

Percepções dos alunos adolescentes sobre as relações de convívio em sala de aula**Perceptions of adolescent students regarding relationships of coexistence in the classroom****Percepciones de estudiantes adolescentes sobre las relaciones en el aula**DOI [10.29327/2283270.1.4-4](https://doi.org/10.29327/2283270.1.4-4)Célio Rodrigues Leite¹**Artigo Científico****Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores****Resumo**

O estudo propõe contribuir para a compreensão sobre as relações de convívio entre professores e alunos em sala de aula considerando a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio. Consiste em um estudo quali-quantitativo, de natureza não experimental, descritivo e correlacional, fazendo uma análise da realidade, sem que haja manipulação das mesmas. Participaram deste estudo 42 alunos de ambos os gêneros, com idade variando entre 14 e 19 anos, matriculados numa escola pública da região metropolitana de Curitiba. Os alunos participaram de uma entrevista semiestruturada sobre o convívio entre professores e alunos em sala de aula. A maioria dos entrevistados afirmou gostar da escola, porém destacaram algumas questões e a existência de situações que ocorrem em sala de aula que os incomodam bastante. As atitudes dos professores, mais rejeitadas pelos alunos adolescentes, referem-se àquelas relacionadas à didática do professor, seguida das atitudes coercitivas. Todos os professores melhor avaliados pelos alunos foram percebidos como autoritativos e com baixo controle coercitivo. Os resultados sugerem que os comportamentos inadequados dos alunos em sala de aula se instauram justamente quando o professor usa de mecanismos não muito eficazes, caracterizando-se num estilo de liderança negligente ou permissivo.

Palavras-chave: Aluno. Professor. Ensino médio. Percepções. Relações de convívio.

Abstract

This study aims to contribute to the understanding of teacher-student relationships of coexistence in the classroom based on the perceptions of adolescent high school students. It is a non-experimental, descriptive and correlational qualitative and quantitative study which analyzes reality without manipulating it. Forty-two students of both sexes took part in this study. They were aged between 14 and 19 and attended a public school in the metropolitan region of the city of Curitiba. The students took part in a semi-structured interview about teacher-student relationships of coexistence in the classroom. The majority of the respondents stated that they liked school, although they highlighted certain issues and the existence of situations that happen in the classroom which they dislike considerably. Teachers' attitudes most rejected by the students are those relating to their teaching methods, followed by coercive attitudes. All the teachers who had best assessments according to the students were those perceived as being authoritative and making little use of coercive control. The results suggest that students' inappropriate behaviour in the classroom starts precisely when teachers use mechanisms that are not very effective, characterized as a negligent or permissive leadership style.

¹ Doutor em Educação (UFPR); Pesquisador do Grupo Internacional de Pesquisas em Políticas, Práticas e Gestão da Educação – GIPPPGE, Servidor Público Concursado do Estado do Paraná – SEED/Pr Contato celio-leite@uol.com.br

Keywords: Student. Teacher. High School Education. Perceptions. Relationships of coexistence.

Resumen

El estudio se propone contribuir a la comprensión de las relaciones entre profesores y estudiantes en el aula, considerando la percepción de los adolescentes estudiantes de secundaria. Consiste en un estudio cualitativo y cuantitativo, de carácter no experimental, descriptivo y correlacional, realizando un análisis de la realidad, sin manipulación de la misma. Participaron en el estudio 42 estudiantes de ambos sexos, con edades entre 14 y 19 años, matriculados en una escuela pública de la región metropolitana de Curitiba. Los estudiantes participaron en una entrevista semiestructurada sobre la relación entre docentes y estudiantes en el aula. La mayoría de los encuestados dijeron que les gustaba la escuela, pero destacaron algunos problemas y la existencia de situaciones que ocurren en el aula que les molestan mucho. Las actitudes de los docentes, más rechazadas por los estudiantes adolescentes, se refieren a las relacionadas con la didáctica del docente, seguidas de las actitudes coercitivas. Todos los docentes mejor evaluados por los estudiantes fueron percibidos como autoritarios y con bajo control coercitivo. Los resultados sugieren que el comportamiento inadecuado de los estudiantes en el aula se establece precisamente cuando el docente utiliza mecanismos poco efectivos, caracterizados por un estilo de liderazgo negligente o permisivo.

Palabras clave: Estudiante. Maestro. Escuela secundaria. Percepciones. Relaciones de convivencia.

INTRODUÇÃO

A realização do estudo² apresentado propõe contribuir para a compreensão da temática sobre as relações de convívio entre professores e alunos, em sala de aula. Envolve questões sobre os estilos de liderança adotados pelos professores de acordo com a percepção dos alunos adolescentes do ensino médio, bem como a aprovação ou rejeição por parte desses alunos dos estilos empregados pelos seus professores. A temática foi estudada do ponto de vista dos alunos, pressupondo que seja importante considerar também essa outra face da relação entre professor e aluno, uma vez que a revisão prévia de literatura apontou várias pesquisas realizadas com crianças e do ponto de vista dos professores; dentre elas estão os estudos realizados por Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005), Martinelli, Schiavoni e Bartholomeu (2009), Batista (2013).

As interações entre professor e aluno existentes no contexto de sala de aula constituem um momento privilegiado no desenvolvimento pessoal do aluno. Para Pereira, Marinotti e Luna (2004), as características da relação entre professor e aluno apresentam variáveis que interferem no comportamento dessas pessoas. Os estudos também apontam que as relações estabelecidas entre professores e alunos em sala de aula influenciam significativamente nos estudos desses alunos

² Artigo apresentado no II Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação & V Seminário Institucional do PIBID, Criciúma, Santa Catarina, Brasil, 2016.

(LUCKESI, 2005), e que relações positivas entre eles tendem a melhorar o seu desempenho (RODRIGUES, 2006). Por outro lado, os professores sentem a necessidade de adquirir habilidades específicas para lidar com as situações relacionadas às condutas dos alunos, principalmente a respeito das suas atitudes em sala de aula, o cumprimento de regras, e a realização das atividades que o professor propõe. Os alunos, especialmente os que frequentam o ensino médio, em sua maioria adolescentes, costumam criticar a metodologia utilizada pelos professores, afirmando que as aulas não são atrativas e interessantes. Portanto compreender as interações entre professor e aluno que ocorrem no ambiente de sala de aula se faz necessário para desvendar possibilidades de usar estratégias que possam contribuir para a melhoria das relações de convívio em sala de aula. Segundo Martinelli, Schiavoni e Bartholomeu (2009), a investigação da percepção dos alunos sobre as atitudes de seus professores em relação a eles consiste em avaliar as relações presentes no contexto de sala de aula.

