cursava a 3ª série de uma Escola de Ensino Fundamental do Município de Nova Esperança do Sul/RS, e cuja demanda chegou ao serviço de atendimento social e psicológico no ano de 2006 como uma demanda coletiva de todos os profissionais da escola. A queixa era de que R era muito agressivo, batia tanto nos alunos quanto em profissionais da escola, não aceitava limites, não respeitava a figura de autoridade, evadia da escola e quando presente inviabilizava a continuidade das aulas. Era acompanhado pelo Conselho Tutelar devido às constantes fugas da escola.

Antes de qualquer tipo de decisão sobre a forma de tratamento, as profissionais requisitadas – psicóloga e assistente social – foram em busca de maiores esclarecimentos sobre a situação de R. Efetivaram-se várias entrevistas com pessoas que conviviam com R, como professores anteriores, agente comunitário de saúde, merendeira, motorista de ônibus, coordenadora pedagógica e diretoras. Contudo, ninguém contribuía com coisas positivas a respeito de R. Todos enfatizavam que era um caso difícil, que já tinham feito de tudo, desde encaminhá-lo a consulta com psiquiatra até propor a expulsão da escola. Porém, outra escola existente no município não o aceitava e o “tratamento com o psiquiatra ainda não dava resultados” (SIC). Por este motivo R teria que permanecer na escola.

Várias frases como “Uma maçã podre estraga todas as outras” ou “Temos que proteger os outros alunos que merecem ter uma boa aula” eram proferidas comumente em relação a R.

Na entrevista com os pais de R, agricultores que residiam no interior do município, percebeu-se que os mesmos eram amorosos e que R ajudava em várias tarefas da lida do campo. Embora apresentassem dificuldades em impor limites, R tinha muito respeito pela figura paterna, um senhor sério e sisudo que se contrapunha com a docilidade da mãe sem pulso com o filho. As tarefas em casa eram divididas, o pai trazia o sustento ajudado pela mãe, e esta além de trabalhar fora e cuidar da casa era responsável sozinha por toda a educação dos filhos.

Os pais sentiam-se envergonhados com as atitudes do filho e relatavam que não sabiam o que fazer, já que “as filhas mais velhas nunca tinham dado problemas” (SIC), contudo, dispunham-se a receber orientações quanto ao manejo com R.

Após avaliação de toda a situação, foi proposto à escola um atendimento que envolvesse a professora de R, um profissional do corpo técnico (a vice-diretora), os pais de R, a assistente social, a psicóloga e o próprio R. O objetivo era mostrar aos profissionais da escola que R também era agredido por eles, através de olhares, de sanções pesadas e diferenciadas das dos outros colegas que, às vezes, faziam as mesmas coisas que ele.

Começou-se, então, um trabalho de vinculação com R, em que através de atendimentos com a psicóloga e alguns momentos com a assistente social e principalmente a partir das reuniões interdisciplinares com a presença de R e seus pais, percebeu-se um menino solitário e carente, que tinha medo da escola e que não queria mais ser rejeitado. Aquele espaço físico lhe era hostil, assim como todas as pessoas ali inseridas. Quanto aos pais, demonstravam-se apáticos não só ao filho, mas também em relação à vida; pareciam absorvidos pela exaustiva rotina de trabalho e com medo do que poderia acontecer ao filho quando este ficasse mais velho.

A partir do estudo do caso e dos resultados que foram sendo obtidos aos poucos, através de um longo processo de re-conquista daquele aluno para que ele pudesse visualizar a escola de forma diferenciada e voltar a confiar nos professores, colegas e direção, foi possível estabelecer relações com a teoria, de forma a ampliar o entendimento sobre o caso.

Algumas dessas relações serão aqui explicitadas, tendo como pano de fundo as discussões teóricas a partir dos quatro aspectos ressaltados anteriormente: a relação professor – aluno, a relação aluno – aluno, as violências psíquicas e o ambiente da sala de aula ou da escola.

Esses tópicos para discussão não serão enfocados em ordem e/ou separadamente, pois todos fazem parte de um mesmo contexto, o qual seja o ambiente sócio – moral da criança na escola.

Como referido anteriormente, o ambiente da escola e da sala de aula havia se tornado um espaço hostil para R, no qual ele apenas recebia xingamentos e expressões de agressividade, tanto pela professora quanto pelos colegas. Assim, R foi se afastando de todos, já que ninguém tentava aproximações com o mesmo e caso houvesse algum tipo de aproximação, R respondia igualmente de forma agressiva, como reação ao tratamento que recebia de modo geral.

A própria professora de R, como forma de evitar conflitos em sala de aula, dizia aos colegas para deixá-lo só, para que o mesmo pensasse nas coisas que fazia. A professora não percebia que fazendo isso ela própria estava sendo hostil com R e, além disso, estava dificultando o relacionamento de R com seus colegas e, dessa forma, impedindo o seu desenvolvimento social e moral.

Segundo De Vries e Zan (1998) tal desenvolvimento apenas acontece nas relações de igualdade e reciprocidade entre as crianças, que as permite pensarem e agirem de forma autônoma. Isso não ocorria nas relações de R com seus colegas, pois o que predominava era um sentimento de desigualdade entre eles.

Sendo assim, observa-se que a professora não conseguia estimular os relacionamentos saudáveis em sala de aula, como também não conseguia organizar o ambiente de forma a otimizar o seu caráter interativo.

