

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO**

**VIVIANE TEREZINHA KOGA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SOBRE AS  
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MORAL PRESENTES EM ESCOLAS ESTADUAIS.**

**PONTA GROSSA  
2017**

**VIVIANE TEREZINHA KOGA**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SOBRE AS  
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO MORAL PRESENTES EM ESCOLAS ESTADUAIS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa como pré-requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso

**PONTA GROSSA  
2017**

**Ficha Catalográfica**  
**Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG**

K78 Koga, Viviane Terezinha  
Representações sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais/ Viviane Terezinha Koga. Ponta Grossa, 2017.  
231f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Ademir José Rosso.

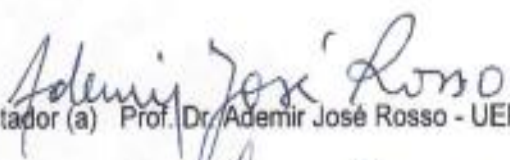
1.Representações sociais. 2.Alunos do 9º ano do ensino fundamental. 3.Práticas de educação moral. 4.Regras escolares. I.Rosso, Ademir José. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 370.114

VIVIANE TEREZINHA KOGA


**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS SOBRE AS PRÁTICAS DE  
EDUCAÇÃO MORAL PRESENTES EM ESCOLAS ESTADUAIS**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

  
Orientador (a) Prof. Dr. Ademir José Rosso - UEPG

  
Profª Dra. Maria Suzana de Stefano Menin - UNESP

  
Profª Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol - UNOESC

  
Prof. Dr. Névio de Campos - UEPG

  
Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG

Ponta Grossa, 14 de dezembro de 2017.

**Dedico**  
*Aos meus pais Carlos e Rosa e ao meu esposo Bruno*

## AGRADECIMENTOS

Na finalização destes quatro anos de pesquisa, algumas considerações devem ser feitas para agradecer às pessoas que, de alguma forma, fizeram parte desta trajetória.

Ao prof. Dr. Ademir José Rosso, pela sabedoria e generosidade com que socializa os seus conhecimentos desde a graduação na ocasião da disciplina de Estágio Supervisionado. Obrigada pela orientação, pelas aulas, pelas reuniões no grupo de estudos e pelos momentos informais de conversa dentro da Universidade que transcenderam os conhecimentos acadêmicos proporcionando tanto meu enriquecimento profissional quanto pessoal.

Às professoras Dra. Maria Suzana de Stefano Menin e Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol e aos professores Dr. Névio de Campos e Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, pela leitura criteriosa e por todas as sugestões e questionamentos que contribuíram significativamente para o aprimoramento desta pesquisa na realização do Exame de Qualificação e por gentilmente aceitarem participar da banca de defesa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Formação de Professores, coordenado pelo Prof. Dr. Ademir José Rosso, pelas discussões e debates, pelas trocas de informações, estudo e aprofundamento de conhecimentos, os quais foram significativos para a construção teórica e metodológica desta investigação.

Às quatro escolas e aos seus respectivos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, que não mediram esforços em colaborar e compartilhar suas vivências, êxitos e dificuldades frente às questões morais e, em especial, aos mais de 300 alunos, meus sujeitos de pesquisa, aqueles que melhor ensinam como trabalhar com as questões morais na escola.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UEPG, por todos os ensinamentos proporcionados durante o período do doutorado.

Aos colegas do PPGE, especialmente aos que integram o grupo de pesquisa - Bernadete, Francielly, Adriano, Rafael, Vânia e Bruna - com os quais compartilhei os desafios, as sugestões de bibliografia e também os momentos de descontração.

Aos meus pais Carlos e Rosa, exemplos de honestidade, força e perseverança, que sempre me incentivaram a estudar e estiveram presentes me aconselhando e me indicando o caminho do bem, sem nunca medir esforços para que eu tivesse uma ótima formação profissional.

Aos meus irmãos Querlen e Gerson e ao meu sobrinho João Lucas, pela inspiração para a realização desta tese.

Ao meu esposo Bruno, pelo companheirismo, pelos conselhos, pela paciência nas intermináveis viagens de Joinville/SC a Ponta Grossa/PR. Obrigada por sempre me apoiar, por cuidar da nossa casa nos períodos em que estive ausente e por sempre me incentivar na busca dos meus sonhos e se alegrar com as minhas conquistas.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos, que possibilitou a dedicação integral a esta pesquisa.

A todas as pessoas que em virtude do espaço não mencionei, mas que de alguma forma contribuíram e inspiraram a construção e a realização desta pesquisa.



*Se fosse para desenhar como as regras são construídas em nossa escola eu desenharia a diretora como um general, com um megafone gritando furiosa, as inspetoras como agentes penitenciárias nos xingando e nós [alunos] de cabeça baixa como presidiários na fila (Grup\_4; Escola\_C).*



KOGA, Viviane Terezinha. 2017. **Representações sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais**. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

## RESUMO

A investigação teve como objetivo apresentar as representações sociais dos alunos do nono ano do ensino fundamental acerca das práticas de educação moral presentes em escolas estaduais. A escolha das quatro escolas participantes levou em conta três aspectos: a presença de problemas relacionados à moralidade, a ausência de iniciativas para enfrentar esses problemas e a localização periférica. A referida pesquisa teve inspiração etnográfica e caracteriza-se como quali-quantitativa. Para a sua fundamentação teórica foram utilizadas a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici e colaboradores, e a Teoria do Desenvolvimento Moral, proposta por Piaget. A coleta dos dados foi realizada mediante quatro estudos: 1) a coleta de 90 ocorrências em que são registrados os conflitos escolares; 2) a realização de 58 observações; 3) a aplicação de questionário para 359 alunos; 4) a realização de oito grupos focais, além de um estudo exploratório realizado com as pedagogas. Os dados foram analisados com o apoio dos *softwares* SPSS, EVOC, SIMI e ALCESTE e também pela análise de conteúdo e análise documental. Os resultados indicaram que os problemas morais estão presentes em todas as escolas investigadas e em nenhuma delas há iniciativas e/ou projetos próprios da escola para resolvê-los ou minimizá-los. Também se verificou que as ocorrências possuem, em sua maioria, registros com conteúdo moral, nas quais não há propostas para a resolução, havendo apenas encaminhamentos que consistem em conduzir o aluno de uma instância para outra superior. As observações realizadas evidenciaram aulas expositivas e atividades com cópia do quadro e do livro didático, além de diversos mecanismos de controle adotados de forma unilateral e autoritária pelos professores e gestores. A análise dos dados demonstrou ainda que os alunos representam as regras escolares a partir dos objetos *celular*, *uniforme* e do valor *respeito*, deixando indícios de que por vezes eles colocam no mesmo patamar regras convencionais e morais. Frente aos objetos há uma ambivalência, pois de um lado estão os aspectos normativos e de outro os aspectos funcionais das regras escolares. Já diante do valor há um consenso acerca da sua importância e necessidade para o convívio escolar. Com relação às representações sociais observadas nos grupos focais, os alunos dão indicativos das práticas morais desejadas por eles, como uma escola mais democrática, com diálogo, respeito mútuo e que permita a participação dos alunos no processo de elaboração das regras e nas tomadas de decisão na escola.

**Palavras-chave:** Representações sociais. Alunos do 9º ano do ensino fundamental. Práticas de educação moral. Regras escolares.

KOGA, Viviane Terezinha. **Students' social representations of moral education practices present in State schools**. 2017. 231 f. Thesis (Doctorate in Education) - State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

### ABSTRACT

This investigation aimed at analyzing the social representations that students in the ninth year of elementary school present in relation to the moral education practices in state schools. The choice of the four schools that took part in the study took into account three aspects: the presence of problems associated to morality, the absence of initiatives to tackle these problems and these schools peripheral location. The research was ethnographic and quali-quantitative. The theoretical background was based on the Social Representation Theory by Moscovici and co-workers, and the Moral Development Theory, proposed by Piaget. The data collection was carried out by developing four studies: 1) the collection of 90 occurrences in which school conflicts were registered; 2) 58 observations; 3) the application of a questionnaire to 359 students; 4) work with eight focal groups, and a exploratory study with the educators. The data analysis was aided by the software SPSS, EVOC, SIMI and ALCESTE and also by the content and document analyses. The results indicated that moral problems existed in all schools under investigation and none of them had initiatives and/or their own projects to solve or minimize them. Most of the occurrences were also seen to contain moral content register, for which there were no remedies, and the students were only sent from one authority to the one immediately above. The observations carried out evidenced teacher centered lessons and activities based on copy from either the board or the book, in addition to several control mechanisms adopted in a unilateral and authoritarian manner by the teachers and educators. The data analysis also demonstrated that the students' representation of school rules involve mainly objects such as the *cell phone*, *uniform* and the value *respect* showing that many times they place at the same level conventional and moral rules. Regarding the objects, there is certain ambivalence, since on the one hand there are the normative aspects and on the other hand there are the functional aspects of school rules. In relation to the value *respect*, there is a consensus about its importance and need for good school coexistence. The social representations found in the focal groups revealed that students show some of the moral practices desired by the group such as a more democratic school, with dialogue, mutual respect and that allows students' participation in the processes of elaborating rules and the school decision making.

**Keywords:** Social representations. Students in the 9th year of elementary school. Moral education practices. School rules

KOGA, Viviane Terezinha. **Representaciones sociales de los alumnos sobre las prácticas de educación moral presentes en escuelas estatales.** 2017. 231 p. Tesis (Doctorado en Educación) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo presentar las representaciones sociales de los alumnos del noveno año de la enseñanza fundamental acerca de las prácticas de educación moral presentes en escuelas estatales. La elección de las cuatro escuelas participantes tuvo en cuenta tres aspectos: la presencia de problemas relacionados con la moralidad, la ausencia de iniciativas para enfrentar esos problemas y la localización periférica. La referida investigación tuvo inspiración etnográfica y se caracteriza como cualicuantitativa. Para su fundamentación teórica fueron utilizadas la Teoría de las Representaciones Sociales, propuesta por Moscovici y colaboradores, y la Teoría del Desarrollo Moral, propuesta por Piaget. La recolección de los datos fue realizada mediante cuatro estudios: 1) la recolección de 90 acontecimientos en que son registrados los conflictos escolares; 2) la realización de 58 observaciones; 3) la aplicación de cuestionario para 359 alumnos; 4) la realización de ocho grupos focales, además de un estudio exploratorio realizado con las pedagogas. Los datos fueron analizados con el apoyo de los *softwares* SPSS, EVOC, SIMI e ALCESTE y también por el análisis de contenido y análisis documental. Los resultados indicaron que los problemas morales están presentes en todas las escuelas investigadas y en ninguna de ellas hay iniciativas y/o proyectos propios de la escuela para resolverlos o minimizarlos. También se verificó que los acontecimientos poseen, en su mayoría, registros con contenido moral, en las cuales no hay propuestas para la resolución, habiendo sólo encaminamientos que consisten en conducir el alumno de una instancia para otra superior. Las observaciones realizadas evidenciaron clases expositivas y actividades con copia del pizarrón y del libro didáctico, además de diversos mecanismos de control adoptados de forma unilateral y autoritaria por los profesores y gestores. El análisis de los datos demostró además que los alumnos representan a las reglas escolares a partir de los objetos *celular*, *uniforme* y del valor *respeto*, dejando indicios de que algunas veces ellos colocan en el mismo nivel reglas convencionales y morales. Frente a los objetos hay una ambivalencia, pues de un lado están los aspectos normativos y de otro los aspectos funcionales de las reglas escolares. Ya frente al valor hay un consenso acerca de su importancia y necesidad para la convivencia escolar. Con relación a las representaciones sociales observadas en los grupos focales, los alumnos indican las prácticas morales deseadas por ellos, como una escuela más democrática, con diálogo, respeto mutuo y que permita la participación de los alumnos en el proceso de elaboración de las reglas y en las tomas de decisión en la escuela.

**Palabras clave:** Representaciones sociales. Alumnos del 9º año de la enseñanza fundamental. Prácticas de educación moral. Reglas escolares.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Classes do banco de dados Revisão de Literatura .....	25
Ilustração 2: Árvore máxima de similitude .....	27
Ilustração 3: Representação esquemática da constituição dos quatro quadrantes .....	76
Ilustração 4: Dendrograma das classes estáveis do <i>corpus</i> Ocorrências .....	94
Ilustração 5: Dendrograma ilustrando os elementos característicos de cada classe .....	95
Ilustração 6: Possíveis elementos que compõem o NC e o SP das RS das regras. ....	135
Ilustração 7: Árvore máxima de similitude da representação social das regras. ....	139
Ilustração 8: Dendrograma das classes estáveis do <i>corpus</i> justificativas .....	145
Ilustração 9: Dendrograma ilustrando os elementos característicos de cada classe .....	146
Ilustração 10: Dendrograma das classes estáveis do <i>corpus</i> escola dos meus sonhos .	159
Ilustração 11: Dendrograma ilustrando os elementos característicos de cada classe ...	160
Ilustração 12: Dendrograma das classes estáveis do <i>corpus</i> Grupos Focais .....	170
Ilustração 13: Dendrograma ilustrando os elementos característicos de cada classe ...	172
Ilustração 14: Imagens de campo de concentração e exército .....	185
Ilustração 15: Imagens Smurfs e Minions .....	186
Ilustração 16: Sistema na representação social das práticas morais .....	193

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Perfil das produções .....	21
Tabela 2: Características e funções do núcleo central e do sistema periférico.....	49
Tabela 3: Presença de projetos de educação moral nas escolas estaduais.....	82
Tabela 4: Caracterização das ocorrências analisadas .....	87
Tabela 5: Encaminhamentos dados pela escola.....	90
Tabela 6: Relatores e alvos das ocorrências .....	92
Tabela 7: Categorias e encaminhamentos separados por escola .....	93
Tabela 8: Caracterização das observações.....	101
Tabela 9: Tipos de atividades observadas durante as aulas.....	124
Tabela 10: Caracterização dos 359 sujeitos participantes da pesquisa.....	130
Tabela 11: Análise das variáveis compostas .....	133
Tabela 12: Distribuição e porcentagem dos tipos de palavras em categorias .....	137
Tabela 13: Coocorrência entre as palavras que compõem os quatro quadrantes .....	141
Tabela 14: Palavras evocadas e seus respectivos subgrupos de alunos.....	143
Tabela 15: Frequência das categorias de imagens das regras escolares .....	152
Tabela 16: Encaminhamentos dados pela escola em caso de problemas .....	154
Tabela 17: Frequência das categorias de imagens da escola .....	157
Tabela 18: Perfil dos alunos participantes dos grupos focais.....	167

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALCESTE	<i>AnalyzeLexicale por Context d' um Esemble de Segments de Texte</i>
ALP	Associação Livre de Palavras
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
CELEM	Centro de Línguas Estrangeiras Modernas
CHA	Classificação Hierárquica Ascendente
CHD	Classificação Hierárquica Descendente
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EVOC	<i>Ensemble de programmes permettant l'analyse de sevocations</i>
F	Frequência
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação
LO	Livro de Ocorrências
MEC	Ministério da educação e da Cultura
NC	Núcleo Central
NRE	Núcleo Regional de Educação
OME	Ordem Média de Evocação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Política Pedagógico
RS	Representações Sociais
SED-SC	Secretaria de Educação- Santa Catarina
SEED- PR	Secretaria Estadual de Educação- Paraná
SP	Sistema Periférico
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TNC	Teoria do Núcleo Central
UCE	Unidade de Contexto Elementar
UCI	Unidade de Contexto Inicial
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I.....	20
REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	20
1.1 Levantamento e perfil das produções .....	20
1.2 Análise do conteúdo das produções.....	24
CAPÍTULO II.....	30
REFERENCIAL TEÓRICO.....	30
2.1 Teoria do Desenvolvimento Moral .....	30
2.1.1 As fases morais.....	35
2.1.2 A ética, a moral e os valores .....	37
2.1.3 As práticas morais .....	39
2.1.4 A relação da educação moral com a escola.....	41
2.2 Teoria das representações sociais .....	44
2.2.1 Abordagem dimensional das representações sociais.....	46
2.2.2 Abordagem estrutural das representações sociais .....	47
CAPÍTULO III .....	51
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS. ....	51
3.1 Pesquisa com inspiração etnográfica .....	51
3.2 Pesquisa qualitativa e quantitativa .....	52
3.3 Escolha das escolas participantes da pesquisa .....	54
3.4 Delineamentos éticos da pesquisa.....	56
3.5 Caracterização das escolas participantes da pesquisa.....	58
3.6 Procedimentos para a coleta dos dados.....	61
3.6.1 Livro de ocorrências.....	61
3.6.2 Observação .....	62
3.6.3 Questionário .....	65
3.6.4 Grupo Focal.....	68
3.7 Procedimentos para análise dos dados.....	72
3.7.1 Análise documental .....	72
3.7.2 Análise de conteúdo .....	73
3.7.3 Análise estatística pelo SPSS .....	74
3.7.4 Análise das evocações pelo EVOC .....	75

3.7.5	Análise de similitude pelo SIMI .....	76
3.7.6	Análise dos subgrupos de alunos pelo COMPLEX .....	77
3.7.7	Análise das informações textuais pelo ALCESTE.....	78
CAPÍTULO IV	.....	82
RESULTADOS E DISCUSSÃO	.....	82
4.1	ESTUDO EXPLORATÓRIO: Análise do questionário aplicado às pedagogas ..	82
4.2	PRIMEIRO ESTUDO: Análise dos livros de ocorrências .....	86
4.2.1	Caracterização das ocorrências analisadas .....	86
4.2.2	Análise das ocorrências pelo ALCESTE .....	93
4.3	SEGUNDO ESTUDO: Análise das observações .....	101
4.3.1	Impressões gerais das práticas morais presentes nas escolas.....	102
4.3.2	Análise de passagens observadas em aulas.....	105
4.3.2.1	Escola A .....	105
4.3.2.2	Escola B.....	110
4.3.2.3	Escola C.....	112
4.3.2.4	Escola D .....	116
4.3.3	Descrição de situações com aspectos morais.....	120
4.3.4	Descrição das atividades realizadas durante as aulas observadas.....	124
4.3.5	Descrição das conduções dadas aos conflitos em sala.....	127
4.4	TERCEIRO ESTUDO: Análise dos questionários .....	129
4.4.1	Caracterização dos sujeitos participantes .....	129
4.4.2	Análise das variáveis compostas .....	132
4.4.3	Análise das palavras evocadas pelos alunos .....	134
4.4.4	Análise das evocações por categorização.....	137
4.4.5	Análise de similitude .....	138
4.4.6	Análise das coocorrências .....	140
4.4.7	Análise das representações dos subgrupos de alunos pelo COMPLEX.....	142
4.4.8	Análise das justificativas dadas pelos alunos à primeira palavra evocada...	144
4.4.9	Análise das imagens que os alunos têm das regras escolares .....	151
4.4.10	Análise dos problemas mais frequentes apontados pelos alunos .....	153
4.4.11	Análise dos encaminhamentos dados pela escola .....	154
4.4.12	Análise das imagens da escola .....	156
4.4.14	Análise da escola dos meus sonhos.....	158



4.5 QUARTO ESTUDO: Análise dos grupos focais.....	166
4.5.1 Caracterização dos alunos participantes dos grupos focais.....	166
4.5.2 Análise dos grupos focais pelo ALCESTE .....	168
4.5.3 Análise das atitudes .....	179
4.5.4 Análise das imagens .....	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	190
REFERÊNCIAS.....	198
APÊNDICE 1- Parecer de Aprovação do Comitê de Ética .....	211
ANEXO 1- Carta de aceite assinada pelas escolas participantes da pesquisa .....	217
ANEXO 2- Mapa da localização das escolas participantes da pesquisa .....	219
ANEXO 3- Roteiro de Observação .....	221
ANEXO 4- Questionário aplicado às pedagogas.....	223
ANEXO 5- Questionário aplicado aos alunos .....	225
ANEXO 6-Termo de consentimento utilizado nos grupos focais .....	228
ANEXO 7- <i>Checklist</i> utilizado nos Grupos Focais .....	230

## INTRODUÇÃO

A atual conjuntura social expõe um ambiente de desestabilização dos valores ao mesmo tempo em que aponta para um espaço plural e instável, no qual as manifestações cada vez mais recorrentes evidenciam que estamos vivenciando uma “crise de valores” (BAUMAN, 1998; GOERGEN, 2001; JARES, 2005; LA TAILLE, 2009), ou então que os valores estão em um processo de transformação (LA TAILLE; MENIN, 2009). Essa mesma angústia vem sendo percebida no âmbito educacional, onde predominam a preocupação e a insatisfação frente aos valores dos alunos. Não são raras as queixas que apontam para a falta de respeito, a ausência de limites, a violência (LA TAILLE, 1998; LOBATO, PLACCO, 2007; SILVA, CASTRO, 2008; PARRAT-DAYAN, 2009), a indisciplina (MARTINS, LUZ, 2010; SANTOS, ROSSO, 2012) e o desinteresse dos alunos pelo estudo (ROSSO; CAMARGO, 2011, KOGA, 2012).

No trabalho docente, situações como estas, relacionadas à moralidade, causam desgaste e sofrimento (ROSSO; CAMARGO, 2011), provocam desequilíbrio e angústia (PARRAT-DAYAN, 2009), além de gerarem um ambiente tenso no qual “professor e aluno já não se aguentam” mais (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 18). Diante dessas dificuldades, mais de 70% dos docentes afirmam adotar atitudes autoritárias e impositivas (TARDELI, 2003), como uma forma ingênua de pôr fim a tais problemas. Na maioria das escolas, ainda prevalecem ambientes autocráticos, nos quais os alunos não podem conversar entre si, o empréstimo de materiais é proibido, os alunos sentam enfileirados, os trabalhos em grupo são esporádicos e, quando ocorrem, não envolvem a cooperação entre os alunos. O professor é quem toma todas as decisões, diz o que precisa ser feito e quais atividades serão realizadas. É ele, inclusive, quem elabora as regras e pune os infratores (TOGNETTA; VINHA, 2007). Neste cenário, 47% dos docentes dedicam entre 21% e 40% do seu tempo para a resolução de problemas morais (FANTE, 2003).

A escola é, portanto, um cenário de constante contradição entre o que se deseja na teoria e aquilo que realmente acontece na prática. Em projetos político-pedagógicos e no discurso dos professores, muitas escolas têm presente a formação para a cidadania, o respeito à liberdade e a construção de alunos autônomos e críticos (TOGNETTA; VINHA, 2007). Contudo, na prática, esses procedimentos parecem ser pouco privilegiados (FERREIRA, 2012), uma vez que praticamente inexistem momentos de reflexão institucional e coletiva sobre a moralidade, o que se deve em parte às precárias condições de trabalho do professor bem como à baixa qualidade do processo de formação inicial e continuada desses profissionais. Inclusive

parece haver entre os professores uma negação em trabalhar com temas dessa natureza, pois, segundo os próprios professores, essa é uma função da família que não está cumprindo a sua parte (TARDELI, 2003). Tal recusa ocorre em virtude de os docentes não conhecerem os fundamentos teóricos ligados a esse tema e por não compreenderem que lidar com estas questões também é papel da escola.

O fato é que se, em determinados momentos históricos, a escola se constituiu como o local de acesso aos bens culturais produzidos e valorizados pela sociedade, já que outros espaços sociais - como a “família” ou a própria “sociedade”- contribuía para a formação moral dos sujeitos. Hoje, o que se vê é que os processos de urbanização e as mudanças no mercado de trabalho confiaram à escola, cada vez mais, a função de formação dos indivíduos, o que a transformou em um espaço social privilegiado para a convivência e em um ponto de referência fundamental para a constituição da identidade e dos valores dos alunos (BUENO, 2001). Contudo, os professores, em geral, ainda tendem a achar que a sua obrigação se resume a ensinar os conteúdos específicos, considerando um desperdício de tempo destinar momentos à resolução de conflitos e problemas morais. Assim, muitos docentes transferem esses problemas para fora da sala de aula, recorrendo ao coordenador pedagógico, ao diretor e muitas vezes às famílias, as quais demonstram iguais ou até maiores dificuldades em lidar com essas questões. Disso se infere que não há nas escolas um consenso acerca dos métodos e nem dos locais que propiciam a educação moral (SHIMIZU, et al. 2010, p.14). Faz-se necessário destacar que entendemos a educação moral como parte do processo educacional, seja ele formal ou informal, tendo como objetivo a construção, a transmissão e a adesão de valores capazes orientar o ser e o agir dos indivíduos consigo mesmo e com os outros (SANTOS; TREVISOL, 2016).

Paradoxalmente, ao longo dos anos diversas iniciativas governamentais com distintas ideologias asseguram que a instituição escolar deve atuar no desenvolvimento moral dos seus alunos. Dentre essas iniciativas, pode-se destacar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Porém essas propostas, com mais de duas décadas de existência, foram pouco assimiladas, e a educação moral continua não se fazendo presente de maneira expressa e planejada nas escolas (SHIMIZU, et al. 2010). Mais recentemente se viu emergir uma proposta para as escolas incluírem em seus currículos a Educação em Direitos Humanos, a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com algumas Secretarias Municipais e Estaduais, em consonância com órgãos mundiais.

Seja pelos problemas vivenciados na prática, ou pelas iniciativas governamentais, o fato é que a escola necessita trabalhar com a formação moral dos seus alunos, uma vez que os

conflitos morais são os maiores obstáculos pedagógicos da escola hoje (AQUINO, 1996) para além de todos os problemas estruturais, organizacionais, etc. Eles são responsáveis pela desmotivação de 77,7% dos professores (TARDELLI, 2003, p. 77) e contrapõem-se aos simbolismos da docência (ROSSO, CAMARGO, 2013).

Como um dos desdobramentos deste cenário, nas últimas décadas aumentou o número de discussões sobre a educação moral na escola, tanto em grupos de estudos e pesquisa quanto em programas de pós-graduação, na forma da produção de dissertações e teses, bem como na publicação de artigos científicos em periódicos e eventos especializados. No Brasil, diversos pesquisadores têm estabelecido um debate em torno da educação moral no ambiente escolar (AQUINO, 1996a; AQUINO, 1996b; MENIN, 1996, 2002, 2007; ARAÚJO, 2000; VINHA, 2000; TARDELI, 2003; TOGNETTA, 2003; LA TAILLE, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2007; TREVISOL, 2009, etc.). Recentemente, uma pesquisa realizada em âmbito nacional, intitulada “Projetos bem-sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras” (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013), investigou e descreveu experiências bem-sucedidas de educação moral em escolas públicas brasileiras. Nessa pesquisa, foram aplicados questionários a diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e médio de todas as regiões do Brasil.

Transitando entre esses elementos, delineamos a questão central desta investigação: **Quais são as representações sociais dos alunos do nono ano acerca das práticas de educação moral presentes nas escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR?** Frente a esse questionamento têm-se como objetivo geral: 1) apresentar as representações sociais dos alunos do nono ano sobre as práticas de educação moral presentes nas escolas. Os objetivos específicos consistem em: a) explicitar a estrutura interna, a dinâmica de funcionamento e a organização das representações sociais dos alunos acerca das práticas de educação moral; b) apresentar os conhecimentos, as imagens e as atitudes dos alunos acerca das práticas de educação moral bem como da escola; c) desvelar as representações sociais sobre as práticas e os métodos que se relacionam com o desenvolvimento moral dos alunos; d) apontar, a partir das práticas presentes nas escolas, em que medida elas contribuem para o processo de desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos. Vale ressaltar que ao tratar de práticas morais as entendemos como um curso de acontecimentos, a repetição ou rotinização de ações morais, portanto, elas têm a ver com hábitos, uma vez que os alunos ao participarem delas não só aprendem a se comportar mas também aprendem o seu sentido (PUIG, 2004).

A investigação aqui apresentada foi realizada em quatro escolas estaduais localizadas na cidade de Ponta Grossa/PR, as quais são identificadas ao longo da pesquisa pelas letras A,

B, C e D. A escolha destas escolas se deu a partir da realização de um estudo exploratório, no qual foi aplicado um questionário para 57 pedagogas que atuam em 36 das 50 escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR. A partir da aplicação desse questionário, verificou-se que nas 36 escolas participantes há problemas morais e que nenhuma delas têm projetos e/ou iniciativas sendo desenvolvidos para prevenir ou combater estes problemas. Considerando essa falta de projetos e iniciativas e levando em conta que, por vezes, as escolas de periferia são as mais desassistidas em pessoal e infraestrutura e que isso pode influenciar negativamente na elaboração e na condução de iniciativas para se trabalhar com as questões morais, optamos por selecionar quatro escolas que tinham uma localização mais periférica; portanto, as quatro instituições estão localizadas em bairros periféricos da cidade de Ponta Grossa/PR ou atendem alunos nessas condições, como é o caso da escola C.

Partimos de uma abordagem qualiquantitativa com inspiração etnográfica. A pesquisa foi realizada mediante quatro estudos: 1) coleta de 90 **ocorrências** em que são registrados os conflitos escolares; 2) realização de 58 **observações**; 3) aplicação de 359 **questionários**; 4) realização de oito **grupos focais**, totalizando 48 alunos participantes.