Ainda pode-se pensar que os estilos de liderança, considerando as dimensões “exigência” e “responsividade” propostas por Maccoby e Martin (1983), acrescentando a dimensão “controle coercitivo”, também podem estar presentes no contexto escolar. Assim, Batista e Weber (2015) descreveram os estilos de liderança de professores, afirmando que estes estilos criam um clima emocional em sala de aula e alteram ou não a receptividade do aluno em relação à aprendizagem. São eles:

Estilo de liderança **autoritário**: predomina a “alta exigência e a baixa responsividade”. Geralmente, o professor valoriza a autoridade, a ordem e a estrutura tradicional da escola. Seus alunos devem ser obedientes e seguir as regras, mesmo sem compreendê-las. São exemplos de atitudes autoritárias dos professores: fazer-se obedecer por intermédio de castigos, punições, advertências, notas baixas, ameaças de reprovação. O professor comanda todas as ações da sala de aula e geralmente sua postura está intimamente ligada à transmissão de conteúdos.

Estilo de liderança **autoritativo**³: pode ser considerado aquele estilo em que o professor combina as dimensões de responsividade e exigência de forma “equilibrada”. O professor estabelece limites, regras claras e coerentes e monitora o comportamento dos seus alunos, com afetividade. Realiza atividades que estimulam o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social do aluno.

³ Segundo Lins (2014), o termo “autoritativo”, que não se encontra dicionarizado em português, foi escolhido por alguns autores (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000; WEBER et al., 2004) como tradução para a expressão em inglês *authoritative* que significa “que tem autoridade”, ou “que é confiável”, a fim de se manter a semelhança com o termo original e sua filiação, evitando confusões com outras expressões também usadas para designar estilos parentais, como o termo “democrático”.

Exemplos de professores autoritativos são observados naqueles profissionais que se entusiasмам com as conquistas de cada um de seus alunos, sem discriminá-los, que demonstram paixão pelo que fazem. Geralmente constroem suas atitudes em sala de aula, de forma que os alunos entendam quais são as regras que deverão seguir, sentindo-se seguros na presença do seu professor.

Estilo de liderança **permissivo**: o professor é responsivo, porém não exigente. Nesse caso não se importa com o estabelecimento de regras e limites, nem monitora o comportamento dos seus alunos. Nesse estilo, tanto comportamentos adequados quanto inadequados são reforçados de forma contingente. O professor está preocupado somente com a satisfação do aluno, podendo estar presente naquele professor “ingênuo”, que deseja agradar, sem perceber as consequências desse ato, como naquele que, por apresentar baixa autoestima, tem receio de ser criticado pelos seus alunos e pais.

Estilo de liderança **negligente**: o professor não é responsivo nem exigente. Não estabelece regras e limites, na relação com seus alunos, não monitora seus comportamentos. Geralmente não estabelece uma relação afetiva com seus alunos. No cotidiano escolar, observa-se o estilo negligente naquele professor que geralmente não se compromete com a comunidade escolar, não quer saber de reuniões e de projetos escolares. Geralmente critica toda proposta que exige envolvimento e dedicação. Limita-se a chegar à escola, “dar” sua aula e ir embora. Também existe aquele que apresenta atitudes arrogantes que considera não ter mais nada a aprender.

Além dos estilos de liderança descritos, ainda pode se fazer presente na relação professor-aluno, o controle coercitivo. Com base nos estudos de Sidman (1995), coerção é uma forma de persuadir o comportamento dos outros. O controle coercitivo se refere ao comportamento adotado pelo professor, impondo um clima negativo em sala de aula, fazendo uso de ameaças e punições inadequadas para o processo de aprendizagem dos alunos. Na presença do controle coercitivo é provável o sentimento de medo ou raiva do professor por parte dos alunos, menosprezando ou não gostando da escola, escapando das atividades escolares.

Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2000), a relação entre professor e alunos, empático com seus alunos, disposto a ouvir, refletir, discutir o nível de compreensão dos mesmos, é fundamental, pois estará expressando seus conhecimentos, preocupações, interesses e possibilitando a construção e reconstrução das relações no grupo em que vive. Ainda, a interação professor-aluno não pode ser reduzida ao processo cognitivo de construção de conhecimento, pois envolve também as dimensões afetivas e motivacionais, como afirma Freire (1996, p. 96):

Sala 8 - Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**Volume 1, Número 4, Ano: 2023, ISSN: 2764-0337**

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

O estudo sobre a interação professor-aluno é bastante presente nas reflexões realizadas na área da educação (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; SILVA; NAVARRO, 2012). Ao longo do processo histórico, diversas abordagens pedagógicas, historicamente constituídas, foram incorporando-se à literatura, para o estudo dessas relações, sendo elas: a abordagem tradicional (CHARTIER, 1978), comportamentalista (SKINNER, 1974), humanista (ROGERS; ROSENBERG, 1977), cognitivista (PIAGET, 1978) e sociocultural (VYGOTSKY, 1987). De acordo com Mizukami (1986), cada uma delas adota determinadas concepções de sujeito, de conhecimento e de relação professor-aluno, sendo brevemente apresentadas a seguir.

Segundo Mizukami (1986), na abordagem tradicional, o conhecimento é considerado como um dado existente no ambiente externo, cabendo, portanto, ao aluno buscar esse conhecimento. O professor, por sua vez, deve reunir ferramentas pedagógicas para levar até o aluno o conhecimento predefinido que ele precisa aprender. Nessa abordagem, as relações sociais dão lugar às relações de dependência intelectual do aluno em relação ao professor.

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista, embasada nos preceitos elaborados por Skinner, os alunos passam a ter um papel de maior gestão do processo de aprendizagem. Desta forma, cabe ao professor a tarefa de reunir esforços no sentido de oportunizar as investidas do aluno na apreensão do conhecimento (ZABALA, 1998).

Na abordagem humanista, o aluno continua tendo um papel determinante, na medida em que o ensino está centrado nele. Nesse caso, não cabe ao professor transmitir conhecimentos, ou reforçar experiências para o aprendizado do aluno, mas assisti-lo, no sentido de ser um facilitador, para que o aluno possa chegar ao aprendizado de que necessita (MASETTO, 2003).

Na abordagem cognitivista, a ênfase se dá nos processos cognitivos. Por essa perspectiva, cabe ao professor criar situações que possibilitem a reciprocidade intelectual, por parte dos alunos, incluindo temas como estímulos ambientais, organização cognitiva dos dados, percepção e resolução de problemas, aquisição de conceitos e emprego de símbolos.

Na abordagem sociocultural, aspectos sociais, políticos e culturais são considerados. Cabe ao professor compreender a realidade do aluno e se colocar, de certa forma, como aluno, na medida em que também aprende (MASETTO, 2003).

Segundo Masetto (2003), o trabalho do professor em sala de aula é expresso pela relação que ele tem com a sociedade e, portanto, de alguma forma, as abordagens apresentadas anteriormente estão presentes nessa interação entre professor-aluno. Algumas mais frequentes, outras nem tanto. Os autores afirmam ainda que a forma, como os professores se apresentam em sala de aula, contribui ou não para uma adequada aprendizagem dos alunos. Por isso que no cotidiano escolar, o relacionamento entre o professor e o aluno passa a ser um fator preponderante no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, em determinados momentos, professor e aluno parecem distantes entre si. Para Fernandez (1991), o professor sente dificuldade em se relacionar com o aluno que, por sua vez, pode se tornar um mero receptor de conteúdo, que nem sempre resulta em aprendizagem significativa.