Nem mesmo o relacionamento entre a própria professora e R se dava de forma construtiva, pois o que se observava era uma pura e simples obediência às regras, sem uma reflexão de R sobre o porquê dessa obediência. E, quando este decidia não obedecer, essa atitude era reprimida pela professora, que o fazia ficar sozinho para pensar sobre o que havia feito de errado. A professora era incapaz de perceber que a desobediência era uma forma de questionamento e que, a partir dali, poderia ser criado um espaço de reflexão e de construção da moralidade do tipo autônoma.

Pelo contrário, o relacionamento que se estabelecia era do tipo coercitivo ou controlador, em que a criança deve obedecer ao adulto, sem questionamentos. O respeito, nesse tipo de relação, é algo unilateral, ou seja, implica uma desigualdade entre aquele que

respeita e aquele que é respeitado. Essa desigualdade, como já ressaltado, impede o desenvolvimento social e moral da criança.

Dessa forma, foi possível perceber o quanto se esperava dos alunos um comportamento único e reações cometidas e o quanto os professores estavam despreparados para lidar com situações diferenciadas.

O ensinar, no discurso da professora de R e também de outros professores da escola, era apenas transmitir conteúdos, programas e disciplinas, em que o professor ocupava o lugar de ensinante e os alunos de aprendentes.

Sendo assim, não havia espaço para a reflexão do professor junto aos educandos, em que os conteúdos pudessem ser colocados a serviço da aprendizagem de ser humano, para que os alunos se constituíssem enquanto pessoas, sujeitos, cidadãos. Não havia esse espaço e nem havia espaço aos ensinamentos de como se lidar com conflitos e confrontos.

Pelo contrário, o que se percebeu na sala de aula de R foi a ausência de relações de troca, e quanto a R, observou-se que a professora se sentia agredida por ele, a ponto de revidar xingamentos, mas nunca de abrir um espaço para se falar sobre o assunto.

Isso confirma a atitude autoritária da professora e a incapacidade da mesma (ou falta de condições) para trabalhar no campo das relações pessoais, dos pensamentos e sentimentos que as configuram e dos conflitos que nelas se originam.

Todos esses aspectos contribuíram para que se estabelecesse uma relação de desigualdade entre R e a professora e também de R com seus colegas, o que resultou na dificuldade de relacionamento entre todos e nos mais variados tipos de violência psicológica entre os envolvidos.

No entanto, quando essas questões foram sendo abordadas com a ajuda da psicóloga e da assistente social e juntamente com R e seus pais, foi se abrindo um espaço para a troca de saberes e para um olhar mais completo de todos os atores envolvidos com R. Assim, foi possível se pensar em estratégias de como acolhê-lo de uma maneira amorosa e ao mesmo tempo com limites, que ele mesmo ajudou a construir e entendia os motivos pelos quais estavam sendo impostos.

Esse trabalho conjunto e contínuo proporcionou a R a possibilidade de assumir a sua posição de sujeito autor, sujeito pensante e, a partir daí, abriu-se uma brecha para o seu desenvolvimento social e moral.

Considerações Finais

Este trabalho apresentou desfechos positivos que resultaram numa melhora significativa do comportamento de R e também da relação entre ele e a professora, os colegas e a direção da escola, além dos pais e de outras pessoas que também conviviam com ele.

Diante de tais resultados, destacam-se alguns fatores que contribuíram para a mudança de postura de todos os envolvidos com o caso.

Primeiramente, chama-se a atenção para a importância de um trabalho conjunto, interdisciplinar, que envolva tanto os profissionais que demandaram de ajuda, como também o próprio aluno e seus pais. Acredita-se que a forma de ajudá-los a reconstituir os vínculos perdidos ou prejudicados seja através do comprometimento de todas as pessoas que fazem parte daquela relação, para que possam começar a se olhar novamente, até chegar o momento de desejarem se olhar e se relacionar.

É nesse sentido que se indica um segundo aspecto a se observar, o qual seja o de não desistir, por mais difícil que possa parecer um caso ou um aluno. Ao invés de se pensar que aquele aluno é difícil ou que “uma maçã podre estraga todas as outras”, acredita-se que é mais vantajoso investir sempre e continuamente, mesmo que esse investimento requeira que se inicie novamente do zero.

Por último, ressalta-se que esse investimento não precisa ocorrer somente após as dificuldades já estarem colocadas. Pelo contrário, defende-se que o investimento deve ser dado a priori, com a possibilidade cada vez maior de se abrir espaços em sala de aula e na escola para que se discutam questões referentes a relações pessoais, pensamentos, sentimentos, conflitos e violências.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

COLAVITTI, F. **Inferno na escola**. Disponível em: <http://www.escolavesper.com.br/veja/inferno_na_escola.htm>. Acesso em 23 abr. 2007.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola / Rheta De Vries e Betty Zan; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ESTRELA, M. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto Editora, 1994.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2005.

FERNÁNDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação / Alicia Fernández; trad. Neusa Kern Hickel e Regina Orgler Sordi. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ISAIA, S.; BOLZAN, D. P. V. **Construção da profissão docente / professoralidade em debate**: desafios para a educação superior. In: CUNHA, M. I. (org). Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas: Papyrus, 2007.

MORAIS, R. de. **Violência e educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança** / Jean Piaget; tradução Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia** / Jean Piaget; tradução da Profa. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva – 19 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo, Moderna, 2002.