A fundamentação teórica está nos conceitos da teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici e colaboradores e nos conceitos da Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget e colaboradores.

A presente tese está organizada em quatro capítulos. O **primeiro capítulo** apresenta a revisão de literatura feita a partir das produções que tratam da relação existente entre a educação moral e a escola. No **segundo capítulo** apresentam-se as perspectivas teóricas do Desenvolvimento Moral e das Representações Sociais que fundamentaram esta pesquisa. No **terceiro capítulo** exibem-se os aspectos metodológicos, bem como os instrumentos de pesquisa empregados para a coleta e a análise dos dados. No **quarto capítulo** são apresentadas as análises e discussões dos dados obtidos na pesquisa. Para tanto, este capítulo está organizado em cinco partes distintas: 1) ESTUDO EXPLORATÓRIO (análise do questionário aplicado às pedagogas); 2) PRIMEIRO ESTUDO (análise das ocorrências); 3) SEGUNDO ESTUDO (análise das observações); 4) TERCEIRO ESTUDO (análise do questionário); 5) QUARTO ESTUDO (análise dos grupos focais).

## CAPÍTULO I

### REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Este capítulo apresenta um levantamento das produções que tratam da relação existente entre a educação moral e a escola. Neste levantamento foram localizadas 85 produções, sendo 49 artigos, 26 dissertações e 10 teses, no período de 1997 a 2015. O mapeamento dessas produções foi feito com o objetivo de compreender como os pesquisadores têm se debruçado para desvelar os diferentes aspectos dessa relação, os seus focos de interesse bem como as lacunas existentes na produção científica desta área.

#### 1.1 Levantamento e perfil das produções

O levantamento das produções que tratam da relação entre a educação moral e a escola foi realizado, no ano de 2014, na base de dados do Scielo, no Portal de Periódicos da Capes e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Foram utilizadas as palavras-chave: “educação moral e escola”, “moral e educação”, “valores e educação”.

O levantamento dos artigos, na base de dados do Scielo, foi realizado pelo método integrado e optou-se por buscar artigos regionais. Não foi feita distinção por título, autor ou resumo. A escolha do Scielo como fonte de pesquisa se deu por ele selecionar os artigos de revistas que apresentam *qualis*, as quais foram disponibilizadas de forma *online* a partir de 1997, de modo que o levantamento de artigos captou material desta data em diante. A opção pelo levantamento no Scielo ainda se deve ao fato de a referida fonte de pesquisa ser criteriosa quanto aos trabalhos que publica, pois se tem a preocupação em utilizar referenciais teóricos sólidos e consistentes.

É importante ressaltar que durante a busca procuramos utilizar critérios abrangentes que nos possibilitassem encontrar o maior número de trabalhos sobre o tema. Foram excluídas apenas as produções que se repetiam bem como as que não contemplavam a relação educação moral e escola. A partir desse procedimento, obteve-se um total de 85 publicações, sendo 49 artigos, 26 dissertações e dez teses, as quais foram organizadas em um banco de dados no qual cada resumo foi antecedido por uma linha de identificação, considerando-se as seguintes variáveis: número da produção, tipo (artigo, dissertação ou tese), natureza da pesquisa (teórica ou empírica), referencial teórico adotado (Piaget ou outro autor) e sujeitos investigados (alunos ou professores). O perfil das 85 publicações encontra-se na próxima página, na Tabela 1.

Tabela 1: Perfil das produções

Variáveis	Categorias	N	%
Tipo resumo	Artigo	49	57,6%
	Dissertação	26	30,5%
	Tese	10	11,7%
Natureza	Empírica	61	71,7%
	Teórica	24	27,1%
Referencial teórico	Piagetiano	62	72,9%
	Outro	23	28,2%
Sujeitos	Alunos	30	35,2%
	Professores	22	25,8%
	Alunos, professores	8	9,4%
	Alunos, professores, pais	2	2,3%
Instrumentos	Observação	24	28,2%
	Entrevista	20	23,5%
	Questionário	18	21,1%
	Dilemas morais	17	20%
Amostra de sujeitos	1-100	35	46,9%
	101- 500	10	11,7%
	Mais de 500	3	3,5%
Região de origem	Sudeste	57	67%
	Sul	15	17,6%
	Centro-oeste	4	4,7%
	Nordeste	3	3,5%
	Norte	0	0%
	Internacional	5	5,8%

Fonte: A autora.

A análise das variáveis acima permite que façamos algumas ponderações. No que diz respeito à natureza das produções, mais de 70% caracterizam-se como pesquisas empíricas e apresentam achados originais. Os ensaios teóricos contemplam análises e discussões que tentam explicar e conceituar a educação moral, principalmente por meio do aporte teórico piagetiano. Ressalta-se que, no período analisado, ocorreu um aumento significativo das investigações relacionadas à educação moral, principalmente em pesquisas empíricas, fato que indica uma evolução em relação ao estudo realizado por La Taille, Souza e Vizioli, no ano de 2004.

Tanto nos ensaios teóricos quanto nas pesquisas empíricas há uma preocupação em problematizar a educação moral no ambiente escolar (OLIVEIRA; CAMINHA; FREITAS, 2010) e, ainda, a intenção de compreender como os atores escolares se colocam diante da construção dos valores morais. Observa-se, também, uma crítica à inexistência de ocasiões em que os alunos por meio da reflexão construam suas próprias razões para seguir as regras (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Entre os instrumentos utilizados para a coleta de dados destacam-se em ordem decrescente as observações, as entrevistas, os questionários e os dilemas morais. Há dezesseis produções, entre dissertações e teses, que combinaram mais de um instrumento para a coleta de dados. Os instrumentos que mais aparecem associados são a observação e a entrevista, em oito

pesquisas; e a observação e os questionários, em cinco pesquisas. Nos artigos não foi observada nenhuma combinação de instrumentos para a coleta de dados, o que pode ser justificado pelo fato de esses trabalhos se constituírem, em geral, como recortes de pesquisas mais abrangentes, que possuem intenções mais amplas do que aquelas neles apresentadas.

Quanto à amostra, destaca-se que a maioria das pesquisas contou com número inferior a cem sujeitos, os quais são compostos, principalmente, por alunos e professores. Em apenas nove produções a amostra não foi contabilizada, uma vez que se caracterizaram como pesquisa empírica, mas utilizaram a observação como técnica para a coleta de dados, não relatando assim o número de sujeitos que participaram da pesquisa.

Em relação à origem das produções há uma grande discrepância entre as regiões em que elas vêm sendo desenvolvidas. A região Sudeste concentra 67% dos textos localizados; a região Sul apresenta 17,6% das produções; a região Centro-Oeste, 4,7%; e a Nordeste, 3,5%. Não foi localizada nenhuma produção na região Norte, e 5,8% das produções são internacionais. A partir desse achado chama-se a atenção para o expressivo número de pesquisas que vêm sendo realizadas na região sudeste (67%), bem como na região sul (17,6%) que é superior às das regiões centro-oeste, norte e nordeste do país. Esse dado se constitui como algo interessante a ser explorado e compreendido em maior profundidade devido às implicações que ele pode trazer para o contexto educacional dessas regiões e do país como um todo.

Considerando que, das 85 produções localizadas, 71% delas têm o referencial teórico piagetiano, fez-se uma leitura mais detalhada destes trabalhos a fim fornecer maiores subsídios para a sua análise uma vez que a presente pesquisa se propõe a utilizar este mesmo referencial. A partir da leitura mais detalhada constatou-se que, das 61 produções piagetianas, houve 30 artigos, 26 dissertações e cinco teses. Destaca-se o fato de que todas as dissertações que tratam da relação entre educação moral e escola o fazem a partir da Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget.

Quanto à natureza das pesquisas piagetianas, 80% delas são empíricas e 16% são teóricas, sendo que destas 3% se constituem como pesquisas de revisão de literatura. Dentre as produções empíricas, os principais sujeitos são alunos e professores. Já a amostra dessas pesquisas, geralmente, é de até 100 sujeitos.

Os instrumentos empregados para a coleta dos dados são, em sua maioria, a observação, o questionário e a entrevista. Houve apenas uma dissertação que combinou esses três instrumentos (BENETTI, 2009) e uma tese que utilizou a observação combinada com a entrevista e com a coleta de materiais na escola, como o Projeto Político Pedagógico e o plano de aula dos professores (RAMOS, 2013).



Quanto à região de origem, 72% das produções piagetianas são da região sudeste, 21% da região sul, principalmente do estado do Rio Grande do Sul, sendo apenas três de Santa Catarina e uma do estado do Paraná, realizada na cidade de Londrina/PR. Houve uma produção na região nordeste, localizada no estado da Paraíba, uma produção na região centro-oeste originária de Brasília e duas produções internacionais.

Procuramos ainda fazer uma leitura mais aprofundada das produções com referencial teórico piagetiano que analisam as práticas de educação moral presentes nas escolas e ainda daquelas que o fazem a partir da teoria das representações sociais. Espera-se a partir dessa leitura que as referidas pesquisas não sejam apenas citadas nesta revisão de literatura, mas que funcionem como “*parceiras*” desta tese.

No que se refere às pesquisas que analisam **as práticas de educação moral** presentes nas escolas, encontramos os trabalhos Santos (2011), Souza (2012) e Calil (2013) que as investigam a partir da visão de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, respectivamente, ou seja, de profissionais que atuam na educação, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental. Foram localizados apenas os trabalhos de Nunes (2009) e Grigolon et al. (2013) que investigam essas práticas a partir da perspectiva dos alunos.

Santos (2011), para compreender as experiências pedagógicas existentes nas escolas e suas contribuições para o desenvolvimento moral dos alunos, aplicou questionário para profissionais que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas localizadas na região do Planalto Sul de Santa Catarina. Dentre os resultados destaca que há uma preocupação e uma reflexão desses profissionais frente ao desenvolvimento moral dos alunos e um consenso de que a família é a instituição fundamental deste processo.

Calil (2013), com o intuito de investigar como as equipes gestoras pensam a construção, a implementação e o papel das regras na organização da escola e de que forma estas regras refletem a qualidade das relações interpessoais na escola, realizou três grupos focais com gestores de cinco escolas municipais localizadas no interior de São Paulo. Como um dos resultados aponta que o papel e a função primordial das regras é a organização escolar e destaca que regras relacionadas à convivência e à construção da autonomia moral não foram mencionadas pelas gestoras.

Souza (2012), para investigar a ação do professor e suas relações com a educação moral, realizou observações em uma turma do quinto ano do ensino fundamental em uma escola pública de Porto Alegre/RS. Entre os resultados destaca que predomina a educação para a obediência e para a heteronomia e ainda que os professores educam moralmente o tempo todo, de diferentes formas, mesmo sem ter intencionalidade e consciência disso.

Já Nunes (2009), a fim de analisar os processos, mecanismos e as estratégias presentes nas interações professor-aluno significativas para o desenvolvimento moral dos alunos, investigou uma professora e 16 alunos do primeiro ano do ensino fundamental e outros nove profissionais de uma escola pública localizada em Brasília. Entre os resultados destaca a tendência da escola em promover um conjunto de regras e normas relacionadas ao comportamento, na qual se restringe o conceito de moralidade à disciplina. Para o autor, confunde-se o processo de desenvolvimento moral com transmissão verbal de valores, em que as normas e as regras são estabelecidas de forma assimétrica pelos adultos.

Grigolon et al. (2013) buscam identificar a concepção de alunos do ensino fundamental I e II a respeito da construção de regras e analisar as semelhanças e diferenças existentes entre alunos de escola pública e particular. A pesquisa foi realizada mediante entrevista com alunos do 2º, 5º e 8º ano de uma escola particular e outra pública, ambas localizadas no interior de São Paulo. Os resultados apontaram que as regras são impostas pela autoridade e não fundamentadas em princípios morais, o que conseqüentemente gera a recusa dos alunos em cumpri-las. Esse fato desencadeia um aumento das regras escolares como uma forma de controlar a conduta dos alunos.

No que se refere às produções que investigam **as práticas de educação moral a partir das representações sociais**, foram localizadas as pesquisas de Shimizu (1999), Carbone e Menin (2004) e Silva (2004). De forma sucinta, Shimizu (1999) busca identificar as representações sociais de moral elaboradas por professores. Carbone e Menin (2004) investigam as situações de injustiça na escola elaboradas por alunos do ensino fundamental e médio em escolas públicas e particulares. Silva (2004) descreve e analisa os princípios e procedimentos de dois projetos considerados bem-sucedidos, frente à redução da violência verificando suas implicações na formação docente continuada.

Considerando as pesquisas que analisaram as práticas de educação moral nas escolas e aquelas que o fizeram a partir da teoria das representações sociais, destaca-se o fato de que não foi localizada nenhuma pesquisa que investigasse as representações sociais, elaboradas por alunos, acerca das práticas de educação moral existentes em suas escolas, fato esse que comprova o caráter inédito da presente pesquisa.

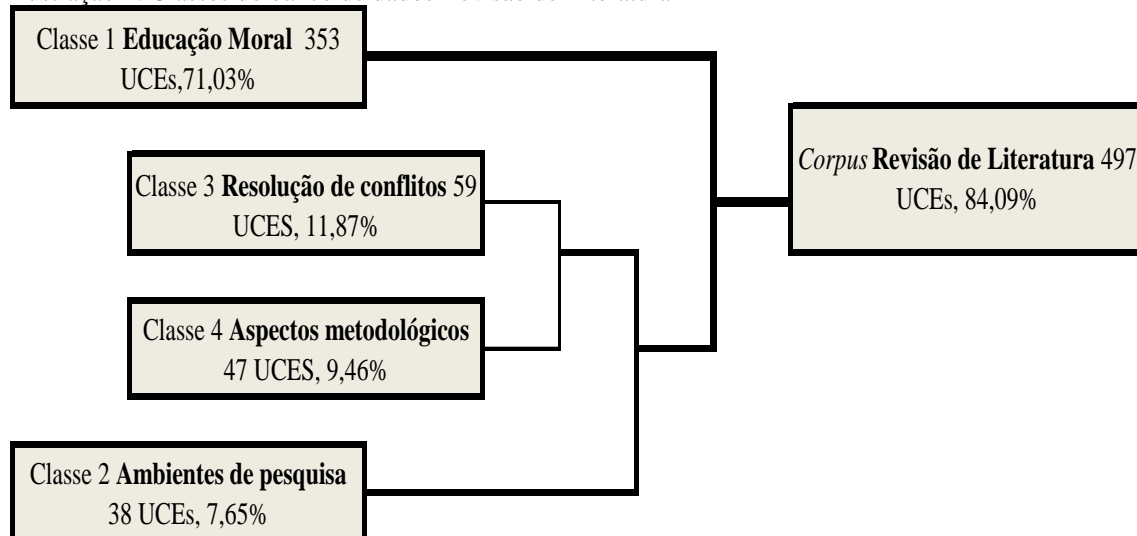
## **1.2 Análise do conteúdo das produções**

O banco de dados composto pelos 85 resumos das produções foi analisado utilizando os pressupostos da análise de conteúdo coadjuvada pelo *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale*

par *Contexte d'un Ensemble de Segments de Texte*). Essa análise nos permitiu elencar as categorias temáticas presentes nas produções. Por fim, foi realizada a análise de similitude das palavras-chave presentes nas produções com o auxílio do *software* SIMI, em que se buscou identificar o poder de ligação entre elas, além das semelhanças ou afinidades existentes entre as palavras-chave das diferentes produções. Para a Análise de Similitude foi elaborado um banco de dados contendo o número de identificação de cada produção, seguido das respectivas palavras-chave.

A análise de conteúdo coadjuvada pela análise lexicográfica<sup>1</sup> do banco de dados nos permitiu organizar e agrupar 4 grandes categorias ou classes, as quais podem ser visualizadas abaixo na ilustração 1, a qual deve ser lida da direita para a esquerda:

Ilustração 1: Classes do banco de dados Revisão de Literatura



Fonte : A autora.

Ao analisar as classes/ categorias em separado, verifica-se que a classe 1 foi a mais significativa entre as classes, pois concentrou 71% do material analisado. Ela foi denominada **Educação Moral** e teve uma contribuição diferenciada dos resumos de natureza teórica, em especial de artigos, que não contaram com a presença de sujeitos de pesquisa e que utilizaram um referencial teórico diverso. A classe 1 evidenciou a necessidade de se construir na *educação* um espaço para a *educação moral*, que é um tema *central* e *necessário*. Nota-se que esse discurso vem acompanhado de adjetivos que ressaltam a *importância* e a *necessidade* da *formação moral* e do *desenvolvimento* da *autonomia* do ser *humano*. Mesmo que a maioria das produções analisadas evidencie essa necessidade, para Piaget (1996) e Shimizu et al. (2010) a

<sup>1</sup> Entende-se por análise lexicográfica a análise realizada pelo ALCESTE onde se agrupam as raízes semânticas das palavras ou elementos, organizando-as em classes.

educação moral continua não se fazendo presente de maneira expressa e planejada nas escolas, acontecendo de forma casuística e de acordo com as preferências pessoais ou de formação dos professores. A grande representatividade dessa classe pode estar relacionada ao momento de desestabilização dos valores morais vivenciadas dentro e fora da escola (BAUMAN, 1998; GOERGEN, 2001; JARES, 2005; LA TAILLE, 2009). Essa desestabilização dos valores vem causando preocupação, angústia, desgaste e sofrimento no trabalho de grande parte dos professores, e talvez esse seja o motivo pelo qual as pesquisas apontam para a necessidade de a escola trabalhar com o desenvolvimento moral dos alunos. Vale ressaltar que o grande desafio nesse sentido consiste em viabilizar e organizar a escola como um espaço que de fato contribua para a educação moral.

Ao mesmo tempo em que as pesquisas mostram que a *formação ética* e a *disciplina* são papéis da *educação*, há nelas um reclame de que a *família* não está cumprindo com a sua parte. Esse achado corrobora os dados encontrados por Tardeli (2003), que aponta que os docentes tendem a dizer que a formação moral é uma função da família. Contudo, convém ressaltar que a família tem iguais ou até maiores dificuldades em lidar com essas questões (GRIGOLON, et al. 2013). Vale ainda observar que há nas escolas uma descontinuidade, um desconhecimento a respeito das práticas educativas, além de dificuldades na comunicação bem como a inexistência de modelos que integrem de fato família-escola (SILVEIRA; WAGNER, 2012).

A classe 2, denominada **Ambientes de pesquisa**, teve uma contribuição diferenciada de investigações de natureza empírica, em sua maioria dissertações, que utilizaram o referencial teórico piagetiano e que tiveram como sujeitos os alunos. Essa classe está ligada aos locais nos quais vêm sendo realizadas as pesquisas de mestrado que têm como objeto a Educação Moral sob o aporte teórico da Epistemologia e Psicologia Genética. Evidencia-se que em geral essas pesquisas ocorrem em *escolas públicas e particulares*, em séries do *ensino fundamental e médio*, e têm como sujeito os *alunos*. Isso demonstra que os problemas relacionados à moralidade extrapolam o âmbito das escolas públicas e, por conseguinte, não se constituem como uma particularidade daquelas escolas que atendem os alunos de classes sociais e econômicas desfavorecidas. Esse é também um problema que aflige as escolas particulares e que independe do segmento de ensino.

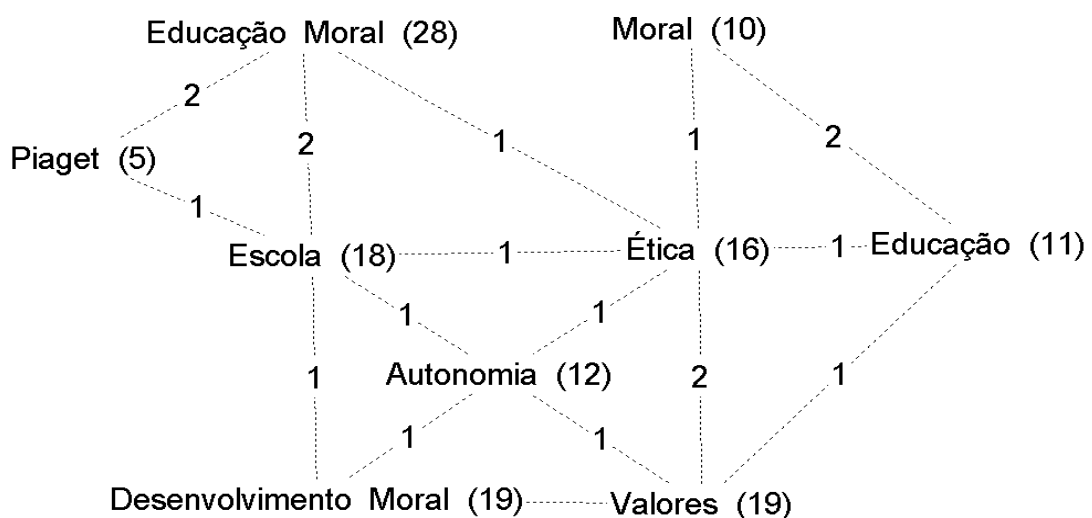
A classe 3, denominada **Resolução de conflitos** teve uma maior contribuição de pesquisas empíricas, em sua maioria teses, que tiveram como sujeitos alunos e professores. Ela está relacionada a forma como *professores e alunos lidam* com os *estilos* de resolução de *conflitos sociomoraes* que ocorrem na *sala de aula*. Para Piaget, aprender moral implica ter

experiências morais (PIAGET, 1996); nesse sentido, a resolução de conflitos interpessoais é de extrema importância para o desenvolvimento moral dos alunos. Entre os adjetivos nota-se a *dificuldade de lidar/de resolver* esses conflitos. Essa dificuldade pode ter relação com a falta de formação adequada dos professores para trabalhar com essas questões e ainda com as precárias condições de trabalho dos professores.

Ligada à classe 3, a classe 4, denominada **Aspectos metodológicos**, teve uma maior contribuição de pesquisas empíricas que têm nos alunos os sujeitos e em Piaget o referencial teórico. A referida classe diz respeito aos procedimentos metodológicos utilizados pelas pesquisas para o processo de coleta e análise dos dados. Destacam-se aquelas pesquisas com uma abordagem qualitativa cujos instrumentos de coleta são a observação, a aplicação de questionários e a realização de entrevistas.

O banco de dados composto pelas palavras-chave foi analisado com o auxílio do *software* SIMI, possibilitando assim a visualização de um gráfico denominado “árvore máxima” (TURA, 1998), o qual é apresentado abaixo na ilustração 2. As palavras que compõem a árvore máxima de similitude podem formar figuras abertas (arestas soltas), ou podem conectar-se formando figuras fechadas (quadrados, triângulos, losangos, etc.). Nos vértices (junções) da árvore podem ser visualizadas as palavras, e nas arestas (intersecções) que as ligam é possível observar a coocorrência dos elementos. As palavras-chave que apareceram mais vezes exibem, entre parênteses, a frequência em que foram apresentadas.

Ilustração 2: Árvore máxima de similitude



Fonte: A autora

Na ilustração 2, nota-se na árvore máxima de similitude que a palavra-chave com maior poder associativo foi *ética*, com seis arestas, seguida de *escola*, com cinco arestas. Essas duas palavras-chave são os prováveis termos centrais e organizadores nas produções localizadas. A palavra *ética* teve uma maior frequência e um maior poder associativo que a palavra moral, contudo vale ressaltar que *ética* nesse caso possui um conteúdo moral, o qual está relacionado à forma como a escola ao longo dos anos foi se moldando frente à educação moral. Logo em seguida, aparecem as palavras-chave *valores* e *autonomia*, com quatro arestas. A árvore evidenciou ainda a formação de triângulos que articulam em seus vértices as palavras: 1) *escola*, *ética* e *valores*; 2) *escola*, *desenvolvimento moral* e *valores*; 3) *escola*, *educação moral* e *ética*, entre outros. Esse achado, acompanhado do poder associativo dos elementos citados, corrobora os dados evidenciados pela análise de conteúdo coadjuvada pelo ALCESTE, em especial os oriundos da classe 1, os quais apontam para a necessidade de se construir na *escola* um espaço para a formação *ética* e para a construção de *valores* com os alunos.

Outro ponto que chama a atenção na árvore de similitude é a palavra-chave Educação Moral, que teve a maior frequência (F=28), entretanto não apresentou poder significativo de conexões, articulando-se apenas com as palavras Piaget, escola e ética.

Na medida em que nos aproximamos do final deste capítulo e ao fazer a sistematização das produções, foi possível verificar que na última década a relação entre a educação moral e a escola tem se constituído como objeto de inúmeras investigações. Analisa-se esse grande número de produções como resultado do cenário de crise vivenciado nas escolas (LA TAILLE; MENIN, 2009), uma vez que, de 85 trabalhos localizados, em 70% há uma inquietação em compreender a relação educação moral e escola por meio de dados empíricos e à luz da Psicologia e Epistemologia Genética de Piaget.

A partir da análise de conteúdo dos resumos coadjuvada pelo *software* ALCESTE, evidenciou-se que em ordem decrescente formaram-se quatro classes que tratam da necessidade do desenvolvimento moral na escola, dos ambientes de pesquisa, dos aspectos metodológicos e da resolução de conflitos sociomorais. Contudo, uma lacuna observada na análise do conteúdo e na leitura mais detalhada dessas produções é a ausência de elementos ou palavras que façam referência aos alunos diante das práticas de educação moral vivenciadas na escola, já que afinal de contas eles são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Outra lacuna reside na ausência, nas classes analisadas, de termos e/ou palavras que expressem o desenvolvimento moral evoluindo de forma paralela ao desenvolvimento cognitivo. Somente na classe 1, entre as últimas posições, nota-se o termo *cognitivo*, que foi citado 10 vezes. Da mesma forma, não foram observadas, em nenhuma das classes, as palavras aprendizagem e ensino. Em virtude da

ausência desses elementos, pode-se inferir que as pesquisas que tratam da educação moral na escola: a) não expressam a relação existente entre a educação moral e o processo de ensino e aprendizagem; b) não apontam as implicações do desenvolvimento moral no processo de ensino e aprendizagem dos alunos; c) não expressam as práticas de educação moral a partir da perspectiva do aluno. Contudo, há que se ressaltar que isso poderia ter sido ampliado se usássemos outras palavras-chave como “educação moral e processos de aprendizagem”, “desenvolvimento moral e desenvolvimento cognitivo”, etc.

Por fim, conclui-se que o presente capítulo teve sua relevância associada ao processo de aglutinação de produções acadêmicas que contribuíram significativamente para o processo de definição e delimitação do objeto desta pesquisa bem como para o processo de coleta e análise dos dados. A análise das produções ainda nos trouxe conhecimentos acerca da relação existente entre a educação moral e a escola, a qual a nosso ver é indispensável para que tenhamos de fato uma educação básica de qualidade, pautada em princípios éticos, de autonomia e de equidade na sanção e distribuição igualitária entre direitos e deveres dos alunos.

## CAPÍTULO II

### REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo apresenta-se o percurso teórico que orienta esta investigação, o qual foi dividido em duas partes principais. Inicialmente é apresentada a Teoria do Desenvolvimento Moral, proposta por Piaget, na qual se destacam as fases morais, os aspectos da moral, ética e valores, as práticas morais e algumas considerações acerca da relação entre a educação moral e a escola. Em um segundo momento, apresenta-se a Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, e nela destacam-se as abordagens dimensional e estrutural.

#### 2.1 Teoria do Desenvolvimento Moral

Esta pesquisa orienta-se a partir da perspectiva teórica piagetiana. Portanto, ao tratar de educação moral somos remetidos à obra “O Julgamento Moral da Criança” que “é um marco na história da reflexão humana sobre a moralidade” (LA TAILLE, 1994, p. 10) e nos fornece contribuições ímpares para o seu estudo. Piaget, ao estudar a moralidade, o faz a partir do jogo de bolinhas de gude entre os meninos, enfatizando o juízo e não as condutas e sentimentos morais, sendo o juízo moral traduzido pelo pensamento verbal teórico (situações hipotéticas) e pelo pensamento moral efetivo (situações reais) (SOUZA; VASCONCELOS, 2009).

Abordamos a moral como uma forma específica do comportamento humano, cujos agentes são os indivíduos concretos que só agem moralmente quando organizados em sociedade. A moral é, portanto, um empreendimento individual e social (VÁSQUEZ, 2002). Para Vásquez (2002, p. 24)

O termo moral vem do latim *mos* ou *mores*, “costume” ou “costumes”, no sentido de conjunto de normas ou regras adquiridas por hábito. A moral se refere, assim, ao comportamento adquirido ou modo de ser conquistado pelo homem. Ética vem do grego *ethos*, que significa analogamente “modo de ser” ou “caráter” enquanto forma de vida também adquirida ou conquistada pelo homem. Assim, portanto, originariamente, *ethos* e *mos*, “caráter” e “costume”, assentam-se num modo de comportamento que não corresponde a uma disposição natural, mas que é adquirido ou conquistado por hábito (grifos do autor).

