



MARIA MALTA CAMPOS\*

## A importância das relações humanas na escola

“Até o intervalo tudo estava calmo, mas, de repente, soltaram uma bomba dentro do banheiro dos meninos. Um garoto saiu do banheiro desnordeado. Essa é apenas a primeira da noite. Aula de Química. A professora que normalmente não consegue explicar a matéria devido ao barulho ameaça sair da sala e chamar o vice-diretor. Antes que ela pensasse em sair, muitos foram embora. Mais um estrondo no pátio. Até me abaixei, pensando que vinha em minha direção. Na sala, a professora conseguiu explicar a matéria que vai cair na prova, já que a sala ficou mais vazia. É uma pena que ela não consiga manter a ordem dentro da sala de aula.”

TRECHO DO DIÁRIO DE AULAS DA ALUNA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO DE SÃO PAULO, SANDRA DA LUZ SILVA, 2002, p. 6.<sup>1</sup>

**Quem segue o noticiário sobre a educação pública na mídia brasileira encontra muitas reportagens sobre a qualidade da educação, geralmente baseadas nos resultados dos sistemas de avaliação – que agora permitem que a própria imprensa divulgue o *rankings* das escolas – e notícias sobre episódios de violência ocorridos em recintos escolares ou espaços próximos.**

Estas duas faces da realidade não costumam ser co-tejadas com outros tipos de informação que permitam contextualizar os retratos predominantemente negativos da escola pública, e também não são relacionadas entre si, como se os problemas de aprendizagem não tivessem nenhuma conexão com o padrão de relacionamento humano vigente no cotidiano das escolas.

Dissociação semelhante pode ser constatada na literatura especializada. Quem pesquisa temas como currículo, aprendizagem, alfabetização, entre outros, estabelece articulações causais com formação dos professores, modelos de gestão escolar, origem social dos alunos, mas raramente são reconhecidas, enquanto fatores relevantes para a qualidade da educação, questões relativas às interações humanas na escola, tanto entre profissionais e estudantes, como entre pares. O tema da relação entre

\* MARIA MALTA CAMPOS é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Currículo da PUC/SP e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

*... se a escola deve também formar para a cidadania e o convívio social, essa formação ocorre principalmente no plano das experiências vividas pelas pessoas que habitam a escola e seu entorno.*

a escola e a família é tratado, na maioria das vezes, apenas em seus aspectos mais formais, no que diz respeito, por exemplo, à participação dos pais em órgãos colegiados ou em reuniões pedagógicas.

Paradoxalmente, em algumas pesquisas mais recentes que procuraram ouvir os protagonistas locais das escolas – diretores, professores, funcionários, alunos, pais e pessoas da comunidade – o clima humano da escola aparece sempre com grande destaque, seja como objeto de preocupação, seja como fator de valorização do trabalho realizado em determinadas unidades .

De outra parte, as pesquisas sobre violência na escola constataam que os episódios mais dramáticos, que ganham destaque na imprensa, não costumam ser a regra na maioria das escolas; porém, esses estudos indicam que o padrão de conflitos, desentendimentos e desorganização, é, sim, bastante disseminado nas redes públicas.

Parece, então, que são muitas as evidências que apontam a necessidade de se prestar mais atenção a esse aspecto da vida escolar. Com efeito, o clima humano da escola pode ser entendido tanto como um meio, no sentido de que favorece ou não a aprendizagem, quanto como um fim, pois se a escola deve também formar para a cidadania e o convívio social, essa formação ocorre principalmente no plano das experiências vividas pelas pessoas que habitam a escola e seu entorno.

### **Alguns resultados de pesquisa**

**Em estudo que investigou as razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina, comparando escolas do Brasil, Chile e Cuba, realizado por Martin Carnoy e colaboradores (2003), entre outros fatores, foi constatado que as professoras brasileiras de terceiras séries, observadas nas aulas de Matemática,<sup>2</sup> gastavam mais tempo e esforço, comparativamente a suas colegas dos dois outros países, controlando o comportamento de seus alunos.**

Nas palavras dos autores:

As salas de aula brasileiras, às vezes, eram bastante caóticas, principalmente se comparadas com as turmas das escolas particulares chilenas e das escolas cubanas (p. 18).