Para Cabral, Carvalho e Ramos (2004), há momentos de tensão e de entrosamento entre professores e alunos em sala de aula, onde constroem e reconstróem diariamente vivências e experiências capazes de expor valores e modos de vida. Para Martinelli, Schiavoni e Bartholomeu (2009), o professor com percepção positiva sobre seus alunos tende a ter maior aceitação por eles. O estudo apontou a necessidade de “[...] considerar as relações sociais estabelecidas na escola” (MARTINELLI; SCHIAVONI; BARTHOLOMEU, 2009, p. 333).

Os estudos desenvolvidos por Weber et al. (2015) também concluíram que o estresse do professor, muito presente no meio acadêmico, tem entre suas principais fontes a “indisciplina” e a falta de motivação dos alunos, entendidas pelo professor como comportamento inadequado e desinteresse dos alunos. Diante dessas situações, o professor pode optar por práticas coercitivas, como meio de controlar o comportamento de seus alunos. O estudo também mostrou a importância de investir nas relações interpessoais no ambiente escolar, pois a falta de apoio mútuo dos diretores das escolas e equipes pedagógicas também apareceu como uma das fontes mais relevantes de estresse.

Os estudos realizados por Matos e Carvalhosa (2001), sobre a saúde do adolescente e o ambiente escolar, envolvendo 6.903 alunos, de 191 escolas portuguesas, considerando a percepção por parte dos alunos de um ambiente escolar positivo, acolhedor, é capaz de gerar um sentimento de pertença entre seus membros. Os resultados desse estudo sugerem que fatores relacionados à escola, à família, ao grupo social e aos próprios adolescentes têm relevância na percepção de bem-estar. Destaca-se também a importância do ambiente escolar enquanto fator “modificável”, considerando

importante a intervenção na área da promoção da saúde e do bem-estar dos jovens, com enfoque no próprio ambiente da escola.

MÉTODO

O presente trabalho consistiu em um estudo quali-quantitativo, de natureza não experimental e descritivo, que possibilitou fazer uma análise da realidade, sem que tivesse uma manipulação das mesmas. Esta metodologia é apropriada para descrever o que uma pessoa, ou um grupo de pessoas percebem sobre uma determinada situação. Nesse caso, os alunos adolescentes e a sala de aula.

A condução de uma pesquisa educativa exige do pesquisador o cuidado com as questões éticas, evitando, deste modo, situações conflituosas que possam vir a comprometer o rigor do estudo. Desta forma, a pesquisa foi pautada nas normas estabelecidas na Resolução nº 466/2012, pelo Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012) para pesquisas com seres humanos, sendo aprovada junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências da Saúde, sob o número 823.697, de 8 de outubro de 2014.

Para determinar a população, foram definidos critérios de inclusão e exclusão dos participantes, considerando os alunos matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio. Fizeram parte da pesquisa os alunos que demonstraram interesse em sua participação, com a respectiva autorização dos pais, quando menores de 18 anos, por meio de assinatura no Termo de consentimento livre e esclarecido para pais ou responsável legal. Fato ocorrido após serem dadas as devidas explicações sobre os objetivos da pesquisa e o procedimento para coleta de dados. Além do consentimento dos pais ou responsáveis, os alunos menores de 18 anos também demonstraram seu interesse na pesquisa, assinando o Termo de assentimento informado livre e esclarecido.

A pesquisa foi realizada numa escola pública da região metropolitana de Curitiba, Paraná, Brasil. A referida escola é considerada de grande porte, atendendo mais de dois mil alunos, em geral da classe trabalhadora, oriundos da própria localidade e das regiões circunvizinhas. Nesta pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada, que se caracteriza pela definição prévia de um protocolo de perguntas em torno do tema a ser analisado, possibilitando que as respostas dadas pelo entrevistado atendessem as expectativas do pesquisador, porém permitindo-lhe a liberdade de discorrer ou não sobre questões complementares.

Participaram das entrevistas 42 alunos, sendo 59,52% mulheres e 40,48% homens, regularmente matriculados no primeiro e terceiro ano do ensino médio e com idade variando entre

14 e 19 anos; a idade média dos alunos é de 15,7 anos. Quanto à escolaridade, a maior parte dos entrevistados cursa o primeiro ano do ensino médio (52,39%). Optou-se por entrevistar todos os alunos que demonstraram esse interesse, após o convite feito em sala de aula, sem definir outros critérios de inclusão e exclusão, tais como alunos bem ou mal conceituados entre os professores. Foram realizadas individualmente no pátio da escola, pelo próprio pesquisador, em local tranquilo, evitando dessa forma possíveis interrupções. Cada entrevista durou em média 10 minutos, sendo que cada aluno foi identificado com o código “E” seguido da numeração entre um e quarenta e dois. Exemplos: E1, E2, E3, E4.

Considerando os estudos realizados por Manzini (2006), as entrevistas foram transcritas na íntegra, utilizando o procedimento “intrajuiz”, onde o próprio pesquisador procedeu à transcrição e, após dez dias, fez nova transcrição. A partir das duas transcrições, numa terceira etapa, foi possível fazer as comparações, corrigir, alterar e incluir elementos, originando o documento final que serviu para proceder a análise e discussão. O processo resultou em aproximadamente sete horas de gravação e 53 páginas digitadas. Após a transcrição literal dos relatos dos alunos, procedeu-se à análise comparativa de suas percepções, categorizando-se os seguintes contextos: percepção dos alunos sobre a escola e a sala de aula; atitudes dos professores em sala de aula quando os alunos fazem “bagunça”; atitudes que os professores deveriam tomar em sala de aula; atitudes que os professores não deveriam tomar em sala de aula; melhor professor e o que é ser um bom professor.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise tomou por base as questões formuladas no protocolo de entrevista, sendo elas: O que você não gosta da escola? O que você não gosta de fazer nas aulas? Por quê? Qual matéria você mais gosta? Por quê? E qual matéria que você menos gosta? Por quê? Quais atitudes você considera que seja “bagunça”⁴ na sala de aula? Você faz ou já fez bagunça durante as aulas? Que tipo? Em que aula você não faz bagunça? Por quê? Você considera que a bagunça incomoda os professores e alunos? Que atitudes seus professores tomam quando os alunos fazem bagunça? Para você, o que é preciso para ser um bom professor? Cite três atitudes que um professor não deveria tomar em sala de aula. E agora três atitudes que todo professor deveria tomar em sala de aula. Qual disciplina você considera que tenha o melhor professor neste ano? Por quê?

⁴ Falta de ordem, confusão, desorganização (HOUAISS, 2014).