Para Piaget (1994, p. 23), “a moral consiste num sistema de regras, e a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. O comportamento moral coloca sempre os indivíduos em ação, pois agir moralmente exige a decisão livre e consciente, assumida por uma convicção interna e não por uma atitude exterior



e impessoal (VÁSQUEZ, 2002). Grande parte das normas que a criança passa a respeitar são elaboradas e transmitidas pelos adultos sem considerar as necessidades e interesses da criança que já as recebe prontas. “Desde o berço, é submetida a múltiplas disciplinas e, antes de falar, toma consciência de certas obrigações” (PIAGET, 1994, p. 24). Contudo, há que se ressaltar que há diferenças entre esses sistemas de regras que variam conforme a escola, a região, o tempo, etc. Assim, em uma mesma escola pode haver distintas regras que diferem em função dos professores que ali atuam.

Outro aspecto importante da teoria piagetiana está na relação existente entre a prática e a teoria, em que a primeira não pode ser considerada decorrente da segunda. Dito de outra forma, muitas pessoas pensam ser suficiente falar sobre moral, como se o ensinamento verbal fosse a garantia para a ação moral. Ao contrário, Piaget define a prática como a base da moralidade, ou seja, primeiro vem a ação, depois a tomada de consciência (abstração das práticas) (LA TAILLE, 1994). Portanto, o sujeito é agente do processo moral, “age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas” (SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 344). Isso é um dos aspectos que diferencia a sua teoria das demais teorias tradicionais e do senso comum. O sujeito ainda deve ser pensado como um indivíduo “datado historicamente e situado geográfica e culturalmente” (LA TAILLE, 1994, p. 12), contudo possui invariantes, as quais conferem características comuns a outros sujeitos.

No que se refere à prática das regras, Piaget (1994) distingue quatro estágios: 1) motor e individual; 2) egocêntrico; 3) cooperação; 4) codificação das regras. No primeiro, a criança reage a fim de satisfazer aos seus desejos e esquemas motores, age de forma individual, não há, portanto, regras. Contudo, esse ritual individual é uma condição necessária para o desenvolvimento das regras coletivas, mas não é suficiente, pois há na regra coletiva algo a mais. Nesse momento predominam o gosto por aquilo que é regular, entretanto, somente após a entrada da “obrigação” é que a consciência parece distinguir o que é regular daquilo que é uma regra propriamente dita (PIAGET, 1994, p. 38).

Por volta dos 2 aos 5 anos, a criança tende a imitar os parceiros, mas ainda continua agindo para si, de forma individual, sem se preocupar com o outro. Nota-se um começo da regra em que um imita o outro e observa-se ainda uma progressão comum, a criança aprende as regras do outro, mas ainda as pratica de forma fantasiosa, “joga individualmente com uma matéria social” (p.40). Desde que saiba imitar os mais velhos, o indivíduo desse estágio está convencido de que domina a regra, “a fórmula é cada um para si e todos em comum com o mais velho” (p.43). Observa-se nesse estágio a presença de pseudoconversas, como se fossem monólogos coletivos, nos quais a criança fala sozinha como se estivesse frente a interlocutores. O

egocentrismo caracteriza-se, portanto, como uma conduta intermediária entre as puramente individuais e as socializadas.

Em torno dos 7 a 8 anos, a criança já procura interagir com os parceiros, e surge então a necessidade de um controle mútuo e da unificação das regras. A ação deixa de ser muscular e egocêntrica para tornar-se social, embora os sujeitos ainda não conheçam os pormenores das regras e cometam desvios consideráveis. Por fim, em torno dos 11 aos 12 anos, as interações passam a ser regulamentadas nas suas particularidades, e as regras passam a ser conhecidas a fundo por todos. Nessa faixa etária, os sujeitos parecem ter prazer em prever todos os casos possíveis das regras e codificá-los. Nesse sentido, Piaget (1994, p. 49) chama atenção para a complexidade das regras existentes nos jogos e ao mesmo tempo alerta para o déficit existente nas escolas em fazer com que as crianças assimilem algumas regras bem mais simples. Para o autor isso tem a ver com o interesse, pois “a memória depende da atividade e uma verdadeira atividade supõe o interesse” (PIAGET, 1994, p.49).

No que se refere à progressão da consciência das regras, destacam-se três estágios distintos. No primeiro, as regras ainda não são coercitivas, mas puramente motoras, ou seja, a criança busca “simplesmente satisfazer seus interesses motores ou sua fantasia simbólica” (PIAGET, 1994, p. 50). No segundo estágio, a criança por imitação ou pela comunicação verbal começa a interagir com o outro, entretanto, as regras são consideradas sagradas e intangíveis. A origem delas agora está nos adultos e, por vezes, é divina, e toda alteração é recusada e considerada como uma infração. As crianças desse estágio, “mesmo quando não nos pareça, são sempre conservadoras no domínio das regras” (p.53). Contudo, parece haver um respeito pela regra, respeito esse que, por vezes, expressa um mistíssimo, o qual é um indicativo de uma mentalidade moldada pela coação adulta. A criança desde cedo sofre a pressão das regras prescritas pelos adultos, as quais permanecem exteriores a sua consciência, não alterando verdadeiramente o seu comportamento. Por isso, a criança considera a regra como sagrada embora nem sempre a pratique na realidade (PIAGET, 1994, p. 58).

Para Piaget (1994) somente “por volta dos 10 anos em média a consciência da regra se transforma completamente” (p. 60). Agora ela não mais se apresenta como algo exterior e sagrado, mas como resultado de uma livre adesão. Torna-se digna de respeito na medida em que é mutuamente construída. Nesse sentido, “todas as opiniões são permitidas, contanto que aqueles que a emitirem procurem fazer com que sejam aceitas pelas vias legais” (p.60). A transformação das regras passa então pela aprovação da maioria dos indivíduos envolvidos. Entende-se a regra “como uma livre decisão das próprias consciências”, e ela “não é mais coercitiva, nem exterior”; ao contrário “é uma construção progressiva e autônoma” (p. 64).

No momento em que a cooperação supera a coação, a regra torna-se então uma lei moral efetiva. Em outras palavras, no momento em que o indivíduo modifica as regras, torna-se legislador delas, ele toma consciência da razão de ser das leis, e essa ação é a condição necessária para o entendimento das regras. Toda proposição é digna de exame, e a mais justa é aquela que reúne a opinião de todos, assim sendo, “a lei agora emana do povo e não da tradição imposta pelos antigos” (PIAGET, 1994, p.65). A palavra de ordem passa a ser a cooperação.

Para Piaget (1994), há três tipos de condutas morais: motora, egocêntrica e de cooperação. A esses três tipos de comportamentos sociais correspondem três tipos de regras: 1) a regra motora, 2) a regra coercitiva e 3) a regra racional. A regra motora é oriunda da inteligência motora pré-verbal e é relativamente independente das relações sociais, se confunde facilmente com o hábito que se apresenta com regularidade, pois desde o nascimento a criança é exposta a um sistema de regularidades (a hora de comer, dormir, etc.) e pela repetição essas condutas se estabelecem como esquemas. São “o que chamamos de regras motrizes, não imperativas, as quais não constituem deveres, mas somente regularidades espontâneas” (p. 90).

Já a regra coercitiva tem a ver com o respeito unilateral e com o egocentrismo da criança, pois a criança está em um ambiente repleto de regras às quais ela precisa se adaptar, mas ao mesmo tempo ela observa vagamente o esquema geral dessas regras para si, sem se incomodar com os outros, confundindo a fantasia com o que é universal. Importante ressaltar que “não é o caráter obrigatório da regra prescrita por um indivíduo que nos obriga a respeitar, ao contrário, é o respeito que temos por esse indivíduo que nos faz considerar como obrigatória a regra fixada por ele” (p. 90). Enquanto a criança não dissociar o seu eu das sugestões do mundo físico e social, ela não conseguirá cooperar. Para tanto, “é preciso ter consciência do seu eu e situá-lo em relação ao pensamento comum” (p. 81), sendo que essa tomada de consciência passa necessariamente pela liberdade de pensamento. Há, portanto, uma relação entre a coação exercida pelos mais velhos e o egocentrismo inconsciente da criança (PIAGET, 1994).

Por fim, para que a regra seja considerada racional, é necessário haver uma relação entre o respeito mútuo e a autonomia da consciência, pois no momento em que a criança se submete às regras e começa a praticá-las a partir da cooperação, forma-se uma nova concepção da regra, enquanto algo que pode ser construído com acordo mútuo e reciprocidade. Conforme a criança vai crescendo, aos poucos irá se libertando da pressão exercida pelo adulto e passa a discutir de igual para igual, tendo a liberdade de oposição e de expressar o seu ponto de vista. Nesse momento “ela não só descobre a fronteira entre o eu e o outro, como aprende a compreender o outro e a se fazer compreender por ele” (p. 82). O respeito mútuo e a cooperação correspondem a uma forma de equilíbrio, um método de controle recíproco. No campo

intelectual, tem-se a verificação e, no campo moral, a discussão e a justificação. Dentro da regra racional existem duas espécies distintas de regras: as regras constituintes ou princípios fundamentais, que tornam possível o exercício da cooperação e da reciprocidade, e as regras constituídas ou hábitos que resultam desse exercício e podem ser transformadas pela opinião (PIAGET, 1994).

Entre os efeitos da coação moral a qual é muita próxima da intelectual está o realismo moral “que corresponde à tendência da criança em considerar os deveres e valores a eles relacionados como subsistentes em si, independente da consciência”. O realismo moral possui três características em especial: a) o dever é essencialmente heterônomo; b) não se observa o princípio das regras, ao contrário, elas são seguidas ao pé da letra; c) há uma concepção objetiva, pois não se avalia o ato em função da intenção, mas em função da sua conformidade material (PIAGET, 1994).

Piaget (1994) alerta que parece haver uma correlação entre o julgamento verbal e as avaliações concretas operadas na ação. No domínio intelectual, o pensamento verbal/ teórico está atrasado, em relação ao pensamento concreto/ ativo. O indivíduo “reconstrói simbolicamente, num novo plano, as operações já executadas no plano precedente” (PIAGET, 1994, p. 98). Assim, a autonomia aparece cerca de um ano após o surgimento da cooperação.

Ao estudar como a criança avalia e concebe as condutas, Piaget (1994) destaca que existem dois tipos de atitudes morais: a objetiva e a subjetiva. Na primeira, os atos são avaliados em função apenas do seu resultado material, independente das intenções. Já na segunda, eles são avaliados em função da intenção. O autor ainda destaca que a responsabilidade objetiva diminui com a idade, enquanto a subjetiva aumenta em importância. Tem-se assim uma média de sete anos para a primeira e nove anos para a segunda. Para Piaget (1994, p. 108) “essas avaliações baseadas apenas no prejuízo material são um produto da coação adulta, mais do que um fenômeno espontâneo da psicologia da criança”. “As regras impostas verbalmente ou materialmente pelos adultos, antes de serem assimiladas, constituem-se como obrigações categóricas para a criança” (p.111). “Por outro lado, a consideração das intenções supõe a cooperação e o respeito mútuo” (p. 112).

Podem-se distinguir dois planos no pensamento moral: o efetivo e o teórico. O pensamento moral efetivo é aquele oriundo da experiência, que se constrói na ação, no contato com os fatos, por ocasião dos conflitos e que possibilita aos indivíduos orientar-se e avaliar diferentes casos. Já o pensamento moral teórico está ligado à capacidade de reflexão e de julgamento dos atos (PIAGET, 1994, p. 139).

Piaget (1994) destaca ainda a existência de dois tipos de justiça: a distributiva e a retributiva. A primeira é definida pela igualdade, e a segunda, pela proporcionalidade entre o ato e a sanção. Da mesma forma, há dois tipos de sanções: as expiatórias e por reciprocidade. As sanções expiatórias apresentam um caráter arbitrário e tem grande proximidade da coação e das regras autoritárias. “Não há nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado [...] a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta” (p.161). Já as sanções por reciprocidade se aproximam da cooperação e das regras de igualdade. Se a regra é violada não há necessidade de uma repressão dolorosa, basta a ruptura do elo social. O autor ainda destaca que parece haver uma evolução, com a idade, nos julgamentos de justiça retributiva. As crianças menores tendem mais para a ação expiatória enquanto os mais velhos para a sanção por reciprocidade. Essas duas atitudes apresentam uma correspondência muito próxima do processo de evolução moral, na conduta e no julgamento do indivíduo.

Para Piaget (1994), há três etapas pelas quais o indivíduo passa no que se refere ao desenvolvimento da justiça. Na primeira etapa, a justiça está subordinada à autoridade adulta, portanto, uma regra é justa porque um adulto mandou. Toda sanção é legítima, e nesse estágio a criança coloca a necessidade da sanção acima da igualdade e, ao escolher as sanções, opta sempre pela expiatória. A justiça confunde-se com o que é imposto pela lei, e essa é heterônoma e imposta pelo adulto. Na segunda etapa, que surge por volta dos sete ou oito anos, há um desenvolvimento progressivo do igualitarismo sobre qualquer outra coisa. A justiça distributiva agora se opõe à obediência e à sanção, sendo que a expiatória não é mais aceita, e as únicas consideradas válidas são aquelas que decorrem da reciprocidade. Por volta dos 11 ou 12 anos, na terceira etapa, o igualitarismo cede espaço para a equidade a qual corresponde a uma noção mais refinada da justiça na qual a igualdade leva em conta cada caso em particular. Em outras palavras, agora os indivíduos não mais concebem a lei como igual para todos, mas consideram as circunstâncias de cada um em particular.

### 2.1.1 As fases morais

Ao escrever sobre o julgamento moral, Piaget (1994) nos mostra que ele evolui por meio de etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo, existindo duas grandes fases morais: a heteronomia e a autonomia. As diferenças entre essas etapas são analisadas frente à concepção que se tem de regra, ao tipo de respeito por essa regra, ao tipo de justiça, a orientação e, por fim, ao tipo de julgamento (CAMINO; PAZ; LUNA, 2008).

Ao nascer, a criança encontra-se em anomia, conforme ela vai crescendo passa a perceber que existem certas coisas que podem ou não ser feitas. A heteronomia, moral da coação, representa a primeira forma encontrada para regular a ação oriunda das relações de coação estabelecidas entre a criança e os adultos. Logo, essa moral é predominante entre os 5 e 8 anos, devido à desigualdade oriunda do respeito unilateral.

O indivíduo heterônomo segue as regras “por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade” (MENIN, 1996, p. 40). Piaget chama a atenção para o fato de que “a heteronomia [...] não se mantém, pois depende de uma regulação externa: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 529), e assim um indivíduo heterônomo altera seu comportamento em diferentes situações. De acordo com Kamii (1986), poucos adultos conseguem superar por completo essa fase. Para Menin (1996) não há mal no sujeito ser heterônomo em determinadas partes da sua vida, o grande problema é ele ser apenas heterônomo.

Já a autonomia é alcançada quando a criança passa a entender as regras e, assim, entende a si mesma como agente moral, capaz de estabelecer e defender novas regras mediante relações de cooperação e reciprocidade, a partir do consenso do grupo. Para Piaget (1994), o desenvolvimento da autonomia ocorre aliado ao da autoconsciência, “pode-se dizer que há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão exterior” (FREITAS, 2003, p. 92).

O indivíduo é moralmente autônomo a partir do momento em que decide “seguir certas regras, normas ou leis por vontade própria, independente das consequências externas imediatas” (MENIN, 1996, p. 40). Assim, mesmo que ocorram mudanças no contexto e na pressão social, o indivíduo permanece fiel aos seus princípios e valores, pois “ele apenas obedece aquilo que lhe faz um sentido interno” (MENIN, 1996, p.41). “Só existe completa autonomia moral na e pela cooperação” (PIAGET, 1994, p. 263). “A autonomia consiste em compreender o porquê das leis que a sociedade nos impõe” (PIAGET, 1994, p. 265).

Como já mencionado anteriormente, essas duas morais se constituem simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo, contudo isso não é um processo simples que se dá de forma linear, pela simples interiorização de modelos. A passagem da heteronomia para a autonomia é um processo gradual e coletivo, estabelecido pela experiência e, portanto, dependente das relações sociais de cooperação que são estabelecidas no cotidiano.

Assim, a regra oriunda da coação liga-se ao respeito unilateral e produz sentimentos de conformismo e de responsabilidade objetiva, permanecendo exterior a consciência e não conduz a uma obediência efetiva. Já a regra devida ao respeito mútuo e à cooperação, ao

contrário, firma-se no interior da consciência, produz uma responsabilidade subjetiva e conduz a uma prática efetiva, na medida em que ela se associa à vontade autônoma (PIAGET, 1994).

Para Piaget (1994, p. 266) a escola cumpre um importante papel, quando desafia diariamente o aluno a participar da escolha do que é o melhor para si. Ao apresentar as expectativas da escola ativa, Piaget (1984) prevê uma harmonia entre o “controle mútuo” e o “espírito crítico”, o que o fez considerar de fundamental importância o desenvolvimento de trabalhos em grupo, enquanto construção moral dos alunos. “Entende-se sujeito moral como aquele capaz de pensar nos outros [...], implica em ter vontade: querer raciocinar além do próprio eu [...], implica em ser revolucionário, avesso a princípios que humilham e a normas que tornam submissos” (MENIN, 1996, p. 42). Pode-se dizer que há autonomia no interior de uma classe escolar na medida em que o trabalho admite a iniciativa e a atividade espontânea dos alunos (PIAGET, 1994).

Assim sendo, a educação moral não deve se constituir como uma matéria de ensino, mas como um aspecto particular da totalidade do sistema educacional. Dessa forma, os alunos não deverão ter "aulas" de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes da escola (LEPRE, 2005). Contudo, o que se observa é que as escolas, na maioria das vezes, atrasam o desenvolvimento moral dos alunos e reforçam a sua heteronomia ao fazer uso de recompensas e punições (KAMII, 1993). Nelas, ainda são adotadas posturas doutrinárias de educação moral, se colocam os conhecimentos como prontos e as regras e valores morais como pré-fabricados, transmitidos como verdades acabadas (MENIN, 2002). Kamii (1993) chama a atenção que seria interessante não estabelecer tudo isso de antemão, pois assim haveria posturas mais relativistas, que encorajariam os alunos a se desenvolverem enquanto seres humanos capazes de construir seus próprios conhecimentos e valores morais.

De acordo com Piaget (1994), para desenvolver a autonomia intelectual e moral dos alunos, por vezes a escola necessita desacreditar do poder dos belos discursos, da imposição de “regras tolas e desnecessárias, normas justificadas em nome da igualdade e da homogeneidade” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 530). Sabe-se que as escolas carecem de situações que exijam autonomia dos seus alunos (PIAGET, 1994) e que praticamente inexitem ocasiões nas quais os alunos por meio da reflexão construam suas próprias razões para seguir determinadas regras (VINHA; TOGNETTA, 2009).

### 2.1.2 A ética, a moral e os valores

Para Vásquez (2002) há diversos *problemas práticos* que se apresentam cotidianamente nas relações interindividuais. Os indivíduos, por sua vez, pautam o seu comportamento em normas aceitas como obrigatórias as quais dizem como agir moralmente. Contudo, os indivíduos não apenas agem moralmente (enfrentam os problemas que se colocam nas relações sociais, tomam decisões e realizam atos para resolvê-los), mas refletem sobre esses comportamentos práticos. Essa tomada dos problemas práticos como objeto de reflexão e de pensamento, caracteriza a passagem da prática da moral, aquela que é vivida, para a teoria da moral. Os *problemas teóricos* ou éticos, por sua vez, caracterizam-se pela sua generalidade, neles define-se o que é bom, aponta-se a essência ou os traços essenciais do comportamento moral.

A definição de **ética** está relacionada com aquilo que nos possibilita ser bom ou moralmente correto. Para Vásquez (2002) a ética apresenta um caráter científico, se constitui como a ciência da moral. Nela determinam-se a essência da moralidade, sua origem, bem como as condições objetivas e subjetivas dos atos morais.

Já a **moral** é o objeto dessa ciência e é por ela estudada. Por moral entende-se um conjunto de regras e normas de comportamento, aceitas livre e conscientemente com o objetivo de regular as relações entre os indivíduos, podendo variar dependendo do contexto, sendo, portanto, considerada como um aspecto da realidade humana que muda de acordo com o período histórico estudado (VÁSQUEZ, 2002). Portanto, ética e moral se relacionam como uma ciência e o seu objeto, respectivamente. Para Pedro-Silva (2010) os termos ética (*ethos*-costume) e moral (*moris*-costume) referem-se a um conjunto de procedimentos que tem por finalidade garantir a harmonia entre os membros de uma determinada comunidade.

Os **valores**, por sua vez, são os critérios últimos que orientam as nossas ações, são culturalmente determinados e variam de acordo com a sociedade e o período analisado (MENIN, 2002). Constituem-se como o resultado da interação do sujeito com o objeto e, portanto, dependem de quem interage, do momento e do contexto em que isso acontece. Para Piaget (1994), valor é um investimento afetivo que move nossas ações em uma direção. Assim, os valores morais são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos e ações.

“Os valores morais se encarnam somente em atos ou produtos humanos, e, entre estes, naqueles realizados livremente, de modo consciente e voluntário” (VÁSQUEZ, 2002, p. 150). Para Piaget (1954, p. 41 apud LA TAILLE, 2010, p. 6), “o valor tem um conjunto de sentimentos projetados, constitui-se em uma relação afetiva entre o sujeito e o objeto”. Podem ser definidos como princípios-guia que orientam as ações das pessoas e que transcendem



situações e objetos específicos, ou seja, mudam-se as prioridades valorativas, mas não os valores em si.

Gouveia et al. (2011) fazem uma diferenciação entre valores e atitudes. Para os autores, ambos estão associados, mas compreendem construtos diferentes. As atitudes são intrasubjetivas, envolvem um processo individual de construção de significados, já os valores são intersubjetivos referem-se aquilo que é acessível e compartilhado pelo grupo social. Ao pensar nos jovens, pode-se dizer que há dois tipos de valores que orientam as suas ações: os valores de experimentação e os valores normativos. Os primeiros são mais abertos à mudança e a experiências que envolvem coisas novas, já os segundos são mais voltados para a manutenção de papéis e para o cumprimento de regras sociais (GOUVEIA et al., 2011). Os valores ainda podem ser classificados em instrumentais (competência/ morais) e terminais (pessoais/ sociais). No primeiro, o foco é o próprio indivíduo, enfatiza-se ele mesmo, portanto, são valores intrapessoais, e a transgressão provoca vergonha. Já no segundo, o foco é o coletivo, enfatiza-se o grupo, os aspectos sociais são, dessa forma, interpessoais, e a transgressão resulta em culpa (GOUVEIA et al., 2011).

Não obstante, Gouveia et al. (2011) ainda classificam os valores como materialistas e idealistas. Os valores materialistas têm um caráter mais pragmático e relacionam-se com questões mais práticas, orientando para regras normativas. Já os valores idealistas evidenciam uma orientação mais baseada em hipóteses e princípios abstratos. Os valores que foram socializados encontram certa resistência à mudança (GOUVEIA et al., 2011). É comum ouvirmos falar em crise de valores, e esta afirmação normalmente se relaciona com a mudança das prioridades valorativas, pois os valores priorizados pelos jovens atualmente não são mais os mesmos dos seus pais, o que gera um certo estranhamento. Outro ponto que merece destaque é fato de que todas as pessoas, independente da sua origem cultural, social e econômica, têm valores. O que as diferencia é a importância e a prioridade que dão a determinados valores em detrimento de outros. Logo, o discurso de que determinados indivíduos não têm valores cai por terra (GOUVEIA et al., 2011).

### 2.1.3 As práticas morais

A fim de discutir as práticas morais, faz-se necessário definir o sujeito moral enquanto um indivíduo que não é autossuficiente e está imerso em um meio sociocultural e precisa dele para edificar as suas condutas morais, ao mesmo tempo em que as partilha com os elementos presentes em seu meio. Em decorrência, a educação moral depende da construção de um meio

educacional que expresse valores que conduzam e envolvam os alunos que o frequentam. Nesse sentido, a prática moral não é um processo individual de desenvolvimento das possibilidades preexistentes no indivíduo, tampouco se caracteriza como um processo coletivo a partir do qual as estruturas sociais de maneira previsível e inevitável dão forma aos sujeitos. Em outras palavras, “os alunos não são inteiramente os produtores de seus atos, nem tampouco totalmente determinados pelas forças sociais” (PUIG, 2004, p. 36).

Os docentes “devem ser, talvez acima de tudo, planejadores de práticas morais e construtores de meios educativos com um claro conteúdo moral” (PUIG, 2004, p. 12). Boa parte da ação pedagógica consiste em conceber novas práticas que possam ser adequadas à especificidade de situações encontradas no cotidiano escolar, além de aperfeiçoar as práticas herdadas e programar adequadamente as que já se encontram incorporadas (PUIG, 2004).

É no espaço das práticas que se produz o cruzamento entre as estruturas e os agentes. As práticas são produções culturais, ao mesmo tempo em que são realizações individuais. Para Puig (2004, p. 58) uma prática caracteriza-se como um “curso de acontecimentos” mais ou menos estabelecido de antemão do qual participam vários indivíduos. O autor entende a expressão “curso de acontecimentos” a partir de um duplo significado, como um caminho traçado onde se cruzam as ações dos diferentes indivíduos participantes; é como um traço que, além de estabelecer a direção, encaminha as ações para que elas aconteçam conforme o roteiro previsto.

A natureza de uma prática é complexa, uma vez que é construída por múltiplas ações. Segundo Puig (2004), quanto maior a variedade de ações por parte dos envolvidos, maior será a sua força educacional. Em seu curso elas incorporam valores os quais, por vezes, as definem. Nesse sentido, caracterizam-se como “um caminho ou uma trilha de valores convertidos em comportamentos” (PUIG, 2004, p. 60).

Outra característica importante das práticas é o fato de envolverem a cooperação e a rotinização. A rotinização é imprescindível para garantir a aprendizagem e a convivência escolar. “Sem repetição não há aprendizagem” (PUIG, 2004, p. 61), pois a assimilação se dá pela reiteração e só vale a pena aprender algo que irá se repetir e poderá ser aplicado em situações similares. Assim, para Puig (2004), a ação moral tem a ver com a construção de hábitos, os quais dependem da repetição; portanto, as práticas morais caracterizam-se como formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Nesse sentido, um ambiente educacional ideal é aquele em que se inventam práticas educacionais nas quais alunos e professores são os protagonistas e recriadores.

As práticas são ações coletivas, baseadas no ajuste de ações. Envolvem a cooperação, portanto são elaborações sociais que podem ser modificadas de modo consciente ou não. Constituem-se como produtos culturais que estabelecem modos de realizar determinadas atividades e expressam os valores que os indivíduos desejam manifestar (PUIG, 2004). “Participar de uma prática supõe a formação de um conjunto de capacidades morais que constituem a inteligência moral” (PUIG, 2004, p. 80). Na medida em que as práticas morais vão sendo realizadas na escola, o significado dos valores vai sendo construído pelos alunos e professores. Portanto, ao fazer parte de uma prática, não só se aprende a comportar-se de acordo com os valores como também se aprende o significado deles.

#### 2.1.4 A relação da educação moral com a escola

A preocupação com a educação moral não é algo novo no Brasil. Desde o primeiro projeto de ensino público, produzido em 1826, já havia indícios de que os alunos deveriam ter conhecimentos morais, cívicos e econômicos (LIMA, 2008).

Na ditadura militar (instalada pelo Golpe de 1964), “a educação moral fez parte do ensino formal em todos os seus graus e modalidades, como uma disciplina obrigatória” (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p.168). A partir da década de 60, por meio do decreto-lei nº 869, de 12 de junho de 1969, publicado pelo Governo Médici, presenciou-se a existência da disciplina “Educação Moral e Cívica” que tinha o escopo de formar um “cidadão obediente às normas e às autoridades, além de controlar a ordem social e promover a adequação às leis” (SHIMIZU et al., 2010, p.2). “Tratava-se de um decreto de obediência [...] que visava a promoção da ordem social vinculada aos ideais militares de controle e repressão da sociedade” (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p.169). Segundo Vásquez (2002), a existência dessa disciplina deve-se ao caráter prático da ética. Tentou-se ver na ética uma disciplina normativa cuja função seria indicar o comportamento do ponto de vista da moral, dizendo aos indivíduos o que poderiam ou não fazer, ditando normas para orientar o seu comportamento. Contudo, essa caracterização da ética como disciplina normativa deixa de lado o seu caráter propriamente teórico, uma vez que a ética se caracteriza como investigação/explicação da experiência humana ou dos comportamentos morais na sua totalidade, diversidade e variedade. Portanto, o valor da ética está naquilo que consegue explicar e não no fato de prescrever ou recomendar ações em situações concretas. Não lhe cabe formular juízos de valor sobre a prática moral, em nome de uma moral absoluta e universal, mas deve explicar a razão de ser dessa pluralidade.

Depois de 10 anos da instalação da democracia, no governo Itamar Franco foi revogada a obrigatoriedade da existência dessa disciplina no currículo escolar (Lei nº 8.663, de 14 de junho de 1996). Com isso, ela passa a ser contemplada exclusivamente pelas escolas confessionais e militares. Então, passa a predominar uma concepção relativista da educação moral, a partir da qual as decisões seriam guiadas mais por parâmetros individuais do que coletivos (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006).