Observados a partir de vídeos gravados durante as aulas, os alunos do Brasil apresentavam maiores diferenças

de idade, maior nível de pobreza e estudavam em classes mais numerosas. De acordo com o trabalho:

As crianças brasileiras e, em menor grau, as das escolas públicas do Chile às vezes ficam obviamente entediadas e desinteressadas. Os conflitos entre alunos e professoras são mais freqüentes e, em certas ocasiões, as professoras parecem não ter muito controle sobre a turma (p. 19).

Comparando os métodos de ensino utilizados, o artigo observa que:

O método mais estático das aulas brasileiras talvez seja uma maneira de exercer controle sobre os alunos, a fim de manter a disciplina (p. 22).

Outro aspecto enfatizado na comparação é o tempo gasto na cópia de exercícios da lousa. Enquanto no Chile e em Cuba as professoras já traziam os exercícios impressos para distribuir aos alunos, no Brasil geralmente os alunos tinham de copiá-los da lousa, o que demandava tempo deles e da professora. Esta e outras práticas, ao lado dos problemas de organização da classe, faziam com que a produtividade das aulas brasileiras fosse mais baixa do que nos outros países.

Essa pesquisa não estava particularmente interessada no aspecto da disciplina, atendo-se mais ao exame do emprego do tempo, na metodologia e materiais utilizados e no grau de dificuldade dos conteúdos abordados. Entretanto, os problemas de disciplina se fizeram notar a partir dos resultados obtidos na observação sistemática dos vídeos, o que constitui um dado digno de nota.

De forma semelhante, o Relatório Nacional sobre o PISA 2000 (INEP, 2001), focalizado nos resultados das provas de leitura e Matemática da amostra brasileira de alunos de 15 anos de idade de escolas públicas e priva-

das, traz também alguns dados interessantes sobre a influência do “clima disciplinar” nas notas obtidas por alunos de diferentes níveis socioeconômicos e culturais.

Esse indicador é composto por

(...) informações coletadas sobre: a frequência de interrupções nas aulas por questões disciplinares, o quanto a concentração dos alunos é prejudicada por atitudes de colegas, o respeito declarado pelos alunos a seus professores, com que frequência os alunos declaram “matar aulas” e a relação de alunos com álcool e drogas.

As escolas foram classificadas utilizando-se, como referências, climas disciplinares: bom, médio ou degradado.

Os resultados nas provas de leitura demonstram que “todos os alunos perdem com a degradação do clima disciplinar”. Porém, enquanto, para os alunos de nível social mais alto, a perda é relativamente pequena (um a dois pontos), para os alunos de nível socioeconômico baixo, as perdas são maiores (mais de 15 pontos). O relatório conclui que “o clima disciplinar deteriorado aumenta o impacto do nível socioeconômico e cultural nos resultados escolares”. Ou seja, as características das escolas causam efeitos mais significativos sobre os resultados dos alunos mais pobres.

Esse resultado faz lembrar as interpretações de Bernstein (1984) sobre as diferentes formas de compreensão que alunos de classe operária e de classe média demonstram sobre normas de comportamento mais ou menos explícitas no início da escolaridade. Bernstein argumentava que as normas mais sutis supostas no ensino baseado na iniciativa das crianças – a que ele deu o nome de pedagogia invisível – são apreendidas com maior facilidade por alunos que já convivem com esse sistema na família.

Em contraste, as crianças da classe trabalhadora estão acostumadas a normas claras e impostas de fora para dentro pelos adultos – pedagogia visível –, tendo dificuldade em aproveitar as oportunidades de aprendizagem que se baseiam em normas interiorizadas pelos alunos e em sua conseqüente maior autonomia para se conduzir na classe.

As opiniões dos pais de alunos, analisadas por pesquisa encomendada pelo INEP (2005) à Fundação Cesgranrio (Pinto et al, 2006), reforçam esses dados. A partir de questões levantadas sobre a qualidade da educação, durante a realização de discussões em dez gru-

pos focais, foram entrevistados dez mil pais, mães ou responsáveis, com filhos matriculados em escolas públicas urbanas de todos os estados brasileiros, no início de 2005.