Para estruturar esta análise e discussão, as perguntas abertas foram agrupadas por semelhança semântica e as respostas separadas em termos de significância do conteúdo, originando sete grupos de respostas, considerando a percepção dos alunos: a) percepção dos alunos sobre a escola e sua sala de aula; b) percepção dos alunos sobre a bagunça na sala de aula; c) atitudes tomadas pelos professores diante da bagunça em sala na percepção dos alunos; d) atitudes tomadas pelos professores em sala de aula, rejeitadas pelos alunos; e) atitudes tomadas pelos professores em sala de aula aprovadas pelos alunos; f) melhor professor na percepção dos alunos; g) o que é ser um bom professor na percepção dos alunos.

Percepção do aluno sobre a escola e sua sala de aula

Dentre os alunos entrevistados, observou-se que 83% deles afirmaram gostar da escola, porém destacaram algumas questões negativas em relação aos professores e à estrutura física, tais como: salas de aula pequenas e muito quentes no verão, que não comportam adequadamente todos os alunos; disseram também que muitas vezes precisam buscar carteira e cadeira em outra sala, o que acaba atrasando o início da aula; muitas escadas e dificuldade para deslocamentos; disposição inadequada das salas acarretando problemas, pois o barulho de uma sala prejudica a outra; falta de cobertura entre os pavilhões ocasionando problemas em dias chuvosos; somente uma quadra de esportes coberta; laboratório de informática pequeno, que não atende adequadamente os alunos, muitas vezes com computadores em número insuficiente para todos os alunos e que não funcionam; falta de acesso à internet *wireless*; falta de espaço reservado para lanche; não há espaço adequado e suficiente para atender a toda demanda de leitura e pesquisa na biblioteca. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: “Não gosto da maneira como são as regras da escola” (E17); “Gosto de tudo na escola, não existe nada que reclamar” (E25); “Não gosto do recreio, tem muita gente correndo e não respeitam a hora do nosso lanche” (E21); “O que não gosto na escola são algumas regras, como por exemplo uso de uniforme” (E36).

Em relação à sala de aula, 63% dos alunos afirmaram que gostam das aulas apesar da existência de algumas questões que os incomodam bastante, como a falta de compromisso de alguns professores e a bagunça feita pelos próprios alunos, em alguns casos com a concordância dos professores. Percebe-se que os alunos ficam incomodados com aulas muito agitadas, desorganizadas e barulhentas ou com aquelas nas quais são obrigados a ficar só copiando textos passados no quadro de giz, fazendo leituras do livro didático ou ouvindo o professor, preferindo aulas mais dinâmicas, porém com regras que sejam cumpridas por todos. Algumas respostas dos

alunos foram: “Alguns professores fazem bagunça junto com os alunos” (E8); “Não gosto de assistir vídeo, não consigo prestar atenção, e não memorizo o que ocorre” (E38); “Não gosto das aulas, pois fico muito preso, não posso falar, não posso fazer nada, as aulas não são interessantes” (E17).

Segundo Dayrell (2007), a escola não está preparada para a existência de uma nova geração de jovens no Brasil. Os jovens chegam às escolas, sobretudo nos estabelecimentos públicos de ensino, na sua diversidade, apresentam características, práticas sociais e um universo próprio que os diferenciam das gerações anteriores. Quando se ouve o aluno afirmar que não gosta das aulas porque fica muito preso, que não pode falar, pode-se pensar que a escola tende a não reconhecer essa diversidade que passou a fazer parte do contexto escolar. Quando se trata da escola que atende os jovens, em sua maioria na fase da adolescência, esse quadro se apresenta mais caótico, justamente porque os professores recebem em suas classes escolares pessoas com interesses diversos, dificuldades de entrosamento com os colegas, dúvidas, incertezas. Seguem outras falas dos alunos, durante as entrevistas, que podem contribuir para esta reflexão: “Não gosto da grosseria de alguns professores e nas aulas não gosto de escrever e de aguentar o mal humor de alguns professores” (E11); “Nas aulas não gosto da apresentação de trabalhos. Porque é complicado pra quem é tímido” (E35); “O que não gosto de fazer nas aulas é ficar copiando do quadro e dos professores que ficam só usando slides” (E13).

No atual sistema de ensino no Brasil, até o próprio termo “médio”, usado para identificar o nível de ensino posterior ao ensino fundamental e que antecede o ingresso no ensino superior, pode sugerir um entendimento inadequado para a natureza desta fase escolar. Segundo o dicionário Houaiss (2014), “médio” significa uma “grandeza equidistante de dois extremos”. Isto é, poderia dizer do ensino fundamental e do superior. No entanto, esta etapa do ensino é a fase das grandes transformações e decisões pelas quais passam os adolescentes, quando são desafiados a produzir e dirigir a si mesmos. E, portanto, a escola, ao receber esses adolescentes, precisaria estar atenta para as questões pedagógicas, como por exemplo a organização do trabalho pedagógico do professor, a didática empregada nas aulas, o compromisso do professor perante seus alunos, o profissionalismo, a ética, a assiduidade, a interação entre professor e aluno e o dinamismo que essa geração vive. São expressões relatadas pelos alunos: “Na escola não me agrada a forma como os professores ministram as aulas, são muito cansativas para quem fica só ouvindo o professor” (E16); “Gosto da escola, mas não gosto das aulas quando o professor fica enrolando, porque o aluno depende da

explicação, se o professor enrola, o aluno acaba não aprendendo” (E28); “Não gosto de ficar lendo e ficar sem falar o tempo todo, porque acaba não interessando” (E30); “O que não gosto nas aulas é quando o professor falta e a gente fica sem nada para fazer” (E36).

Observa-se que, dentre as disciplinas que os alunos mais gostam, Física e Geografia não foram citadas por nenhum aluno. Destaque positivo para História, Química e Matemática que foram as mais citadas positivamente. Em relação às disciplinas que os alunos menos gostam, as 12 disciplinas da matriz curricular da escola foram citadas, porém, Física aparece com destaque, seguida por Matemática. A hipótese é que os professores, independentemente da disciplina, usam de coerção a fim de prender a atenção dos alunos, considerando que os mesmos apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos e acabam se desinteressando e ficando desmotivados. Matemática aparece com destaque nas duas situações: positivamente e negativamente. Pelo que foi observado, o que diferencia nesta disciplina é o estilo de liderança do professor que elevou positiva ou negativamente os resultados, considerando que, nesta escola, mais de um professor leciona a mesma disciplina.

De acordo com Santos e Ostermann (2005), os professores de Física têm consciência de que usam a metodologia tradicional no ensino dessa disciplina, seja pela falta de tempo para planejamento, seja por não saberem como provocar mudanças ou por se sentirem inseguros ou mesmo sem formação adequada para ensinar Física no ensino médio. Geralmente essa metodologia tradicional é associada ao excessivo formalismo matemático, esbarrando na formação deficitária que os alunos tiveram no ensino fundamental ou mesmo a formação deficitária do próprio professor. Essas seriam algumas hipóteses a serem consideradas.