Motivados principalmente pelo aumento dos casos de violência e indisciplina nas escolas (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006), diversos estudiosos começam a apontar para a necessidade de se instituir uma educação moral nas escolas. Nessa mesma linha de raciocínio, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação ressalta a necessidade de trabalhar com os valores, os direitos e deveres dos cidadãos (BRASIL, 1996).

No final dos anos 1990, definiu-se a ética como “tema transversal” dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) a ser trabalhado por todas as disciplinas escolares (BRASIL, 1998). Os parâmetros mostram-se como uma proposta construtivista que busca a construção da autonomia e a preparação do aluno para o exercício da cidadania. “Nesse sentido a escola deve contribuir para a formação de indivíduos éticos e que entendam a diversidade como um valor fundamental da sociedade” (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p.169). Porém essa proposta esbarrou em uma série de questões práticas existentes no âmbito educacional e foi pouco assimilada, de modo que a educação moral continuou não se fazendo presente de maneira expressa e planejada nas escolas, acontecendo de acordo com as preferências pessoais dos professores (SHIMIZU, et al., 2010).

Mais recentemente, viu-se emergir uma proposta para as escolas incluírem a Educação em Direitos Humanos, a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com algumas Secretarias Municipais e Estaduais, em consonância com órgãos mundiais. Em 2013, foi aprovado no Senado o Projeto de Lei 2/2012 que visa alterar a redação dos artigos 32 e 36 da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), inserindo a disciplina “Ética Social e Política” como obrigatória no currículo do ensino médio (SENADO FEDERAL, 2017). De acordo com o relator desse projeto, o senador Sérgio Souza (PMDB-PR), “os problemas cruciais da sociedade só serão solucionados com políticas educacionais voltadas para a formação moral e ética das crianças e jovens”. Esse projeto encontra-se na Câmara dos Deputados (FOLHA DE SÃO PAULO, 2013). Contudo, vale ressaltar que a ideologia de projetos como este deve ser levada em conta, para não se incorrer no risco de se retornar para aquela configuração da Educação Moral e Cívica que visava à obediência e ao controle social.

Nota-se, nessa breve retomada histórica, que a educação moral não é uma problemática recente, ela vem se fazendo presente em diferentes contextos e sob diversas perspectivas na educação brasileira, e que, em cada conjunção, o seu conceito, as suas causas e as razões de ser variaram e fizeram com que ela fosse abordada de diferentes formas.

Não existe um consenso entre pesquisadores, pais e educadores sobre questões relacionadas à educação em valores (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p. 167). Há em nossas escolas duas posturas distintas: a doutrinária e a relativista. Na primeira, os valores são transmitidos como algo pronto e acabado. Na segunda, a escola se exime da responsabilidade de trabalhar com os valores, sendo que isso ocorre de forma assistemática e não planejada nos seus diferentes espaços (MENIN, 2002). Ambas tratam da construção de valores sem de fato haver o processo de construção.

Pode-se dizer que existem três principais modelos de educação moral: a) *dogmatismo moral*, segundo o qual os valores são considerados imutáveis, verdades absolutas impostas por meio de estratégias coercitivas; b) *relativismo moral*, em que os valores são tidos como subjetivos e não há um consenso sobre as formas de agir; e c) *construção racional* que busca a ampliação de situações que facilitem a construção da autonomia e a participação democrática dos alunos (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p. 168).

Os procedimentos de educação moral podem variar a partir de três principais focos: dos fins perseguidos, das técnicas empregadas e em função dos domínios exigidos. No que se refere aos fins morais, há que se questionar se desejamos formar um aluno autônomo ou heterônomo, submisso ou não às regras do grupo ao qual ele pertence. No que diz respeito às técnicas empregadas, elas podem ser meros ensinamentos verbais ou se constituir por meio de métodos ativos. Por fim, com relação ao domínio considerado, destaca-se o fato de que o desenvolvimento moral evolui por meio de etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo, existindo duas grandes fases morais, a heteronomia e a autonomia, as quais são construídas gradativamente a partir das possibilidades do indivíduo, ou seja, das relações sociais edificadas por ele (PIAGET, 1994, 1996).

De acordo com Delval (2008), nas instituições escolares predominam três tipos de ensinamentos morais: 1) a lição moral que se caracteriza como uma conversa instigada por uma situação específica; 2) as conversas morais, nas quais se relata uma história e discorre-se uma discussão reflexiva acerca dela; 3) a moralidade trabalhada de forma transversal, na qual ela não se constitui como uma matéria específica de ensino, mas perpassa todo o sistema educacional. As duas primeiras propostas caracterizam-se como procedimentos verbais que são de pouca valia para a educação moral, já que, quase sempre, são impostas pelos educadores.

Não é raro haver nas escolas também um excesso de regras a partir das quais “podem se distinguir dois tipos de moralidade, aquela que se ensina e aquela que se pratica, a explícita e a implícita, a teórica e a real” (DELVAL, 2008, p. 154).

## 2.2 Teoria das representações sociais

A teoria das Representações Sociais (RS) teve sua origem na Europa, através do livro “*La psychanalyse, son image et son public*”, publicado por Moscovici em 1961. Essa obra foi resultado da reorganização da tese, na qual ele estudou as opiniões que circulavam sobre a psicanálise entre diversos grupos sociais. Ao propor essa teoria, Moscovici fez aproximações com as “representações coletivas” de Durkheim.

Para Durkheim, as representações eram parte integrante da sociedade. No entanto, nenhuma atenção era dada para a sua estrutura e dinâmica interna. Moscovici, ao retomar esse conceito, teve como principal preocupação o esclarecimento desses processos estruturais e dinâmicos, que dão origem às múltiplas formas de organização do pensamento das sociedades contemporâneas (MOSCOVICI, 2012).

Enquanto que as representações coletivas, de acordo com a concepção clássica, constituem-se em um termo explanatório que designa uma classe geral de conhecimentos e crenças (ciência, mitos, religião, etc.), do ponto de vista das RS, elas se constituem como um fenômeno que precisa ser descrito e explicado. São fenômenos ligados a uma forma especial de se adquirir e comunicar conhecimento, uma forma que cria realidades e senso comum (MOSCOVICI, 2012).

A partir do exposto, as representações sociais constituem um conjunto de explicações, conceitos e afirmações, presentes nas comunicações interpessoais. Portanto, são consideradas análogas aos mitos e crenças das sociedades tradicionais. Estudá-las, implica deter-se na forma como o sujeito apreende e compreende os objetos que o circulam, e ainda como se dão esses esforços dos sujeitos ativos que pensam, produzem e comunicam representações (MOSCOVICI, 2012). “Representar uma coisa, não consiste simplesmente em desdobrá-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituí-la, retocá-la, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2012, p. 54). Assim, “representar é repensar, reexperimentar, refazer a nosso modo, em nosso contexto” (MOSCOVICI, 2012, p. 59).

Uma representação social deve ser considerada de modo ativo, pois seu papel consiste em moldar o que é dado pelo meio. Ela reproduz, mas essa reprodução implica uma acomodação das estruturas, uma remodelação dos elementos, uma verdadeira reconstrução do

objeto a ser representado. Nesse sentido “uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime, sendo capaz de produzir e determinar comportamentos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

Segundo Moscovici (2012), as representações são dinâmicas à medida que não apenas reproduzem, mas produzem e determinam as relações com o meio ambiente, definindo a origem dos estímulos que circulam e provocam as pessoas. Elas ainda são constitutivas uma vez que se caracterizam como uma forma de conhecimento particular cuja função é a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos. Desse modo, a representação social dá sentido ao comportamento, integrando-o em uma rede de relações na qual o objeto está ligado (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

As representações expressam a relação existente entre um sujeito e um objeto que é socialmente valorizado. Assim, uma representação legítima deve ser necessariamente “uma representação de alguém, tanto quanto de alguma coisa” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). O sujeito não é passivo ao reproduzir um determinado objeto, mas o reconstrói, atribuindo-lhe um sentido próprio, o que revela a função simbólica das representações. Elas circulam, cruzam-se e cristalizam-se por meio do diálogo, dos gestos e dos encontros cotidianos. Assim, grande parte das relações sociais, dos objetos que nos circulam e das distintas formas de comunicações que estabelecemos está carregada de representações sociais (MOSCOVICI, 2012, p. 39).

Ao se deparar com um objeto como, por exemplo, as práticas morais, o sujeito aproxima-o do seu universo, dos conhecimentos que possui e assim institui uma linguagem particular assentada em valores e em conceitos (MOSCOVICI, 2012, p. 47). Logo, as representações sociais das práticas morais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas são “teorias coletivas destinadas à interpretação e elaboração do real”. Portanto, elas possuem uma lógica e uma linguagem particular que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos” (p.47).

Desde o nascimento, até antes mesmo de aprender a falar, os indivíduos estão expostos a um sistema de regras, normas e valores. Ao entrar para a escola, vão se deparando com situações que necessitam de regras e, assim, constroem e partilham socialmente percepções, manifestam atitudes e imagens acerca dessas regras e das práticas relacionadas a elas, as quais circulam e passam a fazer parte da rotina escolar (JOVCHELOVITCH, 1999; JODELET, 2007). Os alunos, dessa forma, encontram-se imersos nas práticas morais de sua escola e, por vezes, agem de forma intuitiva diante delas, tomam por base a sua experiência e constroem representações sociais, as quais são teorias espontâneas, verdadeiras reconstruções carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens, que se tornam circulantes e partilhadas nas escolas,

portanto, são sociais. A partir disso, pergunta-se: quais são as representações sociais que os alunos têm acerca das práticas morais presentes em suas escolas?

### 2.2.1 Abordagem dimensional das representações sociais

Em uma das primeiras hipóteses sobre a estrutura das RS, Moscovici chama a atenção que, para visualizarmos o conteúdo e o sentido global de uma representação, ela deve ser necessariamente constituída por três dimensões: informação, atitude e campo ou imagem da representação (SÁ, 1996). A informação corresponde à organização dos conhecimentos que o grupo possui acerca do objeto social, como, por exemplo, os conhecimentos que os alunos têm acerca das práticas morais presentes em sua escola. Em certos grupos de alunos pode não haver informação coerente sobre as práticas, entretanto, em outros há conhecimentos consistentes que permitem avaliar os níveis de conhecimento (MOSCOVICI, 2012, p. 62).

A atitude caracteriza-se como a mais frequente e possivelmente a primeira a aparecer. Segundo Moscovici (2012, p. 69), é possível “concluir que nos informamos e representamos alguma coisa somente depois de termos tomado uma posição e em função desse posicionamento”. Ela é capaz de explicitar a orientação favorável ou desfavorável do sujeito em relação ao objeto da representação social. E, ainda, é considerada como uma fórmula valorizada pela sociedade à qual o indivíduo adere ao tomar posição frente a um problema discutido socialmente (MOSCOVICI, 2012, p. 65).

Por fim, o campo ou imagem da representação remete ao conteúdo concreto e restrito sobre um aspecto preciso do objeto (ALVES-MAZZOTTI, 2008). A imagem pode ser entendida como um espelho interno de uma realidade externa ou, até mesmo, uma reprodução leal dentro do espírito do que se localiza do lado de fora. Assim, cada aluno leva na memória uma coleção de imagens acerca das práticas morais que podem ser consideradas como sensações mentais, impressões deixadas pelas pessoas em nosso cérebro, sendo análogas às experiências visuais (MOSCOVICI, 2012, p. 44). Desempenham uma função semelhante a um painel responsável pela seleção, que tem como função o recebimento de novas mensagens e o controle da percepção e interpretação das mensagens (MOSCOVICI, 2012, p. 45).

Ao admitir essas três dimensões, Moscovici (2012) verificou que é possível definir o grau de estruturação de uma RS. Ele observou que a psicanálise promovia atitudes em todos os grupos, mas nem todos apresentavam representações coerentes sobre ela. Essa análise dimensional também permite caracterizar os grupos em função da sua representação social. É possível definir os grupos, ou até mesmo distinguir um grupo do outro pelas representações que



são partilhadas pelos seus sujeitos sobre um determinado objeto (ALVES-MAZZOTTI, 2008, p. 25).

### 2.2.2 Abordagem estrutural das representações sociais

A dimensão estrutural foi proposta em 1976, por Jean Claude Abric, e é igualmente denominada Teoria do Núcleo Central (TNC). Essa dimensão sustenta que os elementos de uma RS são hierarquizados e que toda RS é organizada em torno de um núcleo central (NC), o qual é composto por um ou mais elementos estáveis, resistentes à mudança. Cabe a esses elementos determinar o significado da representação (ABRIC, 2005; SÁ, 1996). Assim, segundo Abric (2005, p. 40), “procurar o núcleo central é procurar a raiz, o fundamento social da representação”.

O NC é associado à ideia de coletivo, a base comum propriamente social que define a homogeneidade de um grupo. Assim, o NC se caracteriza como o elemento fundamental de uma RS, visto que determina ao mesmo tempo o seu significado e a sua organização (ABRIC, 2001). Por ser compartilhado pelos sujeitos de um mesmo grupo, ele se caracteriza como um ponto de difícil alteração, pois concentra um valor comum atribuído pelos sujeitos a um determinado objeto. Dessa forma, uma mudança brusca no NC altera a homogeneidade do grupo. Entretanto, deve-se ressaltar que o próprio NC é hierarquizado, podendo compreender alguns elementos considerados mais importantes que outros (ABRIC, 2005).

Ao NC são atribuídas três funções essenciais: a função geradora, pois através dele são criados e transformados os significados de uma RS, por meio dele os elementos ganham sentido e valor; a função organizadora, uma vez que é o NC que determina a natureza das ligações que unem os elementos de uma representação e, nesse sentido, ele é unificador; e a função estabilizadora, visto que os elementos do NC são mais estáveis e, portanto, resistentes à mudança mesmo em contextos que estão em mudança (ABRIC, 2001; ABRIC, 2003; DESCHAMPS; MOLINER, 2009).

Uma mudança no NC conduz a uma modificação completa da RS. Para que duas RS sejam consideradas distintas, elas, necessariamente, precisam estar organizadas em torno de dois núcleos centrais distintos. A organização do núcleo central é essencial, uma vez que a simples descrição do conteúdo de uma RS não é capaz de reconhecê-la e especificá-la. Dito de outra forma, duas representações com um mesmo conteúdo podem ter organizações radicalmente diferentes (ABRIC, 1994).

Entre as características do NC estão a memória coletiva, a sua função consensual e a sua continuidade e permanência. A memória coletiva refere-se a sua ligação a questões históricas, ideológicas e sociológicas. A função consensual diz respeito à base comum, aquilo que é coletivo, consensual e define a homogeneidade do grupo. A continuidade e permanência, por sua vez, estão relacionadas à sua estabilidade, coerência e sua resistência à mudança (ABRIC, 1994).

As técnicas desenvolvidas para identificar os elementos do NC levam em conta três características fundamentais que o distinguem dos demais elementos da RS: o seu valor simbólico, o poder associativo e a saliência. O valor simbólico refere-se à relação existente entre a RS e o objeto, que não pode ser vista de forma dissociada sob a pena de perder o seu significado. O poder associativo diz respeito à capacidade que o NC tem de reunir vários sentidos a uma mesma palavra e, assim, de se associar aos demais elementos. A saliência, por sua vez, está relacionada às duas características anteriores, uma vez que as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, pois são evocadas com maior frequência que as demais (ALVES-MAZZOTTI, 2006, 2007).

Segundo Abric (2001, p. 163), o NC “é determinado por um lado pela natureza do objeto representado e por outro, pela relação que o sujeito mantém com esse objeto.” Logo, ele pode assumir duas dimensões distintas: a dimensão funcional e a dimensão normativa. Essas dimensões podem ser ativadas de acordo com o tipo do grupo, ou com a situação representada (ABRIC, 2001). A dimensão funcional é operatória e está ligada à natureza do objeto representado, sendo que, para fins de intervenção na representação, os elementos funcionais devem ser considerados como os mais importantes, pois se encontram amplamente relacionados às práticas. São esses elementos que “determinam as condutas relativas ao objeto” (ABRIC, 2005, p. 41).

A dimensão normativa, por sua vez, diz respeito aos valores, normas sociais e julgamentos que pertencem ao meio social no qual o grupo encontra-se inserido. Esses elementos estão ligados “à história e à ideologia do grupo” (ABRIC, 2005, p. 41). Alguns objetos de RS que possuem uma forte carga ideológica são característicos por ativar normalmente os elementos normativos (CAMPOS, 2003). Além disso, essas duas dimensões tendem a se apresentar de uma forma desigual nas RS, devido à existência de zonas mudas, que ocultam ou escondem aqueles elementos que vão contra os modelos normativos (ABRIC, 2005).

É indispensável em uma RS analisar a constituição do NC, pois é por meio dele que será conhecido o que está sendo representado (SÁ, 1996, p. 71). Entretanto, o NC não dá conta

de esgotar todo o conteúdo e as formas de funcionamento da RS no cotidiano (SÁ, 1996, p. 71-72). Para tanto, existem outros elementos que entram na composição da representação, denominados como sistema periférico.

O sistema periférico (SP) estabelece “a interface entre a realidade concreta e o sistema central” (SÁ, 1996, p. 73) e constitui a parte operante da representação, de modo que tem sua importância relacionada ao funcionamento e à dinâmica das RS. Portanto, o SP caracteriza-se por ser mais leve e flexível. Ele é a parte mais viva e acessível da RS (ABRIC, 2005). Pode-se dizer que funciona como um *script* que decodifica as situações, permitindo à representação funcionar de forma econômica. O sistema periférico serve como um “para-choque” entre a realidade em contínua mudança e o NC que não pode mudar (FLAMENT, 2001). Segundo Deschamps e Moliner (2009), o SP possibilita algumas individualizações na RS e, assim, é possível constatar que sujeitos que possuem a mesma RS têm, por vezes, práticas um tanto quanto diferentes.

O SP possui as seguintes funções: função de concretização do núcleo central na realidade, pois os elementos dele determinam a tomada de posição ou de condutas; função de regulação, uma vez que os elementos do SP são mais sensíveis à adaptação que os elementos do NC, sendo, portanto, mais facilmente determinados pelo contexto; função de prescrição, visto que os elementos periféricos são organizados pelo NC, funcionando como uma grade de leitura de uma determinada situação e, assim, servindo de norte para as tomadas de posição; função de proteção do NC, ao agir como um sistema de defesa dos significados dos elementos centrais da representação; e, ainda, função de individualização, por permitir que as representações sociais sejam particulares, ligadas à história e experiências pessoais dos sujeitos (ABRIC, 2005; FLAMENT, 2001).

A seguir é apresentada, na tabela 2, a síntese das características e funções diferenciais do NC e do SP que constituem a organização interna da RS.

Tabela 2: Características e funções do núcleo central e do sistema periférico

<b>Núcleo Central</b>	<b>Sistema Periférico</b>
Ligado à memória coletiva e à história do grupo. Consensual; define a homogeneidade. Estável, coerente, rígido. Resistente à mudança. Pouco sensível ao contexto imediato. Gera a significação da representação e determina sua organização.	Integrado às experiências e histórias individuais. Suporta a heterogeneidade do grupo. Flexível; suporta as contradições. Evolutivo. Sensível ao contexto do imediato. Permite adaptação à realidade concreta. Protege o sistema central.

Fonte: ABRIC, 1994 apud SÁ, 1996, p.74- 75.

Pode-se verificar a partir da tabela 2 que os elementos que compõem o NC são estáveis, coerentes, consensuais e historicamente determinados, e os elementos do SP, por sua vez, são flexíveis, adaptativos e relativamente heterogêneos quanto ao seu conteúdo (SÁ, 1996, p. 77), sendo que ambos se constituem a partir de uma relação dialética contínua.

## CAPÍTULO III

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.

No capítulo anterior, apresentou-se o referencial teórico que orienta a presente pesquisa. Neste capítulo, será apresentado o delineamento metodológico. Para tanto ele está organizado em quatro partes distintas. Primeiramente se descreve a inspiração etnográfica e os procedimentos qualiquantitativos utilizados respectivamente para a coleta de dados e análise dos dados. Posteriormente, é apresentado o delineamento da pesquisa, em que se evidenciam os parâmetros utilizados para a seleção das quatro escolas participantes e apresenta-se uma breve caracterização de cada uma delas. Em seguida, expõem-se os procedimentos empregados na coleta e análise das informações.

#### 3.1 Pesquisa com inspiração etnográfica

A etnografia se caracteriza pela participação extensiva do pesquisador no campo investigado (FLICK, 2009), o que descaracteriza a presente pesquisa como etnográfica. Contudo a inspiração nesta perspectiva foi de grande relevância uma vez que se fez necessária a inserção da pesquisadora nas escolas investigadas a fim de compreender as realidades e as perspectivas que fundamentam as representações das práticas de educação moral circulantes nas instituições de ensino.

Parte-se do princípio que a etnografia “por meio da descrição detalhada dos âmbitos da vida social da escola oferece um estilo de pesquisa alternativo para compreender e interpretar os fenômenos educacionais que acontecem nesse contexto” (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 160). Sua grande contribuição foi evidenciar dados descritivos das conjunturas analisadas, as atividades e concepções dos sujeitos participantes da pesquisa (SANDÍN ESTEBAN, 2010). A finalidade é “compreender de dentro” os fenômenos educacionais, explicar as realidades, com base na percepção, atribuição de significados e opiniões dos sujeitos participantes (SANDÍN ESTEBAN, 2010, p. 163). O seu escopo é “descrever as instituições, os comportamentos interpessoais, as produções materiais e as crenças” (ANGROSINO, 2009, p. 30).

Para Angrosino (2009, p. 43), “a verdadeira etnografia depende da capacidade do pesquisador de observar e interagir com as pessoas enquanto elas essencialmente executam suas rotinas do dia a dia”. Portanto, deve ser marcada por uma estratégia de pesquisa mais flexível

na qual há o emprego de diversos métodos e técnicas para a coleta de dados, concentrando-se mais na descrição das experiências evidenciadas pela pesquisa (FLICK, 2009).

Caracteriza-se por ser uma metodologia “mais aberta e interativa, cujas decisões são tomadas ao longo do processo de pesquisa” (BARBOSA, 2014, p. 236). As estratégias metodológicas empregadas nascem da observação, tendo-se assim o escopo de elaborar uma teoria a partir da descrição de realidades sociais e de sua produção. Para Marconi e Lakatos (2009, p. 112), “a observação se constitui como a técnica chave dessa metodologia”. A utilização de entrevistas e a análise de documentos integram-se a essa pesquisa participativa a fim de fornecerem informações adicionais (FLICK, 2009).

Flick (2009, p. 214) alerta que, na pesquisa etnográfica, “a definição e a formulação de princípios e de etapas metodológicas estão subordinadas à prática de uma atitude geral de pesquisa no campo estudado”. Assim, a coleta de dados encontra-se subordinada ao problema de pesquisa, e as circunstâncias do respectivo campo investigado bem como os métodos são dependentes da prática (SANDÍN ESTEBAN, 2010). A principal limitação dessa metodologia tem a ver justamente com os métodos empregados para a coleta de dados, os quais são tratados como secundários, uma vez que as estratégias de inserção e participação do pesquisador no campo estudado, a análise e a interpretação dos dados e, em especial, os estilos de redação e de apresentação dos resultados recebem uma maior ênfase e atenção. Por outro lado, isso faz da “etnografia uma estratégia que visa a triangulação de várias abordagens metodológicas na elaboração de uma pesquisa” (FLICK, 2009, p. 217).

De acordo com Angrosino (2009), a etnografia enquanto método de pesquisa tem como características ser: a) *baseado na pesquisa de campo* e conduzido no local em que os sujeitos vivem; b) *personalizado*, uma vez que o pesquisador é observador e participante do objeto em estudo; c) *multifatorial*, na medida em que se empregam dois ou mais instrumentos para a coleta dos dados, os quais podem ser de natureza qualitativa ou quantitativa, a fim de promover a triangulação dos resultados; d) *demorada*, pois requer um compromisso do pesquisador em longo prazo; e) *indutiva*, na medida em que é conduzida para produzir o maior número de detalhes acerca do objeto em estudo; f) *dialógica* e *holística*, uma vez que, respectivamente, as interpretações e conclusões podem ser discutidas entre os sujeitos e tenta-se revelar o retrato global, o mais completo possível do objeto em estudo.

### **3.2 Pesquisa qualitativa e quantitativa**

Para a realização desta pesquisa adotamos procedimentos de coleta e análise de dados qualitativos e quantitativos, por entendermos que essa combinação além de proporcionar uma maior cientificidade ao trabalho, confere ao investigador uma visão mais ampla e esclarecedora do objeto de pesquisa. Em muitas áreas, as investigações se caracterizam pela associação de métodos qualitativos e quantitativos o quanto se fizer necessário a fim de responder as questões de pesquisa (FLICK, 2009).

Segundo Nascimento-Schulze e Camargo (2000, p. 291), “muitos psicólogos sociais têm privilegiado em seus trabalhos de pesquisa uma orientação mais qualitativa, que busca a compreensão em profundidade dos fenômenos estudados”. Porém não há como trabalhar com um grande número de sujeitos e analisar as suas particularidades sem fazer uso de métodos quantitativos durante a coleta e a análise dos dados.

Para Flick (2009, p. 40), a integração desses dois procedimentos de pesquisa traz à tona as “metodologias mistas” e ainda a triangulação dos dados. As metodologias mistas são interessantes à medida que põem fim as guerras paradigmáticas, sendo consideradas como um terceiro movimento metodológico (FLICK, 2009, p. 40). Hoje, a combinação dessas duas estratégias de pesquisa cristalizou-se enquanto perspectiva, sendo discutida e praticada de diversas maneiras (FLICK, 2009, p. 41).

Oliveira (2007) aponta que a utilização simultânea dos procedimentos quantitativos e qualitativos faz referência a um novo paradigma do processo de construção do conhecimento científico contemporâneo, pois possibilita ao pesquisador uma abordagem voltada para dados mensuráveis, que podem ser analisados por meio de técnicas estatísticas, além de promover uma visão sistemática do objeto investigado. Contudo, essa combinação demanda esforço subjetivo do pesquisador, uma vez que cabe a ele, a partir da sua reflexão, atribuir sentido aos dados (GATTI, 2004).

Nessa pesquisa ambos os procedimentos têm como ponto de encontro o objeto de pesquisa. Há uma triangulação dos dados na medida em que os alunos investigados responderam a um questionário e participaram de grupos focais, sendo que as respostas foram comparadas entre si, reunidas e relacionadas umas às outras para a análise. As respostas dos questionários foram analisadas quanto à frequência e à distribuição ao longo da amostra, já as respostas grupos focais foram analisadas e comparadas a fim de elencar categorias (FLICK, 2009, p. 45). Os procedimentos qualitativos caracterizam-se por utilizar o texto como material empírico. Partem da noção da construção social das realidades que estão sendo estudadas, interessam-se pela perspectiva do sujeito, por sua prática cotidiana, por seu conhecimento relativo ao objeto em estudo. Assim sendo, os instrumentos para coleta de dados devem ser

abertos o suficiente a fim de permitir o entendimento de como se dá um processo ou uma relação (FLICK, 2009, p.16).

A pesquisa qualitativa constitui-se como uma atividade orientada à compreensão de fenômenos sociais e educacionais em profundidade, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, bem como à tomada de decisões e ainda a descoberta e desenvolvimento de um conjunto sistemático de conhecimentos (SANDÍN ESTEBAN, 2010). Segundo Sandín Esteban (2010, p.126), ela apresenta um caráter interpretativo e construtivista. Interpretativo, por ter no contexto a constituição dos significados sociais e na ação humana o objeto de pesquisa. Construtivista, na medida em que os indivíduos não descobrem, mas constroem o seu conhecimento, suas concepções e representações a partir de experiências vivenciadas.

Já a pesquisa quantitativa tem um caráter mais objetivo e caracteriza-se pela definição de variáveis e pela utilização de tratamentos estatísticos durante a análise dos dados, o que evita interpretações distorcidas e garante resultados mais precisos e confiáveis (GRESSLER, 2003). É possível trabalhar com um grande número de sujeitos e analisar as suas particularidades, já que essa abordagem possibilita a redução de grande quantidade de informações em indicadores que viabilizam a quantificação e a interpretação dos resultados (CERVI, 2009).

De acordo com Gatti (2004), na área educacional, ainda são poucas as pesquisas que empregam procedimentos quantitativos para a coleta e a análise dos dados. Entretanto, existem fenômenos educacionais que necessitam de quantificação para serem explicados. A não utilização da abordagem quantitativa em educação ocorre devido a vários fatores, entre eles, uma aparente dificuldade que os pesquisadores educacionais apresentam em “lidar” com dados estatísticos. Para Flick (2009), a análise de dados quantitativos envolve duas características distintas: a *descrição* e a *inferência*. A primeira tem o objetivo de organizar os dados a fim de facilitar a sua visualização e entendimento do objeto. Já a segunda busca realizar inferências sobre a população estudada, baseada em uma amostra.