Dentre os principais pontos que emergiram das discussões dos grupos, destaca-se a percepção de que a escola pública atual é

(...) o espaço da indisciplina, da transgressão e da desordem onde a autoridade mais se esvaziou na sociedade (p. 7).

Os entrevistados nessa fase da pesquisa expressaram o desejo de que a autoridade de diretores e professores fosse restaurada, que a escola se tornasse mais atrativa e motivadora para os alunos e que as secretarias de educação se tornassem menos omissas em relação aos problemas de desorganização e falta de manutenção das escolas. Por outro lado, os pais demonstraram valorizar o trabalho dos professores e avaliaram as escolas de seus filhos mais positivamente do aquelas que haviam freqüentado.

Na segunda etapa da pesquisa, essas percepções foram confirmadas. Sobre a atuação dos diretores, 81% concordaram com a sugestão de que deveriam ser mais rigorosos com a disciplina dos alunos. Quanto aos professores, as respostas evidenciam uma apreciação geralmente positiva da parte dos pais, apesar de 17,5% das respostas terem concordado com a afirmação “os professores costumam xingar os alunos” e 6% com “existe algum professor que agride os alunos”.

No entanto, os aspectos que provocam mais críticas e descontentamentos são as faltas de professores e as greves: 75,8% dos pais concordam que um dos maiores problemas da escola pública é a falta constante de professores e 56,2% acham que acontecem greves demais. Um outro ponto de discórdia refere-se aos novos sistemas de promoção adotados pelas escolas, entendidos como desestimuladores da aplicação aos estudos por parte dos alunos.

O questionário também continha perguntas sobre disciplina, insegurança e violência na escola. Metade dos entrevistados respondeu afirmativamente sobre a ocorrência de brigas entre alunos e a necessidade de guardas nas escolas; 30% concordaram sobre a ocorrência de roubos e pichações na escola; o consumo de drogas foi apontado por apenas 15%, e o tráfico, por 6% dos pais.

É importante levar em conta a caracterização desses

pais de escola pública: quase 58,3% deles têm até o ensino fundamental incompleto; 7,5% são analfabetos e apenas 2,8% têm ensino superior. Mais de 73% tinham renda familiar de até três salários mínimos. Os hábitos de leitura mostram que 75% raramente lêem livros, revistas, jornais, mas 84% declaram assistir à televisão todos os dias. Somente 10% utilizam computador e apenas 6,9% acessam a Internet.

As melhores oportunidades educacionais alcançadas por seus filhos são muito valorizadas por eles, mas suas preocupações revelam que percebem as dificuldades que ainda impedem um maior aproveitamento escolar, embora não tenham clareza sobre quais seriam as soluções mais indicadas para esses problemas. O estudo recomenda uma maior aproximação da escola com os pais, desejada por eles e necessária para a superação dos problemas de qualidade constatados.

A *Consulta sobre a qualidade da educação na escola*, pesquisa realizada em 22 escolas públicas e privadas dos estados de Pernambuco e Rio Grande do Sul, ouviu, no final de 2000, diretores, professores, funcionários, alunos, pais e outras pessoas da comunidade sobre suas concepções de como seria uma escola de qualidade<sup>3</sup> (Campos, 2002). Seus resultados aproximam-se daqueles comentados anteriormente.

Ao descrever como deveria ser uma boa escola, os entrevistados muitas vezes utilizavam expressões que indicavam os problemas conhecidos que deveriam ser evitados. Em Pernambuco, por exemplo, uma das palavras mais significativas presente nas respostas abertas foi “bagunça”, ao lado de limpeza e merenda, uma grande preocupação nesse Estado.

Pais, alunos e funcionários revelaram maior preocupação com o bom estado de prédios e equipamentos, com a presença de professores competentes, ou seja, condições básicas do funcionamento escolar. Diretores e professores mencionaram aspectos mais abstratos da educação: desenvolvimento da cidadania, diversidade cultural, formação integral.

O relatório observa que

(...) ao contrário do que geralmente se assume, a sujeira, a desorganização e a falta de respeito a regras de convivência afetam sim os alunos e são percebidas como características que indicam falta de qualidade (p. 25).