Outra questão que pode ser analisada, a partir dessa constatação e dos estudos anteriores, refere-se ao uso do livro didático de todas as disciplinas da matriz curricular que, apesar de serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a todos os alunos das escolas públicas brasileiras, sob a responsabilidade do Ministério da Educação do Brasil, muitas vezes não são usados de forma correta ou, em outros casos, tanto professor como alunos não estão preparados para dar conta dos conteúdos descritos nesses livros, considerando a fala dos alunos entrevistados quando afirmam que muitas vezes o professor acaba “pulando alguns conteúdos ou exercícios”; exigem que estejam com esse material em todas as aulas, mas dificilmente fazem uso dele, demonstrando insegurança para explicar os conteúdos.

Santos e Ostermann (2005) também destacaram as dificuldades relacionadas ao uso do laboratório de Física, Química e Biologia nas escolas, onde geralmente os professores o utilizam para demonstração dos conceitos e das leis destas áreas do conhecimento, mas reconhecem a falta de tempo para realizar as atividades práticas e de profissionais adequados para preparar os experimentos e desenvolver atividades que possam complementar as aulas teóricas, o que poderia contribuir para a efetiva aprendizagem dos alunos. Percebe-se isso quando os alunos afirmam que dificilmente frequentam esse espaço. A fala dos alunos durante as entrevistas leva a pensar também em outras questões, como é recorrente o discurso de alguns professores a respeito da dificuldade em relacionar o conteúdo teórico ao cotidiano dos alunos. A relação entre o conteúdo formal previsto nos planos de curso e a realidade não se configura como um processo simples e de fácil compreensão por parte dos professores.

Fato que pode justificar o desencanto dos alunos sobretudo pela disciplina de Física, que foi destacada negativamente pelos alunos entrevistados, mas, que por si só não seria suficiente, pois Química, outra disciplina com características semelhantes, foi avaliada positivamente pelos alunos. Por isso, reforça-se a ideia de que a diferença entre melhor e pior disciplina está relacionada ao estilo de liderança do professor e não às dificuldades impostas pela complexidade da disciplina.

Percepção dos alunos sobre a bagunça em sala de aula

Os problemas relacionados ao comportamento dos alunos, que se apresentam como um desafio para o professor na atualidade, não podem ser relegados a segundo plano por parte dos profissionais e pesquisadores que atuam na formação de professores, nem pela escola e professores da educação básica, sobretudo aqueles que trabalham com alunos adolescentes e que vivenciam essa problemática diariamente. Como já descrito anteriormente, optou-se em usar o termo “bagunça” em sala de aula em todo o percurso desta análise e discussão, evitando-se desta forma a terminologia “indisciplina”, o que poderia mudar o direcionamento previsto para este estudo.

Para os alunos adolescentes entrevistados, bagunça na sala de aula significa qualquer atitude que venha atrapalhar a aula, prejudicar os colegas que desejam aprender e desrespeitar o professor, e que pode ocorrer com ou sem a concordância dos professores. São exemplos de respostas dos alunos: “Jogar bolinha de papel, giz e brincadeiras nas horas erradas” (E24); “Muita conversa e brincadeira fora de hora” (E38); “Atrapalhar o professor na hora da explicação, gritar e levantar da cadeira a todo instante” (E10).

Dos 42 alunos entrevistados, 82% deles afirmaram que fazem ou já fizeram bagunça na sala de aula, justificando que é normal e que muitas vezes os professores não se importam com a bagunça. No entanto, para 93% dos entrevistados, a bagunça, quando é muito grande, incomoda os professores que ficam irritados, brigam com toda a turma, perdem muito tempo da aula só chamando a atenção dos alunos e às vezes deixam de passar um conteúdo justamente porque os alunos não colaboram. Também incomoda os alunos que não se envolvem com essas atitudes e que ficam chateados porque não conseguem estudar e aprender. Os alunos ainda relataram nas entrevistas que, por muitas vezes, ao final da aula, estão estressados e com dor de cabeça, de tanta bagunça e barulho que tem na sala. São exemplos das falas dos alunos: “Faço bagunça na sala de aula, porque o professor não passa conteúdo ou não tem nada de interessante para fazer” (E2); “Bagunça é conversar e mexer no celular durante a aula” (E1); “Ficar gritando e fazer gracinhas para chamar a atenção dos colegas e professores” (E17).

A análise das respostas dadas pelos alunos sobre o que é bagunça em sala de aula se desenvolveu por equivalência semântica de conteúdo, partindo da identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das suas respostas. Foram resgatadas 77 atitudes percebidas pelos alunos como bagunça na sala de aula, como, por exemplo: “Mexer no celular”, “Ficar gritando” e “Brincadeiras de jogar bolinha de papel”. Algumas atitudes foram evidenciadas por mais de um aluno, sendo elas: “Conversa paralela”, “Conversar alto”, “Desrespeito aos professores e colegas”, “Gritar”, “Brincadeiras fora de hora” e “Muito barulho”. Após o reagrupamento das respostas semelhantes, restaram 32 contribuições que foram distribuídas em três categorias de respostas: a) Descumprimento de regras (por exemplo: “Conversa paralela”); b) Comportamento inadequado (por exemplo: “Xingar os colegas”); c) Didática do professor (por exemplo: “Muita brincadeira”).

Nas respostas dos alunos sobre a bagunça, são mais frequentes aquelas atitudes relacionadas ao descumprimento de regras (por exemplo: “Conversa paralela”); ou seja, na percepção dos alunos, se as regras fossem cumpridas por todos, não haveria bagunça em sala de aula. Outros, porém indicam que os comportamentos inadequados (por exemplo: “Xingar os colegas”) também são evidenciados, o que parece ser uma prática constante na sala de aula, onde os alunos agem de forma inadequada e muitas vezes desrespeitosa não somente com os professores, mas principalmente com os demais colegas. Em relação à terceira categoria de respostas: didática do professor, foram

evidenciadas situações (por exemplo: “Muita brincadeira”) que também são percebidas pelos alunos como bagunça, porém com frequência bem menor.

Novais (2012) afirma que a autoridade não está relacionada à noção de regras não compreendidas, mas sim como algo exterior que governa as pessoas e que não se pode mudar conforme interesses individuais. De acordo com Durkheim (1974), na escola deve haver regras, sendo um instrumento imprescindível na educação, porém usadas para organizar o ambiente, mas que seu uso não seja abusivo e exagerado. Elas devem ser utilizadas dentro dos limites aceitáveis culturalmente, pois é importante que aquele que detém a autoridade (nesse caso, o professor) saiba que seu fundamento está na liberdade dos outros (os alunos).

De acordo com essa concepção, ensinar implica, muitas vezes, em interferir na vontade de quem está aprendendo, com o objetivo de fazer com que se torne autônomo. A partir da fala dos alunos entrevistados, percebe-se que eles têm consciência do que é bagunça, o quanto essas atitudes prejudicam o andamento das aulas; no entanto não compreendem que não é bom e não devem ter esse comportamento em sala de aula. Outra questão a ser pensada refere-se ao professor que, segundo os alunos, muitas vezes não coíbe a bagunça e até mesmo acaba por participar dela juntamente com os alunos. Pensar que uma conversa paralela ou mesmo muita brincadeira pode se configurar num comportamento inadequado e, portanto, deveria ser corrigido por meio das atitudes dos professores; porém, “xingar os colegas”, como foi descrito pelos alunos, vai além disso, pois tem relação com a falta de ética e o desrespeito ao outro.