### **3.3 Escolha das escolas participantes da pesquisa**

No mês de junho de 2014, entramos em contato com o Núcleo Regional de Educação (NRE) da cidade de Ponta Grossa/PR. Nesta ocasião conversamos com a Coordenação Pedagógica, responsável pelas escolas estaduais da cidade, apresentamos o projeto de pesquisa, os seus objetivos e ainda agendamos uma conversa com as pedagogas que atuam nas escolas estaduais, as quais seriam em breve convidadas para uma reunião.



A referida reunião aconteceu no mês de setembro do mesmo ano, durante a mesma foi reservado um momento para que pudéssemos informar as pedagogas da pretensão de realizarmos a nossa pesquisa nas escolas. Nesta oportunidade, foram esclarecidas as eventuais dúvidas e verificada a disponibilidade das escolas em participar da pesquisa. Ainda nesta oportunidade, fizemos a aplicação de um questionário exploratório composto por questões abertas com o intuito de coletar alguns dados relativos aos problemas morais e à presença de projetos e/ou iniciativas relacionadas à moralidade nas escolas.

O questionário exploratório aplicado às pedagogas (ANEXO 4) foi inspirado na pesquisa realizada por Menin, Bataglia, Zechi (2013) a qual deu origem ao livro “Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras”. O questionário era composto por quatro questões abertas. A primeira tinha o intuito de verificar se nas escolas em que as pedagogas atuam existiam problemas morais. A partir da perspectiva dos estudos realizados por Piaget e colaboradores, entende-se por problemas morais aqueles relacionados à conduta dos alunos no ambiente escolar. Dentre eles, pode-se destacar a indisciplina, o desinteresse, o desrespeito, a ausência de limites, entre outros.

A segunda questão foi preparada com o objetivo de evidenciar se, na concepção das pedagogas, a escola deve ou não trabalhar com a educação moral e o desenvolvimento de valores com os alunos. Na terceira questão perguntamos se na escola em que atuam existiam projetos sendo desenvolvidos com os alunos e, em caso de resposta positiva, quais eram os seus temas. A quarta e última questão indagava se na escola havia algum projeto específico de educação moral ou de construção valores sendo realizado com os alunos. Se sim, quais eram esses projetos.

Por fim, havia um campo específico onde as pedagogas autorizavam ou não a divulgação das informações, desde que preservada a sua identidade. Importante ressaltar que foram utilizados somente aqueles questionários que tiveram essa autorização.

Esse questionário foi pensado como um recurso adicional à pesquisa principal, pois inicialmente buscamos fazer a seleção das escolas participantes por meio da sua aplicação às pedagogas. Tínhamos o intuito de selecionar as instituições que tivessem projetos e/ou iniciativas de educação moral sendo desenvolvidas com os alunos e aquelas nas quais essas ações fossem ausentes.

Após a aplicação do questionário percebemos que teríamos que rever os parâmetros para a escolha das escolas, pois em nenhuma das escolas participantes havia iniciativas sendo desenvolvidas para trabalhar com os problemas morais. Portanto, o processo de escolha das escolas foi feito mediante duas condições: a) na primeira, levamos em consideração as

instituições que haviam participado do questionário exploratório aplicado para as pedagogas, a fim de selecionar aquelas em que houvesse problemas morais; e aliada a essa condição selecionamos b) aquelas escolas que tinham uma localização mais periférica, por considerarmos que, por vezes, elas são mais desassistidas em questões organizacionais, materiais e de pessoal, o que pode interferir na elaboração e na condução de projetos de longo prazo para trabalhar com questões morais.

### **3.4 Delineamentos éticos da pesquisa**

Após a escolha, no mês de março de 2015 entramos em contato com as escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/ PR para agendarmos um horário a fim de conversarmos com a direção sobre as etapas e os procedimentos metodológicos da pesquisa. No mesmo mês fomos até as cinco escolas, nas quais apresentamos o tema e os objetivos da pesquisa, explicitamos a proposta bem como a dinâmica de trabalho e as etapas a serem desenvolvidas com os sujeitos. Nesta ocasião a direção das cinco escolas se mostrou receptiva à pesquisa e aderiu a ela por meio da assinatura da carta de aceite (ANEXO 1).

No final do mês de março de 2015, fizemos a submissão do projeto de pesquisa à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa e em abril tivemos o parecer favorável à sua realização (número do Parecer de Aprovação: 1.064.148) (APÊNDICE 1). Dessa forma, os procedimentos metodológicos foram construídos e desenvolvidos de acordo com o que estabelecem os aspectos éticos da pesquisa (LANKSHEAR, 2008; LUNA, 2006; SANDÍN ESTEBAN, 2010).

Ao tratar das questões éticas da pesquisa, somos remetidos a Mortari (2009) que nos fala da compreensão da ciência e da pesquisa como um encontro, uma experiência que não apenas constata e retira informações sem nada restituir mas que efetivamente transforma todos os envolvidos, paralelamente, à produção do conhecimento. Assim, uma investigação somente se justifica se traz algo importante para os sujeitos, se abre novos espaços e se contribui para a melhoria da qualidade vida dos envolvidos.

Nesse sentido, assumimos o compromisso de, ao final da pesquisa, fazermos uma devolutiva dos dados a qual poderá ser realizada em reunião com a direção, coordenação pedagógica, professores e alunos das respectivas escolas. Para tanto, elaboramos uma carta de devolutiva, que ao final da pesquisa foi enviada para as quatro escolas participantes junto com o convite para assistirem ao exame de defesa da referida tese.

Além disso, durante a pesquisa, buscamos expor o mínimo possível os sujeitos e as escolas participantes da pesquisa; no entanto, temos consciência de que durante o percurso da pesquisa, que envolveu várias visitas às escolas, observação de aulas, aplicação de questionário, realização de grupos focais e coleta de documentos como as ocorrências das escolas, é praticamente impossível não interferir no cotidiano das instituições e nas ações dos sujeitos participantes.

Mesmo tendo adotado todos os procedimentos éticos, durante a coleta de dados uma das escolas não autorizou a coleta dos livros de ocorrências onde constam os registros dos conflitos morais envolvendo os alunos. Para solucionarmos esse problema agendamos novamente uma reunião com a direção a fim de esclarecermos as etapas e os objetivos da pesquisa bem como justificar a sua realização dentro dos padrões éticos e conforme os parâmetros estabelecidos pelo COEP da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Porém, mesmo tendo conhecimento dessas questões, a direção da escola não se sentiu à vontade em autorizar a coleta das ocorrências e solicitou o encerramento da pesquisa na referida escola.

Para tanto, foi elaborada uma minuta de cancelamento da pesquisa assinada pela direção da escola, por meio da qual se suspenderam as atividades de coleta de dados e assumiu-se o compromisso de não utilizar as informações que já haviam sido coletadas durante as observações. Assim, a presente pesquisa foi realizada em turmas do nono ano de quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR. Essas escolas são identificadas pelas letras A, B, C e D, e sua localização pode ser observada no mapa 1 (ANEXO 2).

Levando-se em conta os procedimentos utilizados para a coleta e a análise de dados, a pesquisa foi organizada em quatro estudos distintos: 1) análise das ocorrências; 2) observação das aulas; 3) aplicação de questionário; 4) realização de grupos focais.

A coleta das ocorrências nas escolas foi realizada com o consentimento da direção e da equipe pedagógica, as quais forneceram os livros onde são feitos os registros. Optou-se por coletar todas as ocorrências que constavam no livro de registro. A coleta foi realizada no ano de 2015, envolvendo registros feitos nos anos de 2014 e 2015. Ao todo foram coletadas 90 ocorrências nas quatro escolas investigadas. Para facilitar a coleta, considerando que algumas escolas não possuem máquinas de fotocópias, fizemos o registro fotográfico desse material e posteriormente foi feita a transcrição literal, retirando-se apenas o nome dos sujeitos e das instituições, bem como erros gramaticais e de ortografia.

As observações foram realizadas com o consentimento dos professores. Optou-se por permanecer uma manhã em cada turma do nono ano a fim de interferir o mínimo possível na

organização da escola e dos professores. Contabilizou-se um total de 58 aulas observadas. As observações eram registradas em um caderno de campo para posterior análise.

A aplicação dos questionários para os alunos foi realizada durante aulas cedidas pelos professores nas quatro escolas e teve-se ainda o consentimento dos docentes, da direção e da equipe pedagógica. Levou-se em conta ainda o consentimento dos alunos e seguiram-se alguns cuidados éticos definidos por Spink (2000), como o resguardo das relações de poder abusivas e o anonimato. Nas salas de aula, antes da aplicação do questionário, realizávamos uma breve apresentação da pesquisadora, explicando aos alunos do que se tratava a pesquisa; além disso, garantia-se a eles a liberdade de escolherem participar ou não dela. Em todas as turmas encontramos aceitação e disposição dos alunos no sentido de responder ao questionário. Não houve nenhum aluno que se negou a participar. Dentre os 365 questionários que foram aplicados, dois alunos da escola A e quatro alunos da escola B não autorizaram por escrito a sua utilização. Portanto, para análise foram considerados os 359 questionários que tiveram autorização por escrito.

No mês de agosto de 2015, foram realizados os grupos focais; optamos por realizar dois grupos focais em cada uma das escolas investigadas, assim ao todo foram realizados oito grupos com o escopo de aprofundar os dados coletados no questionário no que diz respeito às práticas morais estabelecidas nas escolas. Cada grupo focal foi composto por seis alunos, totalizando assim 48 alunos participantes.

### **3.5 Caracterização das escolas participantes da pesquisa**

No ano de 2015, ano da coleta de dados, a cidade de Ponta Grossa/PR tinha uma população aproximada de 341.130 habitantes (IBGE, 2017) e contava com 43 escolas estaduais que ofereciam os anos finais do ensino fundamental e onde atuavam em média 1035 docentes. Considerando esse segmento de ensino, em 2015, deu-se a matrícula de 20.095 alunos em 658 turmas. As quatro escolas investigadas (A, B, C e D) tiveram um total de 2.494 alunos matriculados, subdivididos em 80 turmas, sendo 21 turmas na escola A, 28 turmas na escola B, 11 turmas na escola C e 20 turmas na escola D (PARANÁ, 2017).

Nascimento (2008), ao realizar uma análise sobre o mapa de exclusão/ inclusão social na cidade de Ponta Grossa/PR, aponta que a maior parte da população em situação de exclusão social está nos bairros Cara-Cará, Contorno, Olarias e Chapada, que são os bairros em que as escolas A, B, C e D estão respectivamente localizadas. Esses bairros ficam em regiões periféricas da cidade de Ponta Grossa/PR, com exceção do bairro de Olarias que está localizado

mais próximo da região central, mas que é composto por várias vilas que têm elevados níveis de exclusão social<sup>2</sup>.

A **escola A** está localizada no Bairro Cara-Cará da cidade de Ponta Grossa que concentra 24.779 habitantes. Segundo dados do IBGE, em 2010 havia 7.915 domicílios, tendo em média 3,4 moradores por domicílio (POPULAÇÃO, 2017). Esta escola iniciou as suas atividades na década de 1990 ocupando o mesmo prédio de uma escola municipal da cidade. Em 1998 a escola passou a ter prédio próprio e em 2001 começou a ofertar o ensino médio, com implantação gradativa.

Atualmente a escola possui aproximadamente 878 alunos matriculados, os quais estão distribuídos em três turnos. No período da manhã e tarde atendem-se os alunos do ensino fundamental e à noite a escola recebe alunos do ensino médio e da EJA. Os alunos atendidos pela escola residem no próprio bairro ou nas vilas próximas, e as famílias atuam principalmente em serviços ligados à construção civil e a atividades autônomas.

A equipe pedagógica dessa escola é composta por 45 professores, 4 pedagogas, 1 diretora, 1 vice-diretora, entre outros. Quanto à infraestrutura, conta com biblioteca, laboratório de informática bem como local específico para laboratório de química e física; a escola ainda possui quadra poliesportiva e pátio coberto.

A **escola B** está localizada no bairro Contorno da cidade de Ponta Grossa que concentra 28.386 habitantes. Segundo dados do IBGE, em 2010 havia 9.132 domicílios, tendo em média 3,3 moradores por domicílio (POPULAÇÃO, 2017). Essa escola foi criada na década de 1980 e atualmente conta com ensino fundamental, médio e técnico profissionalizante na área da saúde. O estabelecimento possui laboratório para cursos técnicos, laboratório de física e química e biblioteca contendo um acervo de aproximadamente 2.500 livros. São ao todo 22 salas de aula além de sala de recursos, laboratório de informática, quadras de esportes, refeitório, etc. Atualmente a escola tem uma diretora e dois auxiliares. A equipe pedagógica é formada por 15 profissionais, e o corpo docente conta com aproximadamente 130 professores, além de coordenadores dos cursos técnicos, funcionários da secretaria e de serviços gerais.

A população atendida pela escola é de aproximadamente 2.300 alunos, que residem no próprio bairro ou nas proximidades, com exceção dos alunos dos cursos técnicos profissionalizantes que se deslocam de diversos bairros da cidade. O nível de escolaridade da maioria dos pais é o ensino fundamental incompleto, sendo que muitos concluíram apenas até

---

<sup>2</sup> Entende-se por exclusão social “não só a falta de acesso a bens e serviços, mas também à segurança, à justiça, à cidadania, ou seja, relaciona-se às desigualdades econômicas, políticas, culturais e étnicas” (DUPAS, 1998, p. 122).

a 4ª série. A escola funciona em três turnos: no período da manhã atendem-se os alunos dos 9º anos do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio; à tarde atendem-se os alunos do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental e à noite recebe alunos do ensino médio, do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas<sup>3</sup> (CELEM) e dos cursos técnicos.

A **escola C** está localizada no bairro Olarias da cidade de Ponta Grossa que concentra 8.545 habitantes. Segundo dados do IBGE, em 2010 havia 2.815 domicílios, tendo em média 3,3 moradores por domicílio (POPULAÇÃO, 2017). Essa escola foi criada na década de 1940 como uma escola municipal e quatro anos mais tarde passou a ser mantida pelo governo do Estado do Paraná. Atualmente, o estabelecimento conta com 19 salas de aula, além de laboratórios de ciências e de informática, biblioteca, sala de recursos, quadras esportivas e sala de apoio pedagógico para matemática e português que funcionam no contraturno. A equipe profissional é composta por três diretores, quatro pedagogas e 36 professores, além de funcionários administrativos e de serviços gerais.

A população atendida pela escola é de 565 alunos, regulamente matriculados em turmas do ensino fundamental e ensino médio. A escola funciona no turno matutino e vespertino. Pela manhã há turmas de 9º ano a 3ª série do ensino médio, além do funcionamento da sala de apoio em matemática e português para os alunos do 6º ao 9º ano. No período da tarde são ofertadas turmas de 6º, 7º e 8º ano do ensino fundamental.

Os alunos, em sua grande maioria, residem em vilas e bairros próximos à escola. A grande maioria dos alunos não possui casa própria. O saneamento básico e o transporte coletivo são as maiores dificuldades encontradas pela comunidade. As profissões predominantes dos familiares são: pedreiro, auxiliar de serviços gerais, diaristas, mensalistas, comerciários, autônomos, catadores de recicláveis e donas de casa.

Por fim, a **escola D** está localizada no bairro Chapada da cidade de Ponta Grossa que concentra 23.166 habitantes. Segundo dados do IBGE, em 2010 havia 7.159 domicílios, tendo em média 3,5 moradores por domicílio (POPULAÇÃO, 2017). Essa escola iniciou as suas atividades na década de 1980 e conta hoje com 10 salas de aula, além de laboratório de informática, biblioteca, sala de recursos, sala de apoio à aprendizagem e saguão onde está localizado o refeitório. A escola ainda não possui quadra poliesportiva, o que dificulta a realização de aulas de educação física, bem como de atividades físicas com os alunos.

---

<sup>3</sup>O CELEM é uma oferta extracurricular e gratuita de ensino de Línguas Estrangeiras nas escolas da Rede Pública do Estado do Paraná, destinado a alunos, professores, funcionários e à comunidade. (Disponível em <<http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules>>. Acesso em: 15 set. 2016).

Atualmente há aproximadamente 750 alunos matriculados, os quais estão distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Pela manhã há turmas 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental. No período da tarde são ofertadas turmas de 6º e 7º ano do ensino fundamental e a noite há turmas da 1ª série do ensino médio, o qual está sendo implantado gradualmente. A equipe profissional é composta por 51 professores, uma diretora e uma auxiliar, três pedagogas, além de auxiliares administrativos e de serviços gerais.

Os alunos são oriundos das vilas e núcleos habitacionais que ficam no entorno da escola. Quanto à escolaridade, a maioria dos pais concluiu apenas o ensino fundamental e atua na produção industrial e de serviços, como mecânico, pedreiro, eletricista, vendedor autônomo e comércio. A grande maioria trabalha em setores ligados à área automotiva.

### **3.6 Procedimentos para a coleta dos dados**

#### 3.6.1 Livro de ocorrências

O surgimento dos livros de ocorrências (LO), no estado do Paraná, se deu no início do século passado com a aprovação do Decreto 135 que, em 1924, validou o Regulamento das Escolas Normais Primárias. No artigo 75, ele estabelece que todas as infrações e penas impostas no âmbito escolar deveriam ser registradas em um “livro próprio”, que ficaria de posse da secretaria das escolas. Os LO surgem sob diversas denominações: Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Suspensão, Livro de Advertências, entre outras. Contudo, na aparência eles exibem muitas semelhanças, pois são livros numerados, de capa dura, com a tonalidade escura daí a serem chamados de Livro Negro ou Livro Preto (BRAGA, 2014).

Caracterizam-se como instrumentos institucionais utilizados pelas escolas para o registro de acontecimentos relacionados ao comportamento dos alunos (BRAGA, 2014). Entre as suas funções, destacam-se: a) o registro de ocorrências disciplinares, consideradas “disfuncionais e/ou desagregadoras do funcionamento regular das salas de aula ou do próprio estabelecimento escolar” (AQUINO, 2011, p. 463); b) o relato de “desvios de condutas” com o objetivo de controlar, punir os alunos reincidentes e encaminhá-los para as instâncias superiores (GAMA, 2009); c) a vigia da conduta dos alunos e, ao mesmo tempo, a imposição das normas de comportamento (GAMA, 2009).

Não há uma formatação oficial para a construção dos LO. Cada escola tem as suas regras específicas (BRAGA, 2014). Em geral, as ocorrências estão organizadas em três partes principais: 1) inicialmente identificam-se os alunos envolvidos, aqueles que estão sendo

acusados. Nesta identificação aparece o nome, a série, os professores responsáveis pela turma na ocasião; 2) posteriormente, exibe-se a narrativa do conflito ocorrido, ou seja, a infração cometida. Em muitos casos, registram-se os indícios ou as provas, tais como: testemunhos, confissões, acareações, dentre outros; 3) por fim, expõem-se as consequências e os encaminhamentos dados pela escola (RATTO, 2002). Normalmente, ainda consta nas ocorrências: a data, que pode estar no início ou no final da narrativa; a assinatura do autor do registro (equipe pedagógica/ direção); a assinatura dos pais e/ou responsáveis pelos alunos envolvidos e, em alguns casos, a assinatura do próprio aluno infrator. Apesar dos LO serem documentos da escola, os pais, geralmente, são convocados para tomar ciência dos fatos (RATTO, 2002).

Alguns autores, em sua maioria com o enfoque teórico foucaultiano, vêm tecendo investigações sobre os LO em diferentes graus e instituições de ensino e com distintas abordagens metodológicas (RATTO, 2002, 2006, 2007; GAMA, 2009; AQUINO, 2011, RATUSNIAK, 2012; BRAGA, 2014; FONSECA; SALES; SILVA, 2014). A análise dos livros de ocorrências foi feita ao considerar os estudos já realizados e ao entender que o LO é carregado de valores e traduz aspectos importantes da prática pedagógica existente nas escolas e que a sua análise traz informações significativas sobre o sistema disciplinar empregado pelas escolas, seja ele preventivo ou punitivo. A justificativa para a sua análise está no fato de que perceber a ideologia circulante nas ocorrências possibilita analisar as relações interpessoais presentes nas escolas bem como compreender as práticas empregadas por elas para a resolução dos conflitos e para o desenvolvimento moral dos alunos.

Optou-se por coletar todos os registros que constavam nos livros, independente da série e do segmento de ensino, contabilizando ao todo 90 ocorrências. Para facilitar a coleta foi feito o registro fotográfico desse material e posteriormente a transcrição para a construção do banco de dados. Para tanto, foi feita a transcrição literal dos registros, excluindo-se apenas o nome dos sujeitos e das instituições, as abreviações, erros gramaticais e de ortografia. Após a transcrição, as 90 ocorrências foram organizadas em um banco de dados separados por uma linha de comando composta pelas variáveis: número do texto, número da ocorrência, ano, escola e conteúdo.

### 3.6.2 Observação

“Antes de filosofar sobre um objeto é necessário examiná-lo com exatidão. Qualquer explicação ou interpretação deve ser precedida de uma observação e de uma descrição”



(HESSEN, 2000, p.19). A observação corresponde ao ato de perceber as atividades e interações dos sujeitos que acontecem no campo de pesquisa (ANGROSINO, 2009).

A observação é um dos principais e mais importantes instrumentos para a coleta de informações em pesquisas qualitativas no campo educacional, é também um dos instrumentos que demanda mais tempo e que exige um maior envolvimento pessoal do pesquisador. Possibilita a realização de investigações em maior profundidade. Nesse sentido, não basta ao observador apenas olhar, ele precisa saber olhar, identificar e analisar os diversos tipos de interações sociais (VIANNA, 2003).

Para Lankshear (2008) e Flick (2009), a importância da observação está relacionada ao fato de ela possibilitar o acesso às práticas, aos eventos e aos processos sociais que não podem ser acessados por meio de questionários e entrevistas. “A observação permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funciona ou acontece” (FLICK, 2009, p.203), possibilita o registro de dados que ocorrem naturalmente (LANKSHEAR, 2008) e nesse sentido “supõe um período mais longo no campo de pesquisa em contato com os sujeitos e com contextos a serem estudados” (FLICK, 2009, p.212).

Por outro lado, há algumas dificuldades como a visão do pesquisador como um suspeito no ambiente de pesquisa. Nesse sentido, é importante a apresentação do pesquisador aos sujeitos bem como os objetivos da pesquisa. Convém ressaltar que não é possível eliminar completamente a influência gerada pela presença do pesquisador, o que deve ser levado em conta no momento da análise dos dados (VIANNA, 2003). Para Angrosino (2009), um dos critérios-chave da observação consiste na aceitação do pesquisador pelo grupo, uma vez que ele precisa ser tratado como um membro e não como um cientista estranho aos sujeitos. Outra limitação apontada por Flick (2009) é a incapacidade de observação daqueles fenômenos que ocorrem raramente, pois, embora eles sejam cruciais para a pesquisa, por vezes, podem não ocorrer no momento em que o pesquisador se encontra a campo.

As observações realizadas nesta pesquisa aconteceram em aulas, as quais se caracterizam como um ambiente natural da pesquisa. Não se teve como escopo a obtenção de dados quantificáveis. Para tanto foi elaborado um roteiro (ANEXO 3) com alguns pontos estabelecidos a priori. Faz-se necessário ressaltar que o roteiro foi elaborado como uma forma para não perder de vista os objetivos da pesquisa, mas em nenhum momento ele limitou a observação; ao contrário, houve uma série de questões que foram observadas além dos tópicos estabelecidos no roteiro, como, por exemplo, as interações entre os sujeitos investigados.

O roteiro era composto por quatro partes distintas. Inicialmente o *primeiro ponto* de observação era mais geral e relacionado à escola. Nele buscava-se: a) verificar se havia alguma

iniciativa da instituição que se relaciona com o desenvolvimento moral dos alunos; b) evidenciar como a ética, moral e os valores eram trabalhados na escola; c) desvelar a postura adotada pela escola no que se refere à educação moral.

O *segundo ponto* tinha como foco a sala de aula, em que se buscava observar como aconteciam as interações durante a realização das atividades, na utilização dos materiais e em conversas. Nesse ponto teve-se o escopo de verificar como as práticas morais eram construídas dentro da sala de aula, quais eram as atividades e de que forma os alunos as realizavam.

O *terceiro ponto* era voltado para o professor com o objetivo de observar a sua concepção de educação, a forma como trabalhava com as situações do cotidiano que envolviam conflitos morais e de que forma organizava a sala, os métodos que utilizava para fazer com que os alunos cumprissem as regras. Ainda se buscou analisar se os docentes tinham consciência das regras e de que forma era a relação com os alunos.

O *quarto ponto* de observação era voltado para os alunos, e se buscou verificar se eles cumpriam as regras da escola, se tinham ou não consciência delas, se as questionavam e avaliavam e ainda se demonstravam ao longo das aulas compreender o porquê das regras. Não obstante, buscou-se observar como se davam as relações com os colegas e os professores.

Utilizou-se a observação com o objetivo de verificar as representações sociais das práticas morais que ocorrem no cotidiano da escola e na sala de aula. Procurou-se descrever o espaço, as pessoas envolvidas, as atividades concretizadas, as ações individuais que eram realizadas pelos sujeitos bem como determinados eventos executados pelas pessoas, o tempo em que eles aconteciam e ainda buscou-se apresentar alguns sentimentos e/ou emoções sentidas e manifestadas pelos sujeitos observados (FLICK, 2009, p. 209).

As observações tiveram um caráter complementar, na medida em que tinham o escopo de: a) clarificar teoricamente o problema; b) estabelecer os instrumentos para a coleta de informações bem como os materiais e as categorias para análise; c) estabelecer laços de empatia com alunos, professores e gestores; d) identificar no cotidiano, os *nós* conceituais passíveis de análise (ROSSO, 1998).

Vianna (2003) ressalta as diferentes fases existentes no processo de observação: 1<sup>a</sup>) *seleção dos ambientes de pesquisa* - nesta pesquisa elegeu-se por observar todas as turmas investigadas; 2<sup>a</sup>) *definição do que seria registrado no caderno de campo*- optou-se por elencar momentos distintos da observação: a) uma observação mais ampla e descritiva fornecendo uma visão geral da escola e das aulas observadas, b) uma observação mais focada seletiva contendo as interações entre professor-aluno e aluno-aluno ocorridas durante a aula e c) observação de alguns casos específicos que aconteciam durante as aulas e que chamavam atenção por

envolverem impasses e conflitos; 3ª) *registro no caderno de campo* – o que foi feito no decorrer das interações ou logo em seguida, a fim de garantir o registro dos detalhes, tomando cuidado para descrever cuidadosamente o fenômeno incluindo as atividades, as pessoas participantes e o significado para elas daquilo que foi observado (VIANNA, 2003, p. 60; FLICK, 2009, p. 205).

Para Vianna (2003), os acontecimentos em sala de aula são quase sempre repetitivos. O que varia é a liturgia de alguns professores, a qual modifica as relações pedagógicas, afeta os aspectos sociais e influencia nas estratégias de ensino. A sala de aula, portanto, é um local de constante transformação onde ocorrem múltiplos eventos. A sua ecologia é extremamente rica em elementos para observação, em função de conter como cenário um ambiente que sofre constante influência do comportamento dos alunos, do professor, da sua formação, de suas concepções e interesses bem como das estratégias que emprega para a resolução de conflitos (VIANNA, 2003).

### 3.6.3 Questionário

Optamos pela utilização do questionário como um dos instrumentos para a coleta dos dados por julgarmos que ele seria apropriado para coletar as informações que desejávamos, visto que, além do acesso às verbalizações frente às práticas morais, possibilitava o conhecimento dos conteúdos, dos relatos e dos símbolos utilizados pelos alunos durante as justificativas referentes às suas respostas. O questionário nos possibilitou o acesso ao mundo que se escondia atrás das palavras, um mundo em que os elementos subjetivos e intersubjetivos constituem a essência do fenômeno investigado (GAMBOA, 2008).

Para Marconi e Lakatos (2009), o questionário possui diversas vantagens, como a economia de tempo, a abrangência de um maior número de sujeitos, a maior liberdade nas respostas em razão do anonimato, o menor risco de distorção pela não influência do pesquisador e uma maior uniformidade nos dados, em virtude da natureza impessoal do instrumento. Em contrapartida, há algumas desvantagens, como o reduzido número de questionários devolvidos, o grande número de perguntas sem resposta, a impossibilidade de ajudar o informante em questões mal compreendidas, dentre outras.

Para Ghiglione e Matalon (1993), um questionário tem como propósitos: a) estimar a porcentagem de sujeitos que possuem uma determinada opinião; b) fazer uma avaliação de determinadas tipologias da população estudada; c) descrever as características de uma população ou subpopulação que afirmam ter determinada opinião; d) verificar a validade de

hipóteses a partir do estabelecimento de relações entre duas ou mais variáveis. Assim, segundo os autores, o momento de construção de um questionário e a formulação das questões são cruciais, uma vez que se faz necessário que as questões sejam suficientemente claras, devendo-se atentar para que não haja a necessidade de maiores explicações, para além daquelas que já estão explicitadas nele. Outro ponto a se considerar é a ordem em que as questões são colocadas a fim de que elas não influenciem a resposta das subsequentes. É importante ainda agrupar questões que tratem do mesmo tema garantindo certa coerência no conteúdo e na sucessão dos temas. Não obstante, deve-se levar em consideração que em questionários longos é necessário refletir sobre a variedade das questões, a fim de evitar um questionário monótono.