Por outro lado, os resultados apontam que tanto as equipes escolares quanto alunos e pais valorizam aqueles aspectos vinculados ao relacionamento humano na escola: convivência saudável, tratamento igualitário, clima de colaboração, amizades. Esta dimensão não se encontra dissociada da aprendizagem, pois o prazer de aprender e o reconhecimento manifestado aos bons professores também foram manifestados nas respostas.

A continuidade desse trabalho resultou na *Consulta sobre a qualidade da educação infantil*, desenvolvida da mesma forma que a anterior, em quatro estados, os dois anteriores mais Ceará e Minas Gerais. Nessa pesquisa também foram ouvidas crianças de 5 e 6 anos, entrevistadas em grupo<sup>4</sup> (Cruz, 2006). Os depoimentos infantis, além de trazerem desejos de experiências prazerosas, como brincadeiras e comidas gostosas, associadas a uma boa creche ou pré-escola, também revelaram as preocupações das crianças com a limpeza e manutenção dos ambientes, assim como com as pequenas agressões do cotidiano, geralmente entre pares (“bater, empurrar, cuspir”, p. 71), mas em alguns casos mencionando as professoras (“puxar a orelha, dar merenda com força”, p. 71).

O que parece transpirar nessas falas é a existência de muitas situações de conflitos entre crianças que, aparentemente, permanecem sem uma interferência educativa dos adultos.

### A qualidade do ambiente de aprendizagem

**Ao analisar uma experiência de educação para a paz**, desenvolvida em escolas do México, Valenzuela (2004) argumenta com o título de seu artigo: “Com violência, não há qualidade da educação”. Relatando o projeto coordenado por um grupo de educação popular, integrado por mulheres, e baseada em sua longa experiência de atuação em escolas públicas, a autora defende

(...) a importância de criar e propiciar um clima de respeito, tolerância e apreço pela diversidade, como premissas indiscutíveis para elevar a qualidade da educação, a partir do desenvolvimento das competências psicossociais para a resolução não violenta dos conflitos nas escolas de educação básica<sup>5</sup> (p. 112).

Valenzuela critica a concepção de qualidade da educação baseada exclusivamente em objetivos acadêmicos, comentando que permanecem em segundo plano

(...) aspectos como a educação em valores, o desenvolvimento de competências para resolver conflitos, a educação cívica e cidadã (p. 124).

Essa preocupação aplica-se tanto a alunos como a professores e demais profissionais, pois, segundo ela, aprendizagens significativas não ocorrem se os professores impõem conteúdos ao ensinar e gritam ao tentar controlar crianças e adolescentes.

Marília Spósito discute como a banalização da violência

(...) produz conseqüências importantes no âmbito da unidade escolar ao estruturar formas diversas de sociabilidade que retiram o caráter eventual ou episódico de determinadas práticas de destruição ou de uso da força (2007, p. 6).

A autora interpreta a exacerbação desses problemas, no Brasil e em outros países, como sendo reflexo da mudança sofrida pela representação coletiva do acesso à educação, que já não mais estaria associada a oportunidades de mobilidade social como antes. Este

(...) esgotamento do modelo de escolaridade voltado para a mobilidade social convive com o enfraquecimento da capacidade socializadora da escola enquanto instituição de formação das novas gerações (p. 17).

Assim, os laços de sociabilidade significativos que eventualmente se estabelecem na escola, entre pares e entre adultos e estudantes, independem de uma ação intencional da escola.

Refletindo sobre as pequenas e grandes violências observadas no cotidiano das escolas mexicanas, Valenzuela defende a importância de considerar as relações humanas na escola com o mesmo sentimento de urgência com que se discutem os resultados dos testes padronizados. De acordo com ela:

(...) pouco nos ocupamos ou não damos a devida importância a aprender e desenvolver as habilidades e competências para viver melhor com nós mesmas e nós mesmos ou com quem nos cerca. Assim formamos seres dissociados, com grandes pretensões de acrescentar conhecimentos e saberes, porém carentes das ferramentas necessárias para um manejo adequado de sentimentos e emoções; carentes da auto-estima necessária para fazer frente aos desafios da vida, sem saber como expressar adequadamente agravos e frustrações, como superar dores e perdas, como sentir empatia com aqueles que são di-

ferentes de nós, como reconhecer nossas debilidades e pontos fortes, como enriquecermo-nos com as idéias diferentes, posições, formas de pensar e viver de outros e outras, como saber impor limites, quais são os momentos precisos para tomar decisões, como desenvolver nosso pensamento para ser críticos e críticas em situações que muitas vezes nos rebaixam, pois continuamos pensando de uma maneira dualista, sem nos dar conta de que a realidade e, em particular, a condição humana é plural, diversa e altamente complexa (p. 124-125).