Atitudes tomadas pelos professores diante da bagunça em sala na percepção dos alunos

Primeiramente foi destacada a fala de cada aluno entrevistado sobre qual atitude o professor usa em suas aulas, não importando se o aluno considerava uma atitude boa ou ruim. São exemplos de respostas: “É atencioso”, “É impaciente”, “Muito rigorosa”, “Não se importa com a bagunça”. Observou-se que algumas atitudes foram destacadas por mais de um aluno, por exemplo: “autoritária, dinâmica, é legal, grita, rígida”; “ensina bem, não explica”. As contribuições foram distribuídas em quatro categorias de respostas: a) didática, conteúdo e conhecimento (por exemplo: “Explica várias vezes o conteúdo”, “Não planeja a aula”, “Muitas atividades”); b) características pessoais do professor (por exemplo: “Grita”, “É legal”, “É dinâmica”); c) interação com o aluno (por exemplo: “Não interage com a sala”, “É gentil”, “Falta de diálogo”); d) disciplina e domínio de turma (por exemplo: “Autoritária”, “Rígida”, “Não tem autoridade”).

As atitudes que os professores tomam em sala de aula, percebidas pelos alunos adolescentes, relacionadas às características pessoais do professor (por exemplo: “Grita”, “É legal”, “É dinâmica”) são mais frequentes nas falas dos alunos. Segundo esses alunos, é bastante comum o professor utilizar dessas estratégias para conseguir ministrar suas aulas. Por hipótese pode-se afirmar que a bagunça se instaura justamente nas classes onde os professores usam de mecanismos não muito eficazes (por exemplo: o grito e a falta de domínio da turma, não tem autoridade, “fica enrolando”), caracterizando-se num estilo de liderança negligente ou permissivo. Por outro lado, pode-se afirmar que a bagunça seria menos frequente quando o professor apresenta atitudes mais autoritativas, tais como: é atencioso, é dinâmico; empático e interage com os alunos.

Ao tratar do clima de sala de aula, é importante compreender a condição de aluno, considerando alguns pressupostos como dissociar o ensino e a aprendizagem, percebendo que nem sempre o que se ensina é apreendido; compreender que o trabalho do aluno não se resume ao cumprimento das normas, nem sempre esclarecidas e compreendidas por todos; por último, compreender que o aluno é expressão de sua inserção na sociedade em que vive. Pois, como afirma Van Zanten e Duru-Bellat (1999), não se nasce aluno, alguém se torna aluno, podendo acrescentar ainda que continua sendo criança, jovem, adulto.

Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e rejeitadas pelos alunos

Dentre as atitudes que os professores usam em sala de aula, algumas são aprovadas e outras rejeitadas pelos alunos adolescentes. Observou-se que, dentre as atitudes que os alunos adolescentes rejeitam, algumas foram citadas por mais de um aluno, como, por exemplo: “Aplica prova surpresa”, “Bate à porta”, “Briga com os alunos”, “Chega atrasado em sala”, “Fala palavrões”, “Sai da sala, durante a aula, por qualquer coisa”, “Humilha os alunos”, “Desrespeita os alunos”, “Xinga os alunos” e “Grita com os alunos”.

As atitudes dos professores, rejeitadas pelos alunos adolescentes do ensino médio foram distribuídas em quatro categorias de respostas: a) atitudes coercitivas (por exemplo: “Faz o aluno passar vergonha”, “Grita”, “Diminui o aluno em sala”); b) didática (por exemplo: “Ensina errado”, “Fica sentado na sala, sem fazer nada”, “Deixa a sala em desordem”); c) controle da disciplina (por exemplo: “Manda para fora da sala”, “Cara feia”, “Passa dos limites”); d) características pessoais (por exemplo: “Falta de educação”, “Faz piadas”, “Irrita-se facilmente”).

De acordo com as respostas dadas pelos alunos entrevistados, nota-se que as atitudes dos professores, mais rejeitadas pelos alunos, são aquelas relacionadas à didática do professor (por exemplo: “Fica sentado na sala, sem fazer nada”), seguida das atitudes coercitivas (por exemplo: “Grita”). Pode-se afirmar que os alunos rejeitam essas condutas empregadas por alguns professores e, segundo eles, não estão satisfeitos com a forma como esses profissionais agem em sala de aula. Outro dado significativo refere-se à categoria de respostas denominada de atitudes coercitivas, que também foram destacadas pelos alunos. Segundo a percepção desses alunos, atitudes como “Faz o aluno passar vergonha” e “Diminui o aluno em sala” não deveriam fazer parte das práticas educativas dos professores em sala de aula.

No discurso atual dos professores, valoriza-se cada vez mais a reflexão sobre as consequências de suas ações na prática escolar. No entanto, quando 45,24% dos alunos entrevistados afirmam que a prática de “gritar” é comum entre seus professores, assim como xingar e humilhar os alunos estão presentes na prática diária em sala de aula, faz crer que o professor ainda não consegue compreender que também são atitudes geradoras de bagunça e até mesmo violência, aumentando a possibilidade de criar ambientes conturbados. Segundo Levisky (2000), essa violência pode não deixar marcas explícitas, identificáveis, mas que podem se configurar numa violência psicológica tão prejudicial à formação do indivíduo como qualquer outro tipo de violência. A violência escolar foi definida por Tomkiewicz (1997, p. 310) como “toda e qualquer ação cometida dentro de uma instituição, ou toda ausência de ação que cause à criança [neste caso, leia-se adolescente] um sofrimento físico ou psicológico inútil e/ou bloqueie seu desenvolvimento posterior”.

Segundo Abramovay et al. (2002), a escola se apresenta como cenário de relações interpessoais de violência, que podem ser “intergeracionais”, quando ocorre entre professor e aluno, por exemplo, e relações “intrageneracionais”, quando ocorre entre aluno-aluno, por exemplo. Embora, de acordo com os autores, sejam sempre relações interpessoais e que ocorrem com frequência na sala de aula, espaço que deveria preservar as interações respeitosas e sem coerção. Fato que, pelos resultados coletados com os alunos, é bastante frequente na sala de aula.

Abramovay et al. (2002) também advertem que, ao analisar as escolas, não basta destacar atos criminosos, como o vandalismo, roubos, brigas entre alunos, desrespeito a professores, depredação, extorsão, que se tornaram frequentes nos ambientes escolares e precisam ser tratados com todo cuidado, mas também as “violências simbólicas, verbais, morais, psicológicas” entre os

alunos e inclusive dos professores contra os alunos. Também é importante ouvir o que os adolescentes têm a dizer, método de pesquisa ainda pouco utilizado nos meios acadêmicos que estudam essa temática.