As questões podem ser classificadas quanto ao seu *conteúdo*: a) caracterização dos sujeitos por meio de variáveis; b) opiniões, atitudes e preferências, o que pensa e como avalia determinado assunto. E ainda quanto a sua *forma*: abertas e fechadas. Nas questões abertas os sujeitos respondem como querem, utilizam o seu vocabulário próprio e fornecem comentários acerca daquilo que consideram relevante. Já nas questões fechadas é apresentada uma lista pré-estabelecida de respostas possíveis entre as quais os sujeitos devem indicar a que melhor corresponde à resposta que desejam dar. Nesse caso, é interessante acrescentar no final da lista uma alternativa a fim de que o sujeito possa escrever outras respostas não contempladas na lista (GHIGLIONE; MATALON, 1993).

Depois de elaborado um questionário é importante testá-lo em uma pequena amostra e analisar as respostas de forma sucinta (MARCONI; LAKATOS, 2009; GHIGLIONE; MATALON, 1993). Para tanto, entramos em contato com a direção de uma escola estadual para a aplicação do questionário piloto a fim de validar o instrumento. A testagem, então, foi realizada em uma turma do nono ano, composta por 18 alunos. Verificou-se que durante a aplicação surgiram algumas dúvidas referentes a determinadas questões, e algumas perguntas não foram compreendidas por todos os alunos da mesma forma. Nesse sentido, fez-se um esforço para verificar as inconsistências, as ambiguidades e sanar os problemas do referido questionário.

De acordo com Marconi e Lakatos (2009), o pré-teste nos serviu para averiguar se o questionário tinha três importantes elementos: a) fidedignidade, ou seja, qualquer pessoa que o aplique terá os mesmos resultados; b) validade, que diz respeito à utilidade dos dados coletados à pesquisa; c) operatividade, que se refere à acessibilidade do vocabulário e à clareza das questões.

O questionário aplicado aos alunos (ANEXO 5) foi composto por 24 questões, sendo algumas abertas e outras fechadas. As diversas formas de questões foram pensadas para permitir

e garantir a liberdade de expressão dos participantes. A primeira questão, preparada com o objetivo de identificar as RS dos alunos acerca das regras da sua escola, foi elaborada utilizando a técnica de associação livre de palavras (ALP), a qual, além de ser bastante difundida entre as pesquisas que utilizam o aporte teórico das RS, é a mais indicada quando se trata da coleta dos elementos que constituem uma RS (SÁ, 1996).

Essa questão teve como base um termo indutor que permite demonstrar os universos semânticos pertinentes ao objeto em questão. De acordo com Abric (1994, p. 66), ela permite “coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação social de forma espontânea”. Para tanto, foi solicitado aos alunos que escrevessem cinco palavras ou expressões que melhor lembra “o que pensa a respeito das regras da sua escola”. Após listar as palavras, eles deveriam enumerá-las segundo o grau de importância e justificar a expressão indicada em primeiro lugar. Esses dados foram analisados com o apoio do *software* EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*) que combina a frequência com que cada palavra foi evocada com a sua ordem média de evocação, buscando estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação e identificando os prováveis elementos que compõem o NC (VERGÉS, 2005). As justificativas dadas à palavra indicada em primeiro lugar foram analisadas com o auxílio do *software* ALCESTE.

A segunda questão teve o intuito de verificar ao que os alunos comparam as regras da sua escola. A terceira e a quarta questão pediam aos alunos que comentassem sobre a relação que têm com os colegas e professores, respectivamente. As nove questões seguintes eram compostas por variáveis e tinham o escopo de identificar os alunos a partir dos seguintes critérios: a) sexo; b) data de nascimento; c) crença religiosa; d) mora com quem; e) tem irmãos; f) já reprovou; g) estuda em casa; h) qual material mais utiliza para estudar; i) a sua autoavaliação em relação ao cotidiano escolar.

A décima quarta pergunta questionava se já havia brigado com algum colega e, em caso de resposta afirmativa, qual havia sido o motivo. Em seguida, questionava-se sobre os problemas mais frequentes entre os alunos. Após, solicitava-se o esclarecimento sobre se já havia sido encaminhado para a pedagoga ou direção e, em caso de resposta positiva, pedia-se que apontasse o motivo.

A décima sétima questão foi elaborada com o escopo de identificar as medidas que são adotadas pela escola quando há algum problema grave entre os alunos. Portanto, agruparam-se sete alternativas distintas que se referiam a: a) acionar a patrulha escolar, b) suspender o aluno; c) chamar os pais na escola; d) repreender verbalmente o aluno; e) repreender por meio da assinatura de ata; f) realizar uma negociação entre os envolvidos; g) nada é feito. Ainda havia

um espaço caso os alunos quisessem escrever outra resolução que não havia sido contemplada pelas alternativas anteriores. Nesta questão os alunos poderiam assinalar quantas alternativas julgassem necessárias.

A décima oitava questão foi composta de passagens nas quais os alunos deveriam assinalar as seguintes alternativas: em todas as aulas; na maioria das aulas; em algumas aulas; nunca ou quase nunca, em frases referentes às relações estabelecidas na escola, às regras e à forma como o professor organiza a sala e elabora as atividades.

As questões 19 e 20 solicitavam, respectivamente, a opinião dos alunos se as regras da escola ajudam no seu aprendizado e a se tornar uma pessoa melhor. Na questão 21 eles deveriam completar a frase: “A minha escola é igual a...”. Na questão 22 e 23 eles deveriam escrever, respectivamente, o que gostam e o que não gostam na escola. E, por fim, a questão 24 solicitava aos alunos que completassem a seguinte frase: “A escola dos meus sonhos é aquela onde...”

No final do questionário havia um campo destinado aos alunos assinalarem se autorizavam ou não a divulgação das informações, desde que preservada a sua identidade. Para a análise dos dados foram utilizados somente aqueles questionários que tiveram essa autorização por escrito.

#### 3.6.4 Grupo Focal

O grupo focal consiste em selecionar e reunir um grupo de pessoas a fim de discutir, a partir de experiências pessoais, um determinado tema. A sua importância está relacionada à emergência de uma multiplicidade de pontos de vista, conceitos, atitudes e trocas de experiência, o que possibilita a captação de significados que não são possíveis em nenhum outro instrumento de coleta de dados. Para tanto, faz-se necessário que o pesquisador que esteja moderando a discussão mantenha-se neutro, pois a ênfase deve ser dada à interação do grupo, “as diferenças e convergências, contraposições e contradições” (GATTI, 2005, p.10).

Para Gatti (2005), o trabalho com grupo focal possibilita a compreensão dos grupos sociais e dos processos de construção da sua realidade bem como das práticas cotidianas, das ações a determinados fatos, dos comportamentos e atitudes dos sujeitos. Constitui-se assim como uma técnica importante para a coleta de dados relacionada a “representações sociais, crenças, hábitos, valores e simbologias prevalentes em pessoas que tem traços em comum” (p. 11).

Além de contribuir para a obtenção de diferentes perspectivas sobre um determinado objeto, auxilia na compreensão daquelas ideias que são partilhadas pelo grupo e o modo pelo

qual os sujeitos são influenciados uns pelos outros (GATTI, 2005, p. 11). Gatti (2005) ainda ressalta que o grupo focal pode constituir-se como um importante instrumento para a coleta de dados relacionados a objetos polêmicos, contraditórios, questões difíceis de serem discutidas em função do autoritarismo, pois ele ajuda os sujeitos a irem além das racionalizações típicas e de esquemas meramente superficiais. “O grupo tem uma sinergia própria, que faz emergir ideias diferentes das opiniões particulares” (GATTI, 2005, p. 14).

Optamos por utilizar a técnica do grupo focal para a coleta de dados em virtude das dificuldades que tivemos em pesquisas anteriores quando se tratava da realização de entrevistas com os alunos, pois, diferentemente dos professores, era complexo fazer com eles se expressassem livremente e de forma espontânea sobre o objeto investigado (KOGA, 2012). Embora as representações sociais sejam comuns e partilhadas pelo grupo de alunos, elas não são facilmente reveladas em uma entrevista. Por vezes, elas podem estar escondidas, ou talvez o grupo não queira expressá-las, porque cada representação “é fundamentalmente determinada pela situação social na qual ela é produzida” (ABRIC, 2005, p.24). Isso se realça quando se trata de questionamentos para uma pesquisa, em que algumas dessas representações podem ser consideradas pelos alunos como inadequadas em relação ao que é permitido falar acerca das práticas morais presentes em sua escola, visto que esse é um objeto que possui um forte valor social (ABRIC, 2003).

Foram realizados oito grupos, sendo dois em cada escola. Cada grupo foi composto por seis alunos, totalizando 48 alunos participantes. Para cada grupo ocorreu apenas um encontro. A princípio havíamos selecionado os alunos a partir das respostas dadas ao questionário. Desse modo, tentamos inicialmente compor os grupos focais com alunos selecionados previamente; no entanto, já na composição do primeiro grupo essa tentativa não obteve sucesso, pois alguns alunos não estavam presentes naquele dia, outros estavam fazendo atividade avaliativa em sala e não poderiam sair e outros ainda não se dispuseram a participar. Nesse sentido, optamos por ir até as turmas e convidar aqueles alunos que tinham disponibilidade e queriam participar desta etapa. Assim, a escolha dos alunos participantes do grupo focal foi por adesão voluntária. A partir dessa estratégia, notou-se que os grupos ficaram mais homogêneos, o que contribuiu para facilitar a comunicação intragrupo e também para que os participantes se sentissem mais confiantes ao expressarem as suas opiniões (GATTI, 2005). Entretanto, faz-se necessário ressaltar que, ao trabalhar com alunos voluntários, corre-se o risco de os alunos participantes serem os que normalmente mais participam ou, por vezes, os que mais se interessam pelas questões relacionadas à escola. Contudo, no momento da coleta de

dados não nos atentamos para este fato e não buscamos saber o porquê eles se ofereceram para participar do grupo focal.

Em geral os grupos focais foram realizados em laboratórios, salas de informática e na biblioteca em momentos em que esses espaços não estavam sendo utilizados. A sistemática dos grupos focais passava por três momentos distintos. Os alunos eram orientados a sentar-se ao redor de uma mesa. Fazíamos uma breve apresentação da pesquisadora e dos objetivos da investigação. Nesse momento deixava-se claro que todas as ideias e opiniões nos interessavam e que dessa forma não havia respostas certas ou erradas. Ainda se ressaltava que era necessário que cada um falasse de uma vez para permitir uma melhor gravação de áudio e vídeo. Nesse momento, também se explicitava aos alunos a utilização do gravador e da filmadora como formas de registro da imagem e da fala e se reafirmava a garantia a eles do anonimato.

A filmadora inicialmente criava certo desconforto, entretanto, o registro em vídeo foi realizado como uma possibilidade de identificar quem estava falando, bem como as interações e emoções que permearam o grupo. Concomitantemente, foi feita a gravação em áudio e também algumas anotações escritas, as quais foram consideradas úteis para sinalizar relatos que foram significativos naquele grupo, bem como aspectos que foram importantes ou situações gerais observadas, ou seja, questões que poderiam passar despercebidas nos registros de áudio e vídeo. Para facilitar o reconhecimento dos alunos na filmagem, confeccionamos crachás contendo uma numeração que estava vinculada a algumas variáveis que eram coletadas ao final do grupo. Esses crachás eram distribuídos aos alunos, sendo numerados de 1 a 6.

Após esse processo de iniciação, começava a dinâmica do grupo focal. No *primeiro momento* utilizava-se o “método de triagens hierarquizadas sucessivas”, proposto por Abric (1994). Para tanto, foram extraídas do questionário as 32 palavras mais citadas pelos alunos, pois esse método consiste em apresentar em forma de baralho essas palavras, para que o grupo de alunos faça as triagens sucessivas separando as mais significativas dentre as 32, 16 e 8, até chegarem às quatro mais expressivas. Segundo Abric (1994), a partir dessa estratégia, obtém-se uma classificação por ordem de importância do conjunto de itens propostos.

As 32 palavras utilizadas nos grupos focais foram: desobediência, desnecessárias, porcarias, ridículas, legais, opressão, desrespeito, chatas, discordo, cuidado com a escola, injustas, sem sentido, mapeamento, estudo, convivência, educativas, celular, necessárias, uniforme, horário, permanecer em sala, ordem, fone de ouvido, boné, razoáveis, importantes, rígidas, respeito, proibição, boas, atividades e ruins.

O processo de seleção dos cartões acontecia através da discussão entre os integrantes do grupo, e a escolha se dava após a concordância e o consenso de todos os membros do grupo.



Gatti (2005) chama a atenção para as interações que acontecem e ressalta que elas devem ser investigadas porque o interesse não está somente no que as pessoas pensam, mas de que forma pensam e por que pensam assim. As diferenças entre os participantes evidenciam como eles expressam o seu próprio ponto de vista, a maneira como o fazem em relação ao outro e, ainda, como colocam suas próprias ideias para “trabalhar”.

Ao final da seleção solicitava-se aos alunos que expressassem a ordem em que as palavras escolhidas deveriam aparecer e que justificassem a escolha das palavras. Esse procedimento distingue esse grupo focal como semiestruturado, pois teve como finalidade deixar os alunos expressarem-se sobre as quatro palavras escolhidas por eles (ALVES-MAZZOTTI, 2006).

Elegeram-se a técnica dos grupos focais para obter um maior aprofundamento dos conhecimentos, atitudes e imagens (MINAYO, 1993) que os alunos tinham acerca das práticas de educação moral presentes nas escolas. Portanto, como já ressaltado por Boni e Quaresma (2005), a importância do grupo focal, durante a coleta dos dados, justifica-se pela aquisição de dados subjetivos, relacionados aos valores, atitudes e opiniões que os sujeitos têm acerca do objeto pesquisado. No decorrer da fala dos alunos, havia algumas perguntas breves, construídas na forma de um *checklist* (ANEXO 7) ao qual se recorria em alguns momentos em que o grupo não apresentava a fluidez esperada ou que se desejava um maior aprofundamento de determinada discussão. Nesse sentido, a pesquisadora fazia breves intervenções com perguntas rápidas do tipo: O que mais você tem a dizer? Como se sente diante disso? É igual ao quê? Essas perguntas ainda tinham por objetivo verificar os conhecimentos, atitudes e imagens dos alunos acerca das palavras selecionadas (ANEXO 7). Para verificar os conhecimentos, questionava-se o que eles pensam a respeito, o que significa tal palavra, porque escolheram e o que mais têm a dizer. Para averiguar as atitudes questionava-se como avaliam, qual a opinião e o que acham de determinada situação e, ainda, para constatar as imagens, perguntava-se ao que comparam, é igual ao que e, se fosse para fazer um desenho, como fariam.

No *segundo momento*, logo após ser dada a justificativa às quatro palavras selecionadas, faziam-se algumas perguntas abertas com a finalidade deixar que os alunos se expressassem livremente, de forma espontânea, sobre seus colegas e frente à escola (ALVES-MAZZOTTI, 2006). Perguntávamos: a) como eles pensam que as regras deveriam ser construídas; b) qual o seu sonho em relação a isso; c) como seria a escola dos sonhos e o que teria nela; d) como acham que será a escola do futuro; por fim os alunos eram questionados quanto a sua opinião acerca da dinâmica do grupo de pesquisa que fora realizado com eles. Esse momento foi pensado como um espaço de descontextualização, mas também como uma forma

de aprofundar as representações evidenciadas anteriormente, pois se diminui a tendência dos alunos de adequar a sua resposta às normas sociais, e isso pode fornecer à investigação uma infinidade de conhecimentos, imagens e atitudes dos alunos em relação ao objeto de estudo.

Por fim, no *terceiro momento* entregávamos aos alunos o termo de consentimento livre e esclarecido (ANEXO 6) contendo 12 questões de identificação que contemplavam as variáveis: idade, sexo, crença religiosa, com quem reside, têm irmãos, bairro em que reside, já reprovou, se estuda em casa, qual material que mais utiliza para estudar, autoavaliação em relação ao cotidiano escolar, se já brigou com algum colega ou não e se já foi encaminhado para a sala da pedagoga/ direção ou não. Ao final havia algumas informações relativas ao tema e ao objetivo da pesquisa bem como acerca do anonimato e do sigilo das informações e da autorização por escrito para a utilização das informações coletadas.

### **3.7 Procedimentos para análise dos dados**

#### 3.7.1 Análise documental

Para analisar os livros de ocorrências em que são registrados os conflitos nas escolas, utilizamos a proposta da análise documental. Todas as nossas atividades, enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade, são objetos de registros, os quais produzem dados com fins pessoais e institucionais. Mesmo que “esses registros e documentos não tenham sido produzidos para fins de pesquisa, eles e a informação neles contida podem ser utilizados em uma pesquisa” (FLICK, 2009, p. 230).

A análise de documentos pode ser feita de forma quantitativa, levando-se em conta os dados estatísticos tentando estabelecer comparações entre eles, e ainda pode ser feita de modo qualitativo verificando como são construídos esses registros bem como os conteúdos que neles se fazem presentes. A análise de documentos também pode se estabelecer como uma estratégia complementar a outros métodos (FLICK, 2009).

Flick (2009) alerta que os documentos não se constituem apenas como representações dos fatos ou da realidade, uma vez que eles foram produzidos por alguém ou por uma instituição e possuem um determinado objetivo e um tipo de uso, ou seja, a quem está destinado o seu acesso. Portanto, segundo o autor, ao decidir pela utilização de fontes documentais, é necessário “vê-los como meios de comunicação” (p. 232), tendo sempre presentes os questionamentos: 1) quem produziu o registro? 2) com que objetivo ele foi produzido? 3) para quem ele se destina? 4) quais eram as intenções com a sua produção? (FLICK, 2009).

Para a seleção de documentos, Flick (2009) aponta alguns critérios que podem ser levados em consideração, como: a) a autenticidade da sua origem, levando-se em conta o momento em que são feitos os registros; b) a credibilidade e a confiabilidade, verificando se não apresentam erros e distorções da realidade; c) a representatividade do ponto de vista científico, examinando se é um registro típico daquela instituição; por fim, d) a significação, observando se o documento é suficientemente claro e compreensível.

### 3.7.2 Análise de conteúdo

Para analisar as questões abertas presentes no questionário bem como as imagens e as atitudes dos alunos, presentes nos grupos focais, utilizou-se a proposta de Bardin (2004) para a análise de conteúdo, uma vez que esse tipo de análise, que se caracteriza por estudar a palavra e suas significações, consegue revelar o que é inerente a cada elemento. Dessa forma, a análise de conteúdo constitui-se como um conjunto de técnicas que permite a análise de comunicações.

De acordo com Bardin (2004), para a análise de conteúdo é de fundamental importância a rigorosidade do pesquisador, para que este consiga revelar os elementos mais significativos, presentes na fala dos sujeitos. Ainda, segundo a autora, a análise de conteúdo possui duas funções: heurística e de administração. A primeira está relacionada à capacidade dessa técnica de ampliar a descoberta, e a segunda, à capacidade de contestar as hipóteses.

Para categorizar os elementos que indicassem atitudes e imagens dos alunos, seguimos, conforme Bardin (2004), um conjunto de princípios. Inicialmente realizamos uma pré-análise que correspondeu a uma leitura flutuante dos grupos focais. Após a seleção das falas que teriam indícios de atitudes e imagens, realizamos uma leitura, a fim de conhecer os principais temas que as suscitavam. Posteriormente organizamos as atitudes e as imagens de acordo com as temáticas às quais se referiram no texto, buscando agrupar aquelas que eram semelhantes.

Quanto às atitudes, após o agrupamento percebemos que havia sete categorias diferentes: 1) atitudes frente ao horário; 2) atitudes frente ao uso do uniforme; 3) atitudes frente ao celular; 4) atitudes frente ao fone de ouvido; 5) atitudes diante do mapeamento da sala; 6) atitudes frente ao respeito; 7) atitudes frente à figura da diretora e dos professores. Para separar essas categorias foi necessário voltar várias vezes ao texto, tentando identificar os adjetivos e suas inclinações favoráveis ou desfavoráveis que revelavam atitudes durante a fala dos sujeitos.

Da mesma forma, no que diz respeito às imagens dos alunos, após o agrupamento percebemos que havia: 1) imagens associadas às regras como horário, uniforme, celular, fone

de ouvido, respeito, mapeamento; 2) imagens associadas aos sujeitos dessas regras como a diretora, inspetoras, professores e alunos; 3) imagens de locais como escola, sala de aula; 4) imagens do estudo, no qual foi possível perceber na fala dos alunos algumas profissões associadas ao estudo e à falta de estudo. Para elencar essa categorização, buscamos observar no texto as comparações feitas pelos alunos que denunciavam algumas imagens que eles tinham acerca dos objetos em questão.

### 3.7.3 Análise estatística pelo SPSS

O SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) caracteriza-se como um dos programas mais usados na análise de dados estatísticos, sendo amplamente utilizado em pesquisas na área das Ciências Sociais. Sua utilização é feita por meio da construção de um banco de dados que contempla todos os sujeitos investigados e suas variáveis, as quais representam toda e qualquer característica de cada indivíduo analisado, o que possibilita a obtenção de informações sobre determinados grupos (BRUNI, 2009).

Para esta investigação, os resultados foram apresentados na forma de frequência (f) e porcentagem (%). As variáveis que nela foram utilizadas podem ser classificadas de acordo com o que cada uma buscou explicar, pois cada variável é pensada com o intuito de operacionalizar um conceito teórico. Portanto, as variáveis não têm vida independente de uma conceituação teórica, elas sempre são o resultado de uma formulação conceitual anterior.

Dizemos que uma variável é qualitativa quando os seus resultados são capazes de evidenciar atributos ou qualidades sobre um determinado grupo. As variáveis qualitativas podem ser divididas em nominais e ordinais. As nominais expressam características que são codificadas através de números (**sexo**: 1- masculino, 2- feminino; **possui crença religiosa**: 1- sim, 2- não; **tem irmão**: 1- sim, 2- não; **já reprovou**: 1-sim, 2- não; **estuda em casa**: 1-sim, 2- não; **já brigou com algum colega**: 1- sim, 2: não). Embora as variáveis nominais não deem conta de medir toda a realidade investigada, elas conseguem classificar os fatos observados, possibilitando a divisão dos sujeitos investigados em grupos.

Já as variáveis ordinais se caracterizam pela ordenação dos atributos dentro de uma escala. Utilizam-se os números a fim de expressar as distinções dentro da própria variável, por exemplo: número de vezes que reprovou (1º, 2º, 3º, 4º...). Essa variável possibilita classificar os sujeitos e estabelecer comparações entre eles (BRUNI, 2009).

Por outro lado, as variáveis quantitativas são aquelas resultantes de medida ou mensuração, sendo expressas em valores numéricos. Podem ser classificadas em discretas ou

contínuas. Nas variáveis contínuas pode ser assumido qualquer valor em uma escala numérica. Já nas variáveis discretas são assumidos valores inteiros; portanto, elas são expressas por meio de números naturais, como, por exemplo, a quantidade de horas estudadas: 0h, 1h, 2h, 3h, 4h, 5h, 6h (BRUNI, 2009).

### 3.7.4 Análise das evocações pelo EVOC

O *software* EVOC (*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*), desenvolvido por Pierre Vergés (1992), combina a frequência (f) com que cada palavra foi evocada com a sua ordem média de evocação (OME), buscando estabelecer o grau de saliência dos elementos da representação e identificando os prováveis elementos que compõem o núcleo central (VERGÉS, 2005).

Segundo Paredes (2008), por meio da análise realizada pelo *software* EVOC, o pesquisador tem acesso aos relatórios para calcular as evocações. Além disso, esse *software* fornece possíveis categorias e formas de agrupamento das evocações e ainda possibilita a construção de um esboço com os elementos que estruturam a RS. Para tanto, os dados são submetidos à análise em uma série de subprogramas que compõem o *software* EVOC e que funcionam em conjunto. O LEXIQUE é responsável por preparar o *corpus* para a análise. O TRIEVOC possibilita uma limpeza das palavras. Isso é feito sem reduzir, nem mesmo substituir o número de palavras, o que comprometeria a análise lexical. O NETTOIE possibilita visualizar o número de palavras que foram evocadas, e o RANGMOT fornece um relatório no qual é possível visualizar a lista de palavras evocadas, a frequência com que cada palavra foi evocada, bem como a posição e a ordem média de evocação de cada palavra, e, por fim, o TABRGFR realiza a disposição das palavras em quatro quadrantes.

Dessa forma, o *software* EVOC constrói matrizes de coocorrência<sup>4</sup> que servem de base para a construção dos quatro quadrantes, considerando a frequência (f) e a ordem média de evocação (OME). O primeiro quadrante é composto pelos elementos mais relevantes, portanto, pelos prováveis componentes do núcleo central, pois foram evocados mais prontamente e citados pelos sujeitos com uma maior frequência. O segundo e o terceiro quadrantes possuem os elementos menos relevantes na estrutura da RS, porém significativos na sua organização. No segundo quadrante, os elementos têm uma frequência alta, mas são citados entre as últimas posições, sendo esse quadrante, por conseguinte, considerado primeiro núcleo intermediário;

---

<sup>4</sup> Entende-se por coocorrência a possibilidade das palavras ocorrerem uma(s) em combinação com a(s) outra(s).

no terceiro quadrante ou segundo núcleo intermediário, os elementos são citados com uma baixa frequência, contudo, são evocados primeiramente. No quarto quadrante, considerado a periferia propriamente dita, encontram-se os elementos de menor frequência e evocados mais tardiamente (VERGÉS, 2002 *apud* MACHADO; ANICETO, 2010, p. 354).

Ilustração 3: Representação esquemática da constituição dos quatro quadrantes

<b>1° QUADRANTE – Provável Núcleo central</b> Evocados prontamente/ alta frequência	<b>2° QUADRANTE – Primeiro Núcleo Intermediário</b> Evocados tardiamente/ alta frequência
<b>3° QUADRANTE- Segundo Núcleo Intermediário</b> Evocados prontamente/ baixa frequência	<b>4° QUADRANTE –Periferia</b> Evocados tardiamente/ baixa frequência

Fonte: A autora.

### 3.7.5 Análise de similitude pelo SIMI

Além dos quatro quadrantes, foi realizada a análise de similitude das categorias determinadas pela análise das evocações. Com isso tivemos o objetivo de identificar e compreender como se dá a organização dos elementos que compõem a RS. Conforme Alves-Mazzotti (2007), a árvore máxima de similitude mostra a organização e o poder de associação dos elementos que compõem a RS.

Essa técnica passou a ser utilizada nas investigações em RS por Claude Flament, com a participação de Vergés e Degenne na década de 1970, que coincide com a constituição da Teoria do Núcleo Central. A partir daí, a análise de similitude vem se constituindo como umas das principais técnicas para verificar o grau de conexão e o poder associativo dos diversos elementos que compõem uma RS (SÁ, 1996, p.126).

A análise de similitude possibilita visualizar como a RS está organizada a partir da força com que os elementos se ligam durante a constituição da árvore máxima, a qual evidencia tanto a centralidade como a conexão dos elementos.

Esse *software* utiliza o conjunto de dados provenientes da análise do *software* EVOC. Para tanto, os dados devem ser submetidos a algumas adequações, entre elas o ajuste semântico, no qual as palavras de mesmo significado semântico são agrupadas em categorias. Depois disso, é realizada a análise de similitude entre as categorias, o que possibilita a visualização de um gráfico, denominado árvore máxima. Esse gráfico aponta a existência das relações entre as categorias e indica se essas relações são fortes ou fracas (MARTINS; TRINDADE, 2003). As relações entre as categorias são representadas por meio de linhas que se apresentam de quatro formas diferentes: pontilhada, simples, dupla e tripla. A linha pontilhada corresponde à relação mais fraca entre os elementos, e a linha tripla corresponde à relação mais forte (SÁ, 1996).

A árvore máxima é um gráfico cujos vértices contemplam os elementos das RS e as arestas os valores dos índices de similitude entre esses elementos. Portanto, dois elementos serão mais próximos na medida em que um número elevado de indivíduos os trate da mesma maneira (SÁ, 1996, p. 128).

### 3.7.6 Análise dos subgrupos de alunos pelo COMPLEX

O COMPLEX é um subprograma existente dentro do *software* EVOC que compara estatisticamente dois grupos provenientes de uma mesma amostra. Assim, é possível verificar quais as palavras mais significativas para ambos os grupos. Como já apontado por Moscovici (1978), diferentes grupos sociais podem não compartilhar da mesma representação sobre um determinado objeto. No entanto, se durante essa comparação não aparecerem elementos significativos, isso indica que existe um consenso entre os dois grupos acerca dos elementos que compõem a RS.