### Referências

- BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogias: visível e invisível. *Cadernos de Pesquisa*, n. 49, maio 1984, p. 26-42.
- BRASIL. MEC/INEP. *Pesquisa nacional qualidade da educação: a escola pública na opinião dos pais*. Resumo técnico executivo. Brasília: INEP, 2005 (disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).
- BRASIL. MEC/INEP. *PISA 2000*. Relatório Nacional. Brasília: INEP, 2001 (disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)).
- CAMPOS, Maria Malta. *Consulta sobre qualidade da educação na escola*. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2002. (*Textos FCC 21*).
- CAMPOS, Maria Malta; COELHO, Rita de Cássia e CRUZ, Sílvia H. Vieira. *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006. (*Textos FCC 26*).
- CARNOY, Martin; GOVE, Amber K.; MARSHALL, Jeffery H. As razões das diferenças de desempenho acadêmico na América Latina: dados qualitativos do Brasil, Chile e Cuba. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 84, n. 206/207/208, jan./dez. 2003, p. 7-33.
- CRUZ, Sílvia Helena Vieira. Falam as crianças. In: CAMPOS, M. M.; COELHO, R. C. e CRUZ, S. H. V. *Consulta sobre qualidade da educação infantil*. Relatório técnico final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2006, p. 55-75. (*Textos FCC 26*).
- PINTO, Fátima Cunha F.; GARCIA, Vanessa C.; LETICHEVSKY, Ana Carolina. Pesquisa Nacional Qualidade na Educação: a escola pública na opinião dos pais. *Ensaio*, v. 14, n. 53, out./dez. 2006, p. 527-542.
- SILVA, Sandra da Luz. Diário de aulas. *Braudel Paper*, n. 31, p. 6. São Paulo: Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial, 2002. Disponível em: <[http://www.braudel.org.br/publicacoes/bp/bp31\\_pt.pdf](http://www.braudel.org.br/publicacoes/bp/bp31_pt.pdf)>. Acesso em: 6/jul./2007.
- SPOSITO, Marília Pontes. *A instituição escolar e a violência*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/observatorios/educacao/>>.
- VALENZUELA y GÓMEZ GALLARDO, María de Lourdes. Un aprendizaje desde México: Con violencia, no hay calidad en la educación. In: *Reflexionando sobre la calidad educativa*. México: CEAAL, 2004. p. 111-135.

### Notas

- 1 Depoimento de Sandra da Luz Silva in *Braudel Papers*, n. 31, p. 6, 2002. Disponível em: <[http://www.braudel.org.br/publicacoes/bp/bp31\\_pt.pdf](http://www.braudel.org.br/publicacoes/bp/bp31_pt.pdf)> Acesso em 6/jul/2007.
- 2 Foram filmadas 10 a 12 aulas de matemática para a 3ª série de cada país, durante o mês de agosto de 2000. No Brasil e em Cuba, a amostra incluía escolas públicas rurais e urbanas. No Chile, também fizeram parte da amostra escolas privadas subsidiadas pelo Estado. As escolas brasileiras situavam-se no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia e Pernambuco.
- 3 A pesquisa, promovida pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ouviu um total de 626 pessoas nos dois estados. As escolas de ensino fundamental e médio foram escolhidas de forma a garantir uma diversidade de situações: da capital e do interior, urbanas e rurais, de bairros centrais e periféricos, estaduais, municipais e privadas.
- 4 Foram realizadas entrevistas com 40 grupos de cerca de cinco crianças cada, em um total de 254 crianças nos quatro estados. Desse total, 47% frequentava instituições públicas, 37% conveniadas e 16% particulares.
- 5 Tradução livre da autora.