Atitudes tomadas pelos professores em sala de aula e aprovadas pelos alunos

Se tem atitudes tomadas pelos professores que os alunos rejeitam, resta saber então que atitudes dos professores os alunos aprovam. Foi solicitado aos alunos entrevistados que citassem três atitudes que um professor deveria tomar em sala de aula. São exemplos de respostas dadas pelos alunos: “Ser coerente”, “Ser dinâmico”, “Manter a organização da sala de aula”. A partir da coleta desses dados, assim como nas respostas das questões anteriores, foi realizada a identificação, classificação e agrupamento de elementos retirados das respostas de cada participante, reunindo-se os itens de acordo com a frequência e semelhança dos dados encontrados.

As respostas dos alunos foram distribuídas em três categorias de respostas: a) didática (por exemplo: “Dinâmico nas aulas”, “Passar o conteúdo de forma diferente”, “Ter conhecimento da matéria”); b) controle de classe (por exemplo: “Ter domínio da classe”, “Mandar para a direção quando alguém faz bagunça”, “Não brigar com o aluno na frente da turma”); c) características pessoais do professor (por exemplo: “Ser feliz”, “Ser bem-humorado”, “Ser responsável com os trabalhos dos alunos”).

Percebe-se que os alunos adolescentes aprovam as atitudes dos professores quando estão relacionadas a sua didática (por exemplo: “Aulas mais dinâmicas e diversificadas”, “Ministra o conteúdo de forma diferente”, “Demonstra conhecimento da matéria que está ensinando). Os dados parecem indicar que os alunos estão querendo um professor que detém o conhecimento, porém consegue ensinar a partir de aulas que despertem a atenção de todos. O que não difere dos dados anteriores, ou seja, um professor que tenha em sua prática atitudes que consigam prender a atenção desses jovens, mas que não seja coercitivo.

Segundo Cortez (2003), o professor nunca está preparado totalmente para a sua prática docente, devendo, portanto, estar disposto a evoluir nas suas ações, a fim de adequar sua metodologia à realidade da escola e das classes em que atua. E, portanto, sugere que os professores devem rever suas atitudes em sala de aula, procurando conhecer melhor seus alunos e se distanciando daquelas atitudes coercitivas que são rejeitadas pelos alunos.

Melhor professor na percepção dos alunos

Depois de analisar as atitudes empregadas pelos professores em sala de aula e aquelas atitudes que são rejeitadas e aprovadas pelos alunos adolescentes, procurou-se apresentar os dados sobre qual seria o melhor professor na percepção desses alunos. Os participantes das entrevistas indicaram treze professores como sendo melhores no ano em que a pesquisa foi realizada, dentre os 47 que atuavam nas turmas dos alunos envolvidos com o estudo. O professor identificado pelo código MAT1 (Matemática um) foi escolhido pela maioria dos alunos como sendo o melhor professor do ano, seguido pelo professor QUI2 (Química dois) e FIL1 (Filosofia um). Importante salientar que a pesquisa foi realizada no final do ano letivo, permitindo que os alunos avaliassem seus professores depois de um longo período juntos. Todos os professores melhor avaliados pelos alunos foram percebidos por eles como autoritativos e baixo ou tendência a baixo controle coercitivo.

Considerando as variáveis demográficas e de trabalho dos professores, os dados obtidos sugerem que não é a idade, a formação acadêmica ou o tempo de serviço do professor que faz diferença. Tudo indica que é o estilo de liderança e o controle coercitivo do professor que se sobressai. Percebe-se que os professores melhor avaliados pelos alunos demonstram ser autoritativos, ou seja, mantêm o equilíbrio entre exigência e responsividade e não usam de controle coercitivo em suas aulas. Estes resultados estão de acordo com o que descrevem Batista e Weber (2015) quando afirmam que os professores responsivos, mantêm a qualidade na comunicação, são respeitosos, afetivos, demonstram interesse e se envolvem profissionalmente com o aluno. Quando perguntado aos alunos por que escolheram esse professor, obteve-se, por respostas, justificativas reforçadoras, tais como: “É respeitoso com os alunos”; “Tem controle da sala de aula”; “Incentiva os alunos para que gostem da matéria”.

O que é ser um bom professor na percepção dos alunos

Todos os entrevistados disseram o que é preciso para ser um bom professor, sendo que na maioria das vezes indicaram mais de uma qualidade que eles consideram importantes. Algumas atitudes que os alunos entrevistados consideram necessárias para ser um bom professor foram evidenciadas por mais de um aluno, sendo elas: “Conversar com os alunos”, “Gostar do que faz”; “Explicar bem a matéria”, “Interagir com os alunos/turma”, “Respeitar os alunos”, “Saber lidar com os alunos”, “Ser educado”, “Ter respeito para com os alunos”.

As respostas dos alunos foram distribuídas em três categorias: a) didática (por exemplo: “Vê o que está errado”, “Explica bem a matéria”, “Prende a atenção dos alunos”); b) equilíbrio entre responsividade e exigência (por exemplo: “Não humilha o aluno”, “Tem comando da turma”, “Importar-se com os alunos”); c) característica pessoal do professor (por exemplo: “É educado”, “Tem pontualidade”, “Gosta do que faz”).

Este dado apresentado assemelha-se aos resultados descritos anteriormente e à literatura pesquisada para este estudo. Indica um relativo equilíbrio entre as três categorias de respostas, sugerindo que, para o aluno adolescente, para ser bom professor não basta ter boas metodologias, como explicar bem a matéria, mas manter o equilíbrio entre responsividade e exigência, como não humilhar os alunos, assim como ser educado, pontual e gostar do que faz. Pode-se afirmar que algumas características, sobretudo aquelas de caráter pessoal, são mais difíceis de serem modificadas, justamente por fazerem parte do indivíduo; no entanto, outras poderiam ser facilmente aprendidas a partir de formações acadêmicas adequadas e formação continuada em serviço de qualidade. Afirma Nóvoa (1991) que a reforma da escola só ocorre de fato a partir de uma adequada formação profissional dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentou resultados que podem ser considerados significativos quando analisados sob a perspectiva da compreensão do fenômeno das relações interpessoais em sala de aula, na percepção dos alunos adolescentes. Nesse sentido, os dados reforçam o que a literatura vem apresentando quanto à relação entre os estilos de liderança dos professores em sala de aula e os resultados acadêmicos apresentados pelos alunos (LEVISKY, 2000; TOMKIEWICZ, 1997; ABRAMOVAY et al., 2002; CORTEZ, 2003; BATISTA; WEBER, 2015). Não se pretendeu, nesse estudo, afirmar que os alunos adolescentes têm esse entendimento do que é certo e errado em sua conduta na sala de aula e que os professores são “culpados” pelas relações conflituosas com seus alunos, mas sim que aprofundar os estudos sobre os estilos de liderança dos professores, considerando também o olhar dos alunos adolescentes, pode auxiliar na compreensão do fenômeno e, conseqüentemente, na proposição de estratégias eficazes para sua solução.