Independente de valorizar-se ou não a homogeneidade de um grupo para o estudo das representações sociais, é bastante pertinente levar em consideração os aspectos objetivos da situação analisada, como, por exemplo, questões de gênero, questões econômicas e sociais (SÁ, 1996, p. 87).

A partir dele é possível verificar se existem diferenças estatísticas significativas entre os dois grupos comparados. Para tanto, comparou-se: o sexo masculino com o sexo feminino; os alunos que possuem crença religiosa com aqueles que não possuem; os alunos que possuem fatores de vulnerabilidade social com os que não possuem; os alunos que apresentam fatores que comprometem a escolarização escolar com os que não possuem; os alunos que têm fatores que afetam a conduta escolar com os que não têm.

A construção desses subgrupos levou em conta a pesquisa de Janczura (2012), na qual se afirma que o termo vulnerabilidade social corresponde à exposição dos indivíduos a riscos e à baixa capacidade material e simbólica das famílias. Pessoas que vivem em condições de vulnerabilidade social não dispõem de habilidades para enfrentar e superar os desafios a que estão submetidos e nem ações/estratégias que lhes possibilitem alcançar patamares razoáveis de segurança pessoal/coletiva. Portanto, o termo vulnerabilidade aplica-se a indivíduos que vivem em famílias pobres, com baixo nível socioeconômico, com baixa remuneração parental, com baixa escolaridade bem como em famílias numerosas e ainda naquelas que têm a ausência de um dos pais. Deste modo, para o estabelecimento da variável “vulnerabilidade social”, nesta pesquisa levou-se em consideração a situação familiar e o número de filhos; assim sendo o

aluno que tem família monoparental apresenta um fator de vulnerabilidade, e aquele que possui essa condição aliada ao número de irmãos maior que cinco tem dois fatores de vulnerabilidade. Já para a composição da variável “fatores que comprometem a escolarização” levou-se em conta três condições (reprovação/ hábito de estudo e autoavaliação). Os alunos que já reprovaram têm um fator de comprometimento, os que já reprovaram e não estudam têm dois fatores, e aqueles que já reprovaram, não estudam e têm uma autoavaliação negativa possuem três fatores de comprometimento da escolarização. Por fim, no que se refere à variável “fatores que afetam a conduta escolar” considerou-se duas condições: o aluno ter se envolvido em uma briga na escola e ter sido encaminhado para a sala da pedagoga. Da mesma forma os alunos que já brigaram possuem um fator que afeta a sua conduta escolar, e os que já brigaram e já foram encaminhados para a pedagoga possuem dois fatores.

Essa divisão foi feita para que esses *subgrupos* possam ser comparados estatisticamente pelo teste *t*. O teste *t*, elaborado por Gosset, é assim chamado porque Gosset usava o pseudônimo de *Student*. Posteriormente, em 1926, esse teste foi demonstrado por Fisher, e atualmente ele é utilizado quando se têm amostras que variam de 30 a 120 sujeitos.

### 3.7.7 Análise das informações textuais pelo ALCESTE

O *software* ALCESTE (*Analyse Lexicale por Context d’un Esemble de Segments de Texte*), desenvolvido por Max Reinert, é utilizado para a análise de bancos de dados textuais provenientes de entrevistas e outros. Para tanto, esse *software* realiza cálculos com base na coocorrência das palavras ao longo de segmentos de texto (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). O *software* ALCESTE vem sendo cada vez mais utilizado nas pesquisas realizadas em Ciências Humanas, por se tratar de uma ferramenta que economiza tempo em virtude de o *corpus* analisado ser volumoso (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na psicologia social, principalmente nas pesquisas que têm por objetivo estudar o conhecimento do senso comum, a utilização do ALCESTE possibilita a visualização da formação das classes que indicam RS ou campos de imagem sobre um determinado objeto (VELOZ; NASCIMENTO-SCHULZE; CAMARGO, 1999).

Para tanto, o banco de dados derivado deve ser organizado em um *corpus*, sendo que cada texto é considerado como uma unidade de contexto inicial (UCI). As diferentes UCIs são separadas, no banco de dados, por meio de uma linha de comando que apresenta variáveis que são escolhidas previamente e utilizadas para a caracterização dos sujeitos participantes. É recomendável que se tenha entre 20 e 30 UCIs. Entretanto, se o objetivo for realizar uma análise



comparativa, são necessários pelo menos 20 UCIs para cada grupo que se pretende analisar (CAMARGO, 2005).

A partir daí, o próprio programa divide o *corpus* em unidades de contexto elementar (UCE), ou seja, o *software* faz a divisão do texto completo em segmentos de texto. Contudo, o pesquisador pode configurar essa divisão, a qual é chamada de análise parametrada, diferentemente da análise padrão, na qual a divisão é concretizada pelo próprio programa (CAMARGO, 2005).

O procedimento de análise do ALCESTE é composto por quatro etapas (A, B, C e D). Cada uma dessas etapas contém três fases, com exceção da etapa D, que contém cinco fases (CAMARGO, 2005; NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). Na etapa A o programa realiza a leitura de todo o texto e o cálculo dos dicionários que vêm acoplados ao programa. A etapa A é composta por três fases: (1) o texto é dividido em UCes; (2) é realizada uma pesquisa das palavras que são reduzidas em radicais; (3) é gerado um dicionário com as formas reduzidas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na etapa B, o programa realiza alguns cálculos, por meio dos quais ocorre a separação das UCes. A etapa B compreende três fases distintas: (1) as UCes a serem analisadas são selecionadas, e é realizado um cálculo com o objetivo de classificá-las; (2) é realizado o cálculo para a classificação hierárquica descendente (CHD); (3) é gerada a CHD de forma que seja possível obter o maior valor de associações (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na etapa C, considerada a mais importante, o programa realiza cálculos para separar, da forma mais nítida, as classes resultantes. Além disso, ele possibilita que sejam visualizadas as relações entre as classes, por meio da apresentação do dendrograma da classificação hierárquica descendente (CHD). Para tanto, a etapa C envolve três fases: (1) as classes são definidas; (2) ocorre a descrição das classes; (3) é realizada a análise fatorial de correspondência, ou seja, são representadas as relações entre as classes por meio de um plano fatorial (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Na etapa D, que corresponde à última etapa de análise do programa, são realizados cálculos para fornecer as UCes características de cada classe. Além disso, nessa etapa, o programa fornece a classificação hierárquica ascendente (CHA), que possibilita ao pesquisador estudar os elementos a partir das suas relações intraclasse (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006). O dendrograma também se constitui como um bom guia para a análise das relações existentes entre os elementos de cada classe (CAMARGO, 2005). Na etapa D podem ser verificadas cinco fases diferentes: (1) o programa seleciona as UCes características de cada classe; (2) é realizada uma pesquisa que verifica os segmentos repetidos por classe; (3) é

realizada a CHA, por meio da qual podem ser visualizadas as relações entre as classes; (4) são selecionadas as palavras características de cada classe; (5) ocorre a exportação do *subcorpus* de UCEs de cada classe para outros programas (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Para a análise no ALCESTE foram organizados cinco bancos de dados distintos. O **primeiro banco** resultou dos resumos das 85 produções (dez teses, 26 dissertações e 49 artigos) oriundas da **revisão de literatura**. O resumo das produções foi antecedido por uma linha de comando estrelada, considerando-se as variáveis: número da produção, tipo (artigo, dissertação ou tese), natureza da pesquisa (teórica ou empírica), referencial teórico adotado (Piaget ou outro autor) e sujeitos investigados (alunos ou professores).

O **segundo banco de dados** foi organizado a partir do texto presente nas **ocorrências** em que são feitos os registros dos conflitos escolares, coletadas nas quatro escolas participantes da pesquisa. As 90 ocorrências coletadas foram organizadas em um texto único, sendo que cada registro foi separado por uma linha de comando estrelada composta pelas variáveis: número do texto; número da ata, ano de registro, escola a qual pertence (A, B, C, D) e conteúdo (1- moral, 2- pedagógico).

O **terceiro banco de dados** foi construído a partir das **justificativas** que os alunos deram à expressão listada em primeiro lugar na Associação Livre de Palavras (ALP), proveniente da primeira questão do questionário. Esse banco de dados foi organizado após transcrever as justificativas dos questionários e agrupá-las em um texto único. Cada sujeito foi separado por uma linha de comando estrelada composta pelas variáveis: número do sujeito; escola à qual pertence (A, B, C, D); sexo (M, F); crença religiosa (S, N); vulnerabilidade social (0, 1, 2); comprometimento escolar (0,1,2,3); conduta escolar (0,1,2).

O **quarto banco de dados** foi organizado a partir das respostas que os alunos deram à última questão do questionário referente à **escola dos sonhos**. Para tanto, organizaram-se as respostas que os alunos deram para essa questão em um texto único. Cada sujeito foi separado por uma linha de comando estrelada composta pelas variáveis: número do sujeito; escola a qual pertence (A, B, C, D); sexo (M, F); crença religiosa (S, N); vulnerabilidade social (0, 1, 2); comprometimento escolar (0,1,2,3); conduta escolar (0,1,2).

Por fim, o **quinto banco de dados** foi construído a partir da transcrição dos oito **grupos focais**. A transcrição foi realizada com o apoio do *software* EDITAL VOICER 3. Optamos por não fazer a transcrição literal da fala dos sujeitos, tendo em vista a sua preservação ética. Portanto, nos segmentos de texto das entrevistas não aparecerão marcadores conversacionais, gírias, hesitações dos sujeitos, entre outras.

Após a conclusão das transcrições iniciou-se um processo de limpeza das palavras, procurando agrupá-las de acordo com os seus radicais. Assim, palavras como aluno, alunos, aluna, alunas foram reduzidas ao radical *alun\_*. Essa limpeza, que se configura como um preparo do material textual para a utilização do *software* ALCESTE, é sugerida por Camargo (2005). Para a construção do banco de dados cada grupo focal foi separado por uma linha de comando estrelada composta pelas variáveis: grupo focal (1,2,3,4,5,6,7,8) e escola (A, B, C, D).

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS E DISCUSSÃO

No capítulo anterior foi descrito o delineamento metodológico que orientou esta investigação. Neste capítulo, serão apresentadas as análises e a discussão dos dados evidenciados na pesquisa. Para tanto, ele está organizado em cinco partes distintas. Inicialmente apresentam-se os dados do *estudo exploratório* realizado a partir da aplicação do questionário às pedagogas. Em seguida, no *primeiro estudo*, analisam-se os dados decorrentes da análise dos livros de ocorrências em que são registrados os conflitos nas escolas. No *segundo estudo* fazem-se as análises das observações feitas em turmas do nono ano nas quatro escolas investigadas. No *terceiro estudo* apresentam-se os achados evidenciados a partir do questionário e, por fim, no *quarto estudo*, são apresentadas as análises dos grupos focais.

#### 4.1 ESTUDO EXPLORATÓRIO: Análise do questionário aplicado às pedagogas

Durante a aplicação do questionário, a maioria das pedagogas demonstrou interesse em colaborar, inclusive comentando a respeito das suas experiências ligadas ao tema. Nesta ocasião, foram aplicados 57 questionários. Do total de 50 escolas estaduais presentes na cidade de Ponta Grossa/PR, 36 participaram desta etapa da pesquisa, ou seja, 72% das instituições. Abaixo, na tabela 3, podem ser visualizadas as respostas das pedagogas:

Tabela 3: Presença de projetos de educação moral nas escolas estaduais.

QUESTÕES	Variáveis	N	%
Na sua escola há problemas morais	Sim	57	100%
	Não	0	--
A escola deve trabalhar com a educação moral	Sim	57	100%
	Não	0	--
Há projetos sendo desenvolvidos com os alunos na sua escola	Sim	32	56%
	Não	25	44%
Há projetos de educação moral e/ou valores sendo desenvolvidos com os alunos	Sim	13	22%
	Não	44	78%

Fonte: A autora.

Com relação à jornada de trabalho, 16 pedagogas atuam em mais de um turno, sendo que 13 delas trabalham pela manhã e à tarde, duas trabalham à tarde e à noite e apenas uma trabalha pela manhã e à noite. Quando questionadas se na escola em que atuam há problemas com os alunos relacionados ao desenvolvimento moral e aos valores, 100% das pedagogas disse

que sim, destacando a falta de respeito dos alunos com os colegas, com os professores e funcionários. Segundo elas, há também problemas como agressões verbais e físicas, violência, uso de drogas e o descumprimento de regras escolares.

Algumas pedagogas justificam que os problemas morais se devem à ausência da família. Contudo, ressaltamos que “o desenvolvimento moral não pode ser tratado apenas como compromisso da família, da escola ou do professor. Ele deve ser considerado como um todo, sendo discutido e refletido por toda a sociedade” (SANTOS, TREVISOL, 2012, p. 129). Ao culpabilizar a família, os educadores não estão contribuindo para resolver o problema. Não se pode esquecer que a família, assim como a escola, é também produto do atual modelo social. Logo, ela também é vítima das condições objetivas de vida, ou seja, culpá-la pelas mazelas da escola é desprezar questões como a necessidade de os pais trabalharem excessivamente para garantir a sobrevivência dos filhos, além de desconsiderar que a função da escola é contribuir para o pleno desenvolvimento do aluno (PEDRO-SILVA, 2010).

Considerando que a ética e os valores devem ser trabalhados e reforçados continuamente no contexto escolar, pois somente dessa forma se priorizará o desenvolvimento integral dos alunos (TREVISOL, TOIGO, 2008, p. 5351), as pedagogas foram questionadas se a escola deve ou não tratar da educação moral enquanto desenvolvimento de valores com os alunos e novamente se observou que 100% das pedagogas disseram que sim. Entre as justificativas, aparece que a escola deve trabalhar com esses temas, pois os valores são inexistentes nos alunos. Convém ressaltar que esta fala demonstra uma incompreensão de que independente da faixa etária e das condições sociais, históricas, culturais e econômicas, todos os indivíduos possuem valores. O que acontece é a mudança das prioridades valorativas dependendo da faixa etária (LA TAILLE; MENIN, 2009; GOUVEIA, et al. 2011). As pedagogas ainda qualificam a família como “desestruturada”, se referindo às figuras parentais ausentes, aos rearranjos familiares e ainda à negligência frente ao cotidiano escolar dos filhos (TFOUNI; MORAES, 2003). Este discurso caracteriza uma representação pejorativa, pois, ao afirmarem que os pais não se interessam pela escolaridade dos filhos, evidencia-se o “visível desconhecimento da complexidade e das nuances da vida em bairros mais pobres” (PATTO, 1992, p. 111). Há que se considerar que muitos pais precisam trabalhar e com isso acabam dedicando menos tempo aos seus filhos, logo a escola passa a ter um novo significado no desenvolvimento dessas crianças. Além disso, há uma fluidez nas relações e uma mudança nas organizações familiares, as quais não se constituem mais conforme a formação tradicional: pai, mãe e filhos diretos. Essa nova forma de viver em sociedade é definida por alguns autores como pós-modernidade ou sociedade contemporânea (BAUMAN, 1998; GOERGEN, 2001; LA

TAILLE, 2009). Nesse sentido, a escola, como principal instituição formal de educação, não pode ser uma ilha, isolada desse contexto; ao contrário, ela precisa modificar-se a fim de atender às demandas da sociedade atual.

Esses achados corroboram com os estudos realizados por Menin et al. (2014) e Santos e Trevisol (2012), segundo os quais todos os sujeitos respondem que a escola deve se ocupar do desenvolvimento moral dos alunos em virtude da ausência da família. Essa representação ainda pode ser pensada a partir do seu caráter tradicional, pois reproduz o pensamento de que a “Educação Moral deve se dar pelas relações autoritárias, nas quais os filhos devem ser submissos aos pais, não lhes cabendo questionar as regras sociais, mas apenas aceitá-las” (SHIMIZU, 1999, p. 34).

Algumas pedagogas assinalaram a importância da educação moral relacionada à formação integral dos alunos, outras ainda destacam a sua relevância para a resolução de conflitos e para o bom convívio social. Entre as dificuldades apontadas para se trabalhar com esses temas aparecem, dentre as respostas, a escassez do tempo e a inexistência de uma formação continuada específica. Vinha e Assis (2007), ao realizarem pesquisas sobre a formação de professores, chegaram à conclusão de que, apesar de os docentes terem como meta a formação de alunos em direção à autonomia, eles não se sentem seguros sobre como podem favorecer esse desenvolvimento e a sua prática e, na maioria das vezes, acabam se baseando apenas no senso comum. Diante disso, enfatizamos a necessidade de uma formação continuada condizente com os problemas vivenciados na escola, em que as concepções e experiências dos atores escolares sejam de fato consideradas e discutidas de forma crítica.

Quando questionadas se nas escolas em que atuam há algum projeto sendo desenvolvido com os alunos, 56% das pedagogas disseram que sim. Ao agruparmos os projetos citados por elas, verificamos que há cinco iniciativas distintas. Em ordem decrescente apareceram “Projetos Isolados” (N=12), “Educação para a Paz” (N=8), “Mais Educação” (N=6), “Minuto da Leitura” (N= 4) e “Reforço escolar” (N=2). A maioria das pedagogas citou o que chamamos de “Projetos Isolados”, aqueles que são desenvolvidos por um ou outro professor de forma isolada ou ainda por uma instituição externa à escola, como, por exemplo, Grupo Marista, Grupo Reviver, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre outras. Esses projetos têm como temas a Preservação ao Meio Ambiente, a Produção de Hortas, a Prevenção ao Uso de Drogas, o Respeito ao Idoso e a Diversidade, o Combate ao Bullying e ao Preconceito, a Prevenção da Dengue, etc.

O projeto Educação para a Paz, o segundo mais citado pelas pedagogas, também é iniciativa externa à escola, coordenado por um professor vinculado a Universidade Estadual de

Ponta Grossa/PR. Essa iniciativa caracteriza-se como um projeto de extensão voltado para a formação continuada de professores da educação básica, assistentes sociais, psicólogos e educadores que atuam em Instituições de Contraturno Social. Nele são tratados temas como Valores, Direitos Humanos, entre outros, a partir da perspectiva do Pensamento Complexo de Edgar Morin.

O projeto Mais Educação, o terceiro mais citado pelas pedagogas, constitui-se como iniciativa do Ministério da Educação com o objetivo de inserir a educação integral nas escolas estaduais e municipais ampliando a jornada escolar diária para 7 horas. Este projeto atende apenas as escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e se caracteriza por incluir atividades de acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, comunicação e uso de mídias, investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2017).

Portanto, das 32 escolas que possuem projetos sendo desenvolvidos com os alunos, 26 são iniciativas isoladas, coordenadas por determinados professores ou produzidas por instituições externas à escola, caracterizando-se como atividades complementares, algumas acontecendo em ocasiões pontuais, ou seja, não se constituem como uma ação da escola, pois não fazem parte do seu cotidiano, tampouco acontecem de maneira transversal e interdisciplinar. Apenas o “Minuto da Leitura” (N= 4) e o “Reforço escolar” (N=2) constituem como ações elaboradas e conduzidas pelas escolas, contudo não se constituem como iniciativas para prevenção de problemas morais, mas sim como ações frente aos problemas e dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Tigre (2010), ao buscar ações ou projetos coletivos para o enfrentamento da violência nas escolas da cidade de Ponta Grossa/PR, já destacou que as propostas implementadas “partem de ações isoladas dos professores, não representando um referencial a ser utilizado pelos demais envolvidos no processo pedagógico” (p. 137). Contudo, educar moralmente não significa organizar ações pontuais como a “semana da paz”, por exemplo, mas pressupõe a organização do convívio escolar para que ele seja a expressão da justiça e da dignidade (LA TAILLE, 2010, p. 15). Uma proposta de educação moral escolar é tanto melhor quanto mais ampla ela se apresentar na escola. Nesse sentido, ela deve envolver toda a comunidade e os espaços escolares (TOGNETTA; VINHA, 2007; TREVISOL, 2009).

Nesse sentido, quando as pedagogas foram questionadas se há algum projeto específico de educação moral ou de valores sendo desenvolvido com os alunos, apenas 22% das pedagogas responderam que sim. Novamente os projetos mais citados foram “Mais

Educação” e “Educação para a Paz”. Três pedagogas apontaram o “Eu amo a minha escola” que é uma ação que faz parte de um projeto de intervenção desenvolvido pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) em uma escola que passou por problemas morais com os alunos. Duas pedagogas apontaram o projeto “Gentileza gera Gentileza” o qual se caracteriza como um projeto da Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR). Da mesma forma que evidenciado na questão anterior, os projetos apontados pelas pedagogas que tratam da educação moral também são ações externas à escola, instituídas pelo Ministério da Educação, por professores vinculados a universidades ou oriundos do NRE e da SEED.

Assim, a partir deste estudo exploratório realizado com as pedagogas, podemos afirmar que os problemas morais estão presentes em 100% das escolas estaduais investigadas. Ao mesmo tempo, 100% das pedagogas reconhecem a importância da escola em trabalhar com o desenvolvimento moral dos alunos. Contudo, em 100% das escolas estaduais investigadas, não há projetos ou iniciativas que tenham sido elaboradas pela escola – corpo docente em parceria com a coordenação pedagógica e a comunidade – e que façam parte do cotidiano escolar dos alunos no que se refere à educação moral e à construção de valores. Logo, conclui-se que mesmo que os problemas morais, como a indisciplina, o desinteresse e o desrespeito estejam presentes nas escolas e se constituam como as principais reclamações dos professores, parece haver uma negligência das escolas em relação à educação moral (LA TAILLE, 2010, p. 13-14). Ressalta-se ainda que, mesmo não havendo projetos próprios das escolas no que se refere à educação moral, existem a todo momento inúmeras práticas de educação moral, das quais muitas vezes os pedagogos e professores não se dão conta em seu cotidiano. Nesse sentido, a fim de apresentar essas práticas empregadas pelas escolas, a seguir serão apresentados os dados decorrentes do primeiro e segundo estudo, respectivamente a análise dos livros de ocorrências e a análise das observações.

## **4.2 PRIMEIRO ESTUDO: Análise dos livros de ocorrências**

### **4.2.1 Caracterização das ocorrências analisadas**

Foram analisadas 90 ocorrências, dos anos de 2014 e 2015, coletadas nas quatro escolas participantes da pesquisa. Na próxima página, na tabela 4, apresenta-se a caracterização das ocorrências analisadas:



Tabela 4: Caracterização das ocorrências analisadas

VARIÁVEIS		N	%
Número de ocorrências	Escola A	26	28,88%
	Escola B	24	26,66%
	Escola C	20	22,22%
	Escola D	20	22,22%
Ano	2014	24	26,66%
	2015	66	73,33%
Conteúdo	Moral	75	83,33%
	Pedagógico	15	16,66%
Categoria A- Conteúdo Moral	A1 Desrespeito com os colegas	27	30%
	A2 Comportamento em sala de aula	26	28,88%
	A3 Agressões físicas	9	10%
	A4 Desrespeito professor/ funcionário	7	7,77%
	A5 Descumprimento das regras	6	6,66%
Categoria B- Conteúdo Pedagógico	B1 Frequência escolar	9	10%
	B2 Desempenho escolar	6	6,66%

Fonte: A autora.

Do total de 90 ocorrências coletadas, 26 eram da escola A, 24 da escola B, 20 da escola C e 20 da escola D. Considerando o número de ocorrências coletadas, 26,6% foram feitas em 2014 e 73,3% em 2015. A partir da leitura desses registros, foram evidenciadas duas categorias temáticas, a primeira e mais frequente, com 75 registros (83,33%), apresenta conteúdo moral. A segunda e menos frequente, com 15 registros (16,66%), tem conteúdo pedagógico. Considerando que nos livros de ocorrência (LO), por vezes, são registrados apenas os casos mais graves, conclui-se que os problemas morais têm grande periodicidade nas escolas investigadas. Esse achado vai ao encontro do que foi evidenciado anteriormente no estudo exploratório com as pedagogas, no qual 100% delas dizem enfrentar problemas deste tipo em seu cotidiano de trabalho. Considerando o desgaste e sofrimento docente causado por eles (ROSSO, CAMARGO, 2011), ressalta-se a urgência de as escolas trabalharem com esses temas, desenvolvendo estratégias e ações que contribuam para o desenvolvimento moral dos alunos e, por conseguinte, minimizarem a presença deles no cotidiano escolar.

Nos registros com conteúdo moral (A), foram identificadas cinco categorias distintas (A1, A2, A3, A4 e A5). A categoria A1, denominada *desrespeito com os colegas*, teve a maior frequência, concentrando 30% do total de ocorrências analisadas. Nessa categoria estão os casos de desrespeito dos alunos com os seus colegas envolvendo provocações, ameaças (verbais e pela internet), atos de preconceito, intimidações, calúnias, apelidos, fofocas e intrigas.

A categoria A2, denominada *comportamento em sala de aula*, contemplou 28,88% do total de ocorrências, e nela estão os casos de desinteresse, de indisciplina e de descaso frente às atividades escolares. Enquadram-se ainda nessa categoria os registros de brincadeiras durante as aulas utilizando bolinhas de papel, aviõezinhos e tumultos em geral. Juntas as categorias A1 e A2, que incluem o desrespeito, a indisciplina e o desinteresse dos alunos, somam mais de 50%

das ocorrências analisadas. Vale ressaltar que esses três elementos associados são apontados pelos professores como causadores de sofrimento e desgaste no trabalho docente (ROSSO, CAMARGO, 2011). “Trata-se de um conjunto bastante trivial de ações onde os alunos, por um lado, rejeitam circunstancialmente as normas operacionais *stricto sensu* e, por outro, ferem as expectativas de um tipo de convívio predeterminado em sala de aula” (AQUINO, 2011, p. 469).

A categoria A3, denominada *agressões físicas*, concentrou 10% do total de ocorrências analisadas e compreende casos de agressão entre os próprios alunos como tapas, chutes e socos. Caracterizam-se como agressão física os casos em que há uma conduta que ofende a integridade ou a saúde corporal do colega. É praticada com uso de força física. Já na categoria A4 (7,77%), denominada *desrespeito professor/funcionário* estão os registros que envolvem casos de desrespeito envolvendo agressões verbais, afrontas e insultos a professores e a outros funcionários da escola. Por fim, na categoria A5 (6,66%), denominada *descumprimento das regras*, registram-se os casos de transgressão das regras escolares, sendo o uniforme, o celular e o horário as mais citadas.

Já nos registros com conteúdo pedagógico (B), houve duas categorias (B1 e B2). A categoria B1, denominada *frequência escolar*, compreende 10% dos registros nos quais os pais são chamados à escola a fim de serem notificados sobre a recorrência de faltas e advertidos em relação à perda de benefícios, como a bolsa-família, bem como alertados sobre a possibilidade de reprovação, caso o aluno não tenha 75% de presença ao longo do ano.

Na categoria B2 (6,66%), denominada *desempenho escolar*, estão os registros que se referem ao desempenho e ao rendimento escolar. É quando os pais são convocados a fim de tomarem conhecimento dos casos em que os seus filhos se recusam a fazer atividades por desinteresse, preguiça ou por apresentarem problemas e dificuldades de aprendizagem. Nesse caso, solicita-se aos pais e/ou responsáveis que encaminhem os seus filhos para o acompanhamento médico e/ou psicológico, e, em determinados casos, ainda se ressalta nas ocorrências a necessidade da utilização de medicamentos, entre os quais o mais citado é a ritalina. Contudo, há que se ter cuidado com o deslocamento para o campo médico dos problemas que fazem parte do cotidiano escolar, pois isso vem causando uma “epidemia” de diagnósticos relacionados a disfunções no desempenho escolar e que produz na mesma escala uma “epidemia” de tratamentos com a utilização de medicamentos.

Considerando as categorias de conteúdo moral e pedagógico, se evidencia que há nos LO registros de faltas leves e graves. As faltas leves incluem casos de indisciplina, de brincadeiras nas aulas, falta do uniforme, fala nos corredores, entres outras. Já as faltas graves compreendem o desacato aos professores, o desrespeito ou a agressão aos colegas, o não

cumprimento das obrigações escolares, entre outras. Contudo, convém ressaltar que, durante o registro das ocorrências, não há uma diferenciação entre elas, pois, por vezes, casos envolvendo transgressões a regras morais (desrespeito ao professor e aos colegas) e convencionais (não usar o uniforme) são colocados no mesmo patamar e encaminhadas da mesma forma.

Outo fato que nos chamou atenção ao analisar as categorias é que todos os registros têm somente características descritivas. Em outras palavras, eles apresentam os problemas sem expor soluções. Diante disso, questiona-se: em que os registros de ocorrência contribuem para além do simples apontamento dos fatos? Parece-nos que eles têm pouca efetividade no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento moral dos alunos, exercendo apenas a função de disciplinamento e normatização (FONSECA; SALES; SILVA, 2014).

Considerando a grande frequência de problemas morais registrados nos livros de ocorrência, voltamos a esses registros a fim de analisar em maior profundidade os motivos pelos quais eles são feitos, ou seja, o que a escola considera como “errado” e quais estratégias de correção e/ou punição são empregadas ou recomendadas nesses casos.