O ensino médio, frequentado geralmente por adolescentes, culmina com um período extremamente complexo em termos de transição e integração de jovens em idade regular para esta etapa final da educação básica, com idade média de 15,7 anos, como apontado na pesquisa. Os

dados revelaram que os alunos participantes apresentaram depoimentos significativos sobre os fatos ocorridos em sala de aula e o que seus professores fazem para dar conta dessas questões. Estratégias empregadas pelos docentes que, na percepção dos alunos, nem sempre são eficazes.

Tomando como referência Dayrell (2007), Santos e Ostermann (2005), Novais (2012), Durkheim (1974), Van Zanten e Duru-Bellat (1999), a escola não está preparada para a existência de uma nova geração de jovens e a prática coercitiva empregada por parte dos professores, como gritar, xingar e humilhar os alunos, parece que não é atitude geradora de boas relações interpessoais, aumentando a possibilidade de criar ambientes conturbados.

Compreende-se que algumas características das pessoas, sobretudo aquelas de caráter pessoal, são mais difíceis de serem modificadas, justamente por fazerem parte do indivíduo; no entanto, outras poderiam ser facilmente apreendidas a partir de formações acadêmicas adequadas e formação continuada em serviço de qualidade. Como citado anteriormente, a reforma da escola só ocorre de fato a partir de uma adequada formação profissional dos professores (NÓVOA, 1991).

Por fim, a pesquisa aponta para o desafio das escolas sobre a importância de identificar e compreender as vivências acadêmicas dos alunos e as relações destas com a sua adaptação, permanência e sucesso escolar. A falta de perspectiva profissional dos professores, que por muitas vezes sentem-se abandonados em sala de aula, a heterogeneidade dos alunos em classe, exigindo dos profissionais da educação muito mais do que o conhecimento específico da sua área de atuação, a formação deficitária dos alunos, muitas vezes conduzidos para o ano seguinte sem a devida base necessária para a compreensão dos conteúdos ministrados no ensino médio, a falta de uma formação inicial e continuada dos professores, que contemple um preparo eficiente para que os mesmos saibam lidar com as relações interpessoais em sala de aula, a falta de estrutura física adequada das escolas em geral, são exemplos de fatores que podem apresentar forte relação com a adaptação do aluno em sala de aula.

Ressalta-se ainda que os resultados apresentados têm suas limitações, considerando-se, sobretudo, a complexidade do fenômeno estudado, o qual está sujeito a uma multiplicidade de fatores que contribuem para a sua ocorrência, desde questões mais amplas relacionadas a fatores de natureza cultural, social, psicológica, econômica e política.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. et al. *Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas*. Brasília, DF: Unesco, 2002.

- BATISTA, A. P. *Construção e análise de parâmetros psicométricos do Inventário de Estilos de Liderança de Professores*. 2013. (Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/d2013_Ana%20Priscila%20Batista.pdf>. Acesso em: 12 de outubro de 2014.
- BATISTA, A. P.; WEBER, L. N. D. *Professores e Estilos de Liderança: Manual para Identificá-los e Modelo Teórico para Compreendê-los*. Curitiba: Juruá, 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. (2012) *Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012: Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos*. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 2 de março de 2014.
- CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V.; RAMOS, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: Um desafio a superar. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 327-335, 2004.
- CHARTIER, E. *Reflexões sobre educação*. São Paulo: Saraiva, 1978.
- CORTEZ, C. D. C. Estudar... aprender... ensinar... mudar... transformar-se: um processo contínuo. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 221-234.
- COSTA, F. T. da; TEIXEIRA, M. A.; GOMES, W. B. Responsividade e exigência: duas escalas para avaliar estilos parentais. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 465-473, 2000.
- DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DURKHEIM, E. *Sociology and philosophy*. Simon and Schuster. New York, NY: Routledge & Kegan Paul, 1974.
- FERNANDEZ, A. *A Inteligência Aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

- HOUAISS, A. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa on-line*. 2014. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/>>. Acesso em: 5 de setembro de 2015.
- LEVISKY, D. L. *Adolescência e violência: conseqüências da realidade brasileira*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- LINS, T. C. D. S. *Práticas educativas maternas e problemas internalizantes em pré-escolares*. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14512>>. Acesso em: 10 de Setembro de 2015.
- LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53-75.
- MACCOBY, E.; MARTIN, J. Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: HETHERINGTON, E. M.; MUSSEN, P. H. (Org.). *Handbook of child psychology: v.4. Socialization, personality, and social development*. 4. ed. New York, NY: Wiley, 1983. p. 1-101.
- MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para a pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.
- MARTINELLI, S. D. C.; SCHIAVONI, A.; BARTHOLOMEU, D. Propriedades psicométricas de uma escala de percepção de alunos sobre as expectativas do professor. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 8, n. 1, p. 119-129, 2009.
- MASETTO, M. T. Docente de ensino superior atuando num processo de ensino ou de aprendizagem. In: _____. *Competência Pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003. p. 43-54.
- MATOS, M. G. D.; CARVALHOSA, S. F. A saúde dos adolescentes: ambiente escolar e bem-estar. *Psicologia, Saúde & Doenças*, v. 2, n. 2, p. 43-53, 2001.
- MIZUKAMI, M. D. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 15-51, 2012.
- NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.
- PEREIRA, M. E. M.; MARINOTTI, M.; LUNA, S. V. O compromisso do professor com a aprendizagem do aluno: contribuições da análise do comportamento. In: HÜBNER, M. M.; MARINOTTI, C. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados, 2004. p. 11-32.
- PIAGET, J. Problemas de epistemologia genética. In: _____. *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. p. 211-271.
- RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: _____ (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 299-318.
- ROGERS, C. R.; ROSENBERG, R. L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.
- SANTOS, F. R. V. dos; OSTERMANN, F. A prática do professor e a pesquisa em ensino de física: novos elementos para repensar essa relação. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 316-337, 2005.
- SIDMAN, M. *Coerção e Suas Implicações*. Tradução de M. A. Andrey e T. Sérgio. Campinas: Livro Pleno, 1995.

SILVA, O. G. da; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Eletrônica Interdisciplinar*, Barra do Garças, v. 2, n. 8, p. 95-100, 2012.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. Tradução de M. P. Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.

TOMKIEWICZ, S. Violences dans les institutions pour enfants à l'école et à l'hôpital. In: MANCIAUX, M. et al. (Org.). *Enfances en danger*. Paris, France: Fleurus, 1997. p. 309-368.

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JÚNIOR, R. D. S. O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, 126, p. 689-698, 2005.

VAN ZANTEN, A.; DURU-BELLAT, M. *Sociologie de l'école*. Paris, France: Armand Colin, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WEBER, L. N. D. et al. O estresse no trabalho do professor. *Imagens da Educação*, Maringá, v. 5, n. 3, p. 40-52, 2015.

_____ et al. Identificação de estilos parentais: o ponto de vista dos pais e dos filhos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 323-331, 2004.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOTA:

O autor foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

RECEBIDO: 23/03/2023

RECEIVED: 23/03/2023

RECIBIDO: 23/03/2023

APROVADO: 12/07/2023

APPROVED: 12/07/2023

APROBADO: 12/07/2023