Dentre os motivos das ocorrências com conteúdo moral aparecem em ordem decrescente a indisciplina, as ameaças e brigas entre alunos, as agressões físicas e o desrespeito ao professor. Das 75 ocorrências com conteúdo moral 29 eram relacionadas à *indisciplina* em sala e nelas se relatam casos em que os alunos são retirados da sala por atrapalharem a condução da aula; registra-se ainda a falta de limites dos alunos em sala, a desatenção frente às atividades propostas, além de brincadeiras e atitudes como andar pela sala, falar palavrões, entre outras.

As 23 ocorrências relacionadas a *ameaças e a brigas entre colegas* relatam casos envolvendo fofocas e atos de preconceito, além de ameaças, principalmente por meio da utilização de redes sociais. As 15 ocorrências que registraram casos de *agressões físicas* referem-se a casos envolvendo tapas, chutes, socos, entre outros. Por fim, houve oito ocorrências em que são registrados casos de *desrespeito ao professor*.

Dentre as estratégias de correção e/ou punição empregadas pelas escolas nesses casos destacam-se em ordem decrescente a solicitação da presença dos pais e/ou responsáveis, a advertência verbal do aluno, o acionamento da patrulha escolar (polícia) e do conselho tutelar e o registro do boletim de ocorrência. Para a escola essas estratégias se constituem como a solução para os problemas morais.

Estas estratégias de correção, as quais denominamos encaminhamentos, são ações e, por vezes, punições dadas pela escola e registradas nas ocorrências que não necessariamente se caracterizam como soluções para os conflitos registrados. Entende-se por encaminhamentos os caminhos seguidos pelos alunos em situações de conflito. Dito de outra forma, o

encaminhamento caracteriza-se como a condução que é dada pela escola em caso de conflitos envolvendo os alunos.

Houve diversos registros que apresentaram mais de um encaminhamento, portanto, para apurar a frequência e os tipos de encaminhamentos presentes nas ocorrências, eles foram contabilizados de forma individual, o que pode ser visualizado na tabela 5:

Tabela 5: Encaminhamentos dados pela escola

	VARIÁVEIS	F
Encaminhamentos	Aluno foi advertido verbalmente	32
	Responsáveis foram acionados	54
	Conselho Tutelar	6
	Patrulha Escolar	11
	Boletim de Ocorrência	7
	Médico	4
	Suspensão do aluno	1
	Saída de projeto	1
	Pedido de desculpas à professora	1

Fonte: A autora.

A partir da análise da tabela 5, verifica-se que, em ordem decrescente de frequência, os encaminhamentos consistem em: 1) ligar para os pais e/ou responsáveis (54 registros); 2) advertir o aluno verbalmente (32 registros); 3) acionar a Patrulha Escolar (11 registros); 4) fazer o boletim de ocorrência (7 registros); 5) conduzir o aluno para o Conselho Tutelar (6 registros); 6) encaminhar para o médico (4 registros).

A Patrulha Escolar é um programa da polícia militar que atende todas as escolas estaduais das 399 cidades do Paraná, busca reduzir a violência e a criminalidade nas escolas e nas suas proximidades. Seu objetivo principal é a prevenção e, supletivamente, a repressão aos crimes e atos infracionais<sup>5</sup>. O Boletim de Ocorrência é instrumento utilizado pela polícia para o registro de uma infração ou delito a ser apurado.

Atenta-se para o significativo número de ocorrências em que se solicita a presença dos pais e/ou responsáveis. Esse encaminhamento funciona como uma ameaça para os alunos e sinaliza a existência de uma parceria entre a escola e a família nos esforços disciplinadores (RATTO, 2006). Para Patto (1992), a principal forma de relação existente entre a escola e a família é a convocação das famílias – em geral representada pela figura materna – para que ouçam queixas sobre seus filhos ou para serem informadas de algum problema. Há, segundo a autora, uma representação na escola daquilo que seria a família ideal, aquela que colabora com a escola na forma de um “corpo docente oculto” que ensina e acompanha as lições

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.seguranca.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>>. Acesso em 29 nov. 2016

escolares e que, acima de tudo, não reclama ou reivindica (PATTO, 1992, p. 119). Nota-se com relação a este encaminhamento que, 25 anos depois, pouca coisa mudou nas escolas.

A maioria dos encaminhamentos evidenciados se caracteriza como ações punitivas, pontuais e temporárias. São procedimentos disciplinares que terceirizam os conflitos, encaminhando-os para outras instâncias, como a família, o Conselho Tutelar e a Patrulha Escolar. Essa estratégia de “empurra-empurra”, em que o aluno é encaminhado de uma instância para outra, não resolve os problemas, os quais voltam a se repetir, sendo comum nestes casos a criação de uma nova norma ou um novo procedimento na tentativa de minimizá-los ou resolvê-los (TOGNETTA; VINHA, 2007). Portanto, interroga-se: o que os alunos de fato aprendem com estes encaminhamentos ou procedimentos disciplinares? O que os alunos aprendem ao serem advertidos verbalmente ou encaminhados para a Patrulha Escolar? “Eles desenvolvem [...] estratégias mais cooperativas e justas para resolução dos conflitos?” (VINHA, 2013, p. 65).

Parece-nos que os encaminhamentos empregados pelas escolas investigadas servem apenas para controlar o comportamento dos alunos (VINHA, 2013), funcionando como estratégias de coação e repressão que contribuem para a formação de alunos moralmente e intelectualmente heterônomos, que seguem as regras por medo, prudência ou conformidade (MENIN, 1996) e que dependem sempre de uma regulação externa: em alguns contextos seguem determinadas regras, e em outros, não (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Pode-se dizer, portanto, que as práticas morais empregadas pelas escolas para a resolução dos conflitos e problemas morais são em suas características essencialmente heterônomas e pouco ou nada contribuem para a resolução dos problemas e conflitos registrados nos livros de ocorrências bem como para a construção da autonomia moral e intelectual dos alunos.

Ainda com base na leitura do banco de dados, foi possível evidenciar os personagens envolvidos nas ocorrências, ou seja, os relatores e alvos dos registros, o que pode ser visualizado, na próxima página, na tabela 6:

Tabela 6: Relatores e alvos das ocorrências

	<b>VARIÁVEIS</b>	<b>F</b>
Relatores das ocorrências	Pedagoga	41
	Diretora	17
	Professor	11
	Pedagoga e Professor	6
	Pedagoga e Diretor	4
	Diretor e Professor	2
	Aluno	3
	Pais	2
	Diretor e Pai	1
	Pedagoga e Aluno	1
	Pedagoga, Diretor e Professor	1
	Pedagoga, Diretor, Professor e NRE	1
	Alvos das ocorrências	Aluno Individual
Dois alunos		18
Grupo (Turma de alunos)		5
Indeterminado		10

Fonte: A autora.

A partir da tabela 6, verifica-se que a maioria dos registros é relatado pela equipe pedagógica (41 registros), seguida da direção (17 registros) e dos professores (11 registros). Houve ainda seis registros relatados pela equipe pedagógica com o professor; cinco registros da equipe pedagógica com o diretor; três registros da direção com o professor. Verifica-se, portanto, que essas três instâncias juntas – equipe pedagógica, direção e professor – respondem pela autoria de 83 das 90 ocorrências analisadas. Considerando esse número, pode-se dizer que os alunos são encaminhados pelos professores que, ao não conseguirem resolver os problemas em suas instâncias de atuação, procuram uma instância superior (equipe pedagógica e direção). Há, portanto, nas escolas uma hierarquia de disciplinamento e, no caso dos LO, “as pedagogas parecem ocupar a posição do tribunal superior de justiça” (RATTO, 2002, p. 99).

Em todos os registros analisados, os alunos são os alvos das ocorrências. Em 57 registros o alvo é um aluno em especial. Nas outras 33 ocorrências os alvos são grupos de alunos, em geral dois ou três, às vezes mais. Houve ocorrências em que todos os alunos de uma mesma sala estavam envolvidos. De acordo com Ratto (2002), esse cenário evidencia que há nas escolas um regime de liberdade vigiada uma vez que ocupar a posição de aluno é estar na condição de culpado, pois até mesmo os que nunca estiveram ou nunca estarão nos LO estão sob a sua ameaça constante.

Na tabela 7, na próxima página, fez-se a análise das ocorrências com conteúdo moral e pedagógico, bem como dos encaminhamentos de forma separada por escola:

Tabela 7: Categorias e encaminhamentos separados por escola

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D
<b>Conteúdo Moral</b>	<b>24</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>19</b>
A1 Desrespeito aos colegas	13	5	4	5
A2 Mau comportamento em sala	6	9	3	8
A3 Agressões físicas	3	3	2	1
A4 Desrespeito ao professor/ funcionário	0	3	0	4
A5 Descumprimento de regras	2	2	1	1
<b>Conteúdo Pedagógico</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>1</b>
B1 Frequência escolar	1	0	8	0
B2 Desempenho escolar	1	2	2	1
<b>Encaminhamentos</b>	<b>35</b>	<b>27</b>	<b>22</b>	<b>33</b>
Aluno foi advertido	11	13	3	4
Responsáveis foram acionados	14	9	15	15
Conselho Tutelar	1	0	1	4
Patrulha escolar	4	1	2	4
Boletim de Ocorrência	4	2	1	1
Médico	0	0	0	4
Suspensão do aluno	1	1	0	0
Saída de projeto	0	1	0	0
Pedir desculpas à professora	0	0	0	1

Fonte: A autora.

Ao separar por escola os conteúdos e encaminhamentos percebeu-se que as escolas A, B e D tiveram maior número de registros com conteúdo moral. Na escola A, mais da metade dos registros são decorrentes de situações que envolvem casos de desrespeito entre os alunos. Já na escola B e D, estes registros se devem principalmente ao mau comportamento dos alunos em sala. Nas três escolas os encaminhamentos mais frequentes consistem em acionar os responsáveis e advertir verbalmente o aluno. Já na escola C o número de registros com conteúdo moral se igualou ao número de registros com conteúdo pedagógico. Assim como nas outras escolas, os registros com conteúdo moral ainda são ocasionados pelo desrespeito com os colegas e pelo mau comportamento em sala. Já nos registros com conteúdo pedagógico a frequência escolar é o principal motivo das ocorrências. A condução mais frequente na escola C, independente do conteúdo, consiste em acionar os responsáveis.

Convém ressaltar que a escola C é a que está passando pelo processo de intervenção realizado pelo Núcleo Regional de Educação (NRE), o que talvez explique o fato de haver um maior acompanhamento pedagógico dos alunos, se comparada às outras três instituições investigadas.

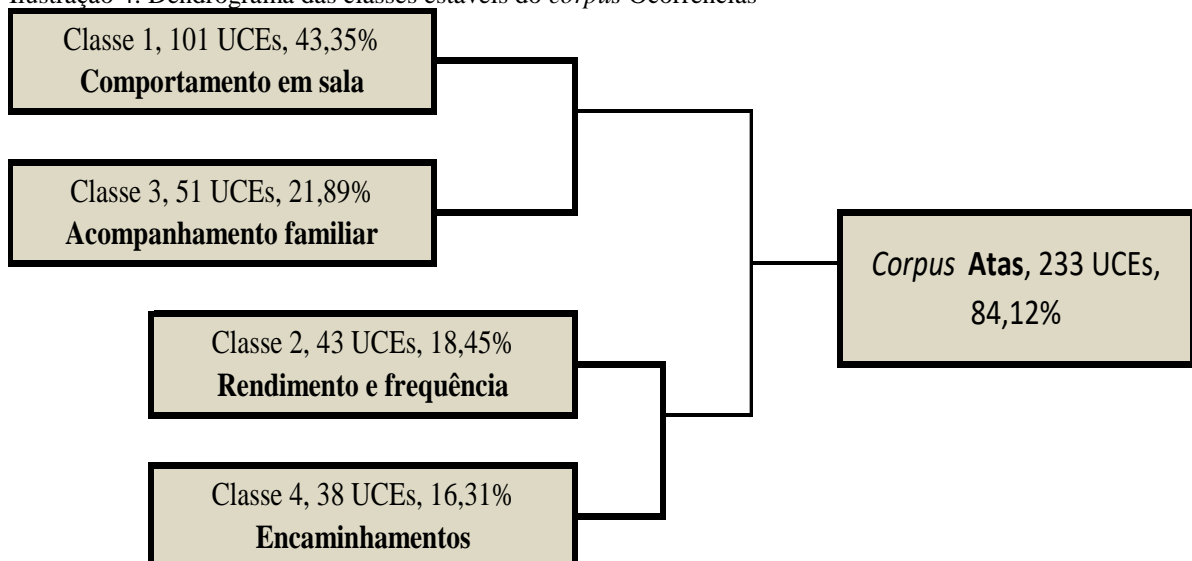
#### 4.2.2 Análise das ocorrências pelo ALCESTE

O banco de dados contendo as 90 ocorrências foi ainda analisado com o apoio do *software* ALCESTE. Esse *software* realiza a análise lexicográfica mostrando as unidades de contexto elementar (UCEs), caracterizadas pelas palavras e por segmentos de textos que compartilham essas palavras. Assim, efetua a leitura e a classificação das palavras de acordo com as suas ocorrências, agrupando-as em classes que podem indicar os agrupamentos de conteúdos sobre determinados objetos.

A partir do relatório fornecido pelo *software*, verifica-se um total de 2174 palavras diferentes em 9906 ocorrências, tendo uma frequência média por palavra diferente de 5. Já o número de palavras que teve uma frequência igual a um foi de 408. Esse valor é considerado baixo, o que, segundo Camargo (2005), indica uma homogeneidade no vocabulário empregado nos registros dos LO. O *corpus* Ocorrências foi dividido em 233 UCEs das quais 84,12% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD).

Em um primeiro momento o *corpus* Ocorrências foi dividido (1ª partição). Logo em seguida, sofreu uma nova divisão (2ª partição) originando de um lado as classes 1 e 3 e de outro as classes 2 e 4. Nesse momento a divisão das classes foi finalizada, uma vez que elas se mostraram estáveis, ou seja, ficaram compostas por UCEs com elementos semelhantes (CAMARGO, 2005). A seguir na ilustração 4, apresenta-se o dendrograma que ao ser lido da direita para a esquerda mostra as relações entre as classes. A partir dessa leitura nota-se a organização do *corpus* em quatro classes distintas.

Ilustração 4: Dendrograma das classes estáveis do *corpus* Ocorrências

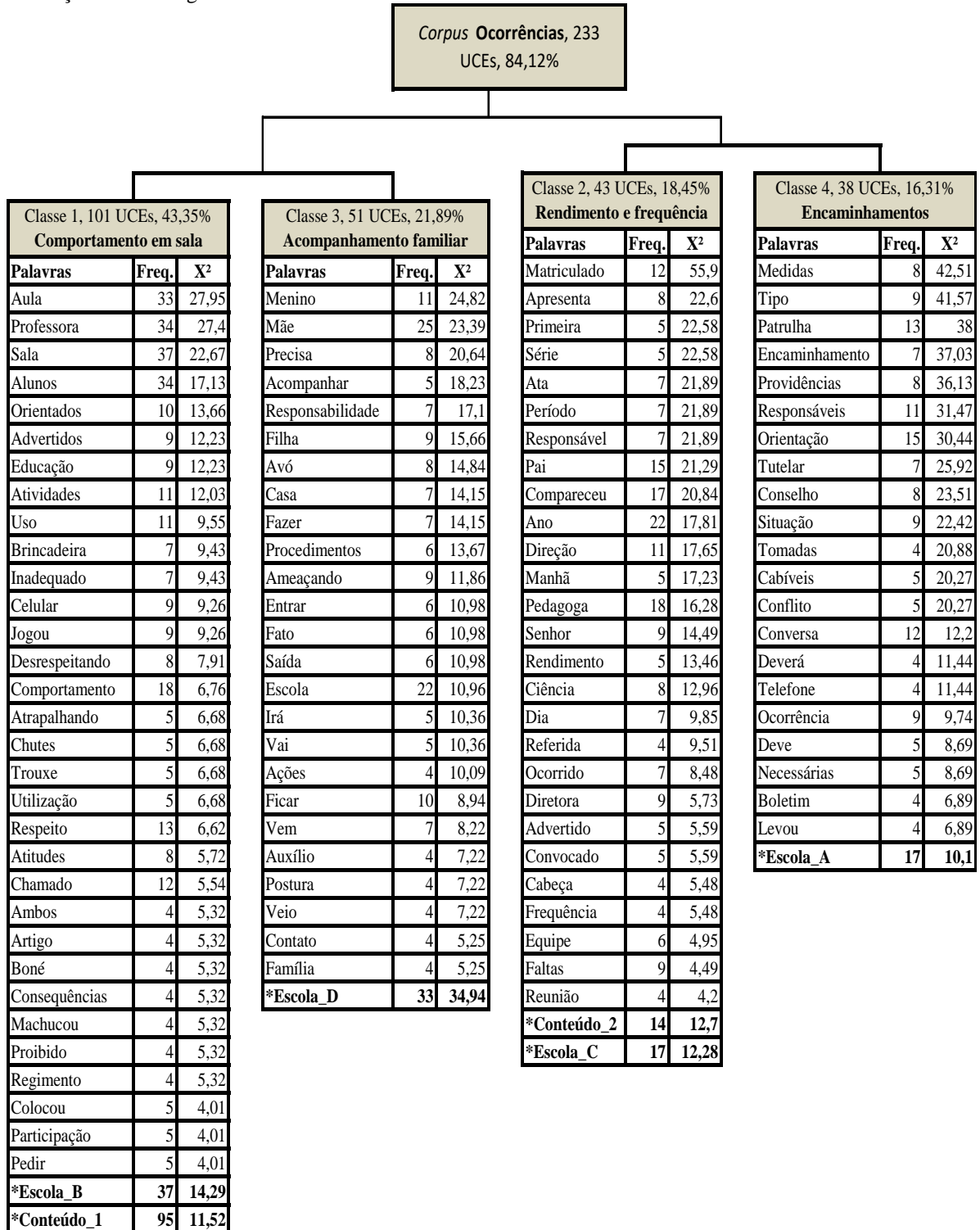


Fonte: Adaptado do relatório do ALCESTE.



Abaixo, na ilustração 5, apresenta-se o dendrograma em forma de tabela construída para possibilitar uma melhor visualização do conjunto de elementos bem como das ligações entre as classes. Para a constituição do dendrograma foram consideradas apenas as palavras que tiveram uma frequência  $\geq 4$  e um  $X^2 \geq 3,84$ .

Ilustração 5: Dendrograma ilustrando os elementos característicos de cada classe



Fonte: Adaptado do relatório do ALCESTE.

A partir da leitura dos elementos que entraram na composição das classes denominou-se a classe 1 (101 UCEs, 43,35%) **Comportamento em sala**, a classe 2 (43 UCEs, 18,45%) **Rendimento e Frequência**, a classe 3 (51 UCEs, 21,89%) **Acompanhamento familiar** e a classe 4 (38 UCEs, 16,31%) **Encaminhamentos**.

A Classe 1 (101 UCEs, 43,35%) **Comportamento em sala** foi a mais significativa e teve uma contribuição diferenciada dos registros com conteúdo moral da escola B. Os sujeitos dessa classe são a *professora* e os *alunos*. Entre os substantivos destacam-se *sala*, *aula*, *educação*, *participação*, *respeito*, *regimento*, *comportamento*, *atividades*, *atitudes*, *brincadeira*, *utilização*, *celular*, *boné*. Como ações destacam-se *trouxe*, *colocou*, *jogou*, *machucou*, *desrespeitando* e *atrapalhando*. E entre os adjetivos tem-se *inadequado*, *proibido*, *orientados* e *advertidos*.

As palavras *aula* e *professora* tiveram os maiores X<sup>2</sup> da classe. Nos registros que compõem essa classe, os alunos são orientados e advertidos verbalmente acerca do mau comportamento em sala, da indisciplina, do desinteresse frente às atividades bem como por brincadeiras inapropriadas, como, por exemplo, a utilização de bolinhas de papel e aviõezinhos, o uso de vocabulário inadequado e ainda em questões relacionadas à desobediência às regras escolares, em especial as que dizem respeito ao uniforme e ao celular. De acordo com os registros, esses comportamentos inadequados atrapalham as aulas e desrespeitam os professores, os quais, por sua vez, ao não conseguirem resolver esses problemas em sala, encaminham para as pedagogas os alunos que “tumultuam” a realização de atividades (RATTO, 2007) bem como aqueles que não participam das aulas. Vale destacar que em alguns casos os professores retiram da sala os alunos que estão brincando, jogando aviõezinho, bolinhas de papel e, por vezes, ignoram comportamentos mais graves envolvendo *bullying* e desrespeito entre os alunos. Nesses casos eles estão dando mais ênfase a regras convencionais do que às morais. Para Tognetta (2013), é comum em nossas escolas colocarem-se todas as regras no mesmo patamar: não jogar bolinhas de papel na sala passa a ser tão importante quanto não agredir verbalmente o colega. Gasta-se muito tempo com regras relacionadas ao uniforme, boné e celular e, quando ocorre um conflito entre os alunos, encaminha-se logo para a pedagoga, já que não há tempo para a discussão do problema.

*Registramos que conversamos com os alunos [...] e [...], do nono ano sobre comportamento inadequado em sala na aula de matemática em que estavam jogando aviõezinho e andando pela sala sem prestar atenção na atividade que a professora [...] estava passando, mesmo sendo chamada a atenção os alunos não atenderam.*  
\*Texto\_55 \*Ocorrência\_33 \*Ano\_2015 \*Escola\_1 \*Conteúdo\_1 \*K\_4

*A professora [...] trouxe até a equipe pedagógica os alunos [...] e [...], ambos do oitavo ano, pois os mesmos não realizaram as tarefas e jogam bolas de papel nos colegas tumultuando a aula. \*Texto\_52 \*Ocorrência\_23 \*Ano\_2015 \*Escola\_1 \*Conteúdo\_1 \*K\_1*

*Registramos que conversamos com os alunos [...] e [...] do nono ano sobre o comportamento inadequado em sala, desrespeitando colegas e se desrespeitando, entre si, com a utilização de vocabulário inadequado. \*Texto\_60 \*Ocorrência\_42 \*Ano\_2015 \*Escola\_1 \*Conteúdo\_1 \*K\_1*

*A professora [...] trouxe a equipe pedagógica os alunos [...] e [...], porque os dois estavam jogando bolinhas de papel durante a explicação da professora e mesmo após terem a atenção chamada os alunos persistiram na brincadeira. Foram advertidos e se comprometeram a mudar de comportamento. \*Texto\_64 \*Ocorrência\_49 \*Ano\_2015 \*Escola\_1 \*Conteúdo\_1 \*K\_1*

*Os alunos [...] e [...] foram retirados da aula de educação física pelo professor [...] por não participarem da atividade física proposta e ainda atrapalharem a condução da aula. \*Texto\_88 \*Ocorrência\_19 \*Ano\_2015 \*Escola\_2 \*Conteúdo\_2 \*K\_1*

Nota-se nos extratos acima sempre presentes as expressões “*registramos que conversamos*”, “*alertamos o aluno*”, “*chamamos a atenção*”, “*os alunos foram advertidos*”, “*os alunos foram orientados*”. Essas expressões caracterizam-se como procedimentos verbais de educação moral, ou seja, as escolas investigadas pensam ser suficiente falar sobre a moral para os seus alunos, como se o ensinamento verbal fosse a garantia para a ação moral. Ao contrário, o investimento deveria se dar na resolução desses conflitos e no estabelecimento de práticas morais que propiciassem o desenvolvimento dos alunos em direção a autonomia.

Ligada à Classe 1 aparece a Classe 3 (51 UCEs, 21,89%) denominada **Acompanhamento familiar**. Esta classe teve uma contribuição diferenciada dos registros feitos na escola D. Entre os sujeitos destacam-se *menino, filha, mãe e avó*. Os locais são a *família, a casa e a escola* e as ações são *acompanhar, fazer, entrar, ir, ficar e veio*. Nota-se que, pelas ocorrências nessa classe, a escola solicita a presença da família, representada na maioria das vezes pela figura da mãe e da avó, para que tome conhecimento dos fatos e assumam a responsabilidade no acompanhamento escolar, auxiliando na resolução dos problemas referentes à frequência e ao rendimento dos alunos.

Entre os substantivos dessa classe têm-se *contato, auxílio, responsabilidade, procedimentos e postura*. Destaca-se ainda a presença do adjetivo *precisa*. Essa concepção de que a família é responsável pela educação moral, além de ser bastante tradicional (SHIMIZU, 1999, p. 34), define a família como responsável pelas situações subsequentes, protegendo a escola de possíveis acusações futuras, posto que ela também está sob a constante vigilância e normalização (RATTO, 2006, p. 1266).

*Pedimos que a mãe o leve novamente ao psicólogo e que a escola se necessário fará um relatório de acompanhamento pedagógico. Explicamos para a mãe que o seu filho precisa de determinadas regras e limites tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar. \*Texto\_2 \*Ocorrência\_531 \*Ano\_2015 \*Escola\_4 \*Conteúdo\_2 \*K\_3*

*Alertamos a mãe que a responsabilidade pela filha é dela, e que deve fazê-la respeitar a sua autoridade. A escola irá entrar em contato com o conselho tutelar e também acompanhará as ações da aluna na escola. \*Texto\_4 \*Ata\_539 \*Ocorrência\_2015 \*Escola\_4 \*Conteúdo\_1 \*K\_3*

*Os policiais [...] e [...] orientaram o pai do aluno [...] que o tragam, ou seja, que acompanhem a entrada e a saída do menino no colégio. A mãe do aluno [...] também compareceu e recebeu as orientações sobre a postura de agressividade entre os alunos e que eles serão encaminhados para a delegacia caso isto ocorra novamente. \*Texto\_14 \*Ocorrência\_569 \*Ano\_2015 \*Escola\_4 \*Conteúdo\_1 \*K\_3*

*A aluna relatou que saía de casa todos os dias e gazeava aula, passeava pela biblioteca e pelo centro. Os procedimentos assumidos pela família consistem em ligar toda sexta-feira para a escola, comparecer uma vez por mês para acompanhar a frequência e o rendimento escolar e assinar o termo de compromisso e responsabilidade do colégio. \*Texto\_35 \*Ocorrência\_37 \*Ano\_2014 \*Escola\_3 \*Conteúdo\_2 \*K\_2*

Muito próxima, a Classe 2 (43 UCEs, 18,45%), denominada **Rendimento e Frequência**, teve uma contribuição diferenciada dos registros com conteúdo pedagógico da escola C. Entre os sujeitos dessa classe destacam-se o *pai*, a *pedagoga* e a *diretora*. As ações consistem em *apresentar* e *comparecer*. Já os adjetivos são *responsável*, *convocado*, *advertido*, *matriculado* e *referida*. Têm-se ainda os substantivos *série*, *período*, *manhã*, *dia*, *ano*, *direção*, *rendimento*, *faltas*, *frequência*, *ciência*, *ocorrido* e *reunião*.

Essa classe evidencia as ocorrências em que são feitos os comunicados às famílias, referentes à frequência e ao desempenho escolar dos alunos. Novamente os registros revelam que o objetivo é dar ciência aos pais, agora referente à recorrência das faltas e ao baixo rendimento dos alunos a fim de compartilhar com eles essa responsabilidade e ainda com o propósito de isentar-se desse encargo, caso o aluno venha a reprovar. Novamente nos parece que essas narrativas servem para proteger a escola de uma eventual culpabilização. Funcionam, portanto, como prova de que a escola deu ciência às famílias e encaminhou as devidas providências em relação a cada caso (RATTO, 2007). É “uma forma do professor e da escola protegerem-se a si mesmos, construindo um “dossiê” do aluno” (FONSECA; SALES; SILVA, 2014, p.40). Parece-nos problemático o fato de a escola precisar cercar-se de todo tipo de precauções para que não venha a ser acusada de negligência. Um dos motivos para esse cerceamento pode estar relacionado “às garantias legais relacionadas ao direito ao ensino fundamental e à obrigatoriedade do Estado em garanti-lo” (RATTO, 2006, p. 1267).

*Realizou se na sala da pedagoga, a reunião com a tia da aluna [...], matriculada no nono ano com o objetivo de alertar e advertir sobre as faltas sem justificativa da mesma. \*Texto\_26 \*Ocorrência\_13 \*Ano\_2015 \*Escola\_3 \*Conteúdo\_2 \*K\_2*

*Compareceu a mãe e responsável pelo aluno [...], matriculado na primeira série, a qual tomou ciência das suas faltas consecutivas desde o dia dezesseis de maio do corrente ano. \*Texto\_31 \*Ocorrência\_24 \*Ano\_2014 \*Escola\_3 \*Conteúdo\_2 \*K\_2*

*Compareceu ao colégio o senhor [...], responsável pela aluna [...], matriculada no nono ano. A diretora encaminhou as orientações do cumprimento das normas do colégio, horário, uniforme, atrasos, faltas e rendimento escolar. \*Texto\_33 \*Ocorrência\_29 \*Ano\_2014 \*Escola\_3 \*Conteúdo\_1 \*K\_2*

Ligada à Classe 2 aparece a Classe 4 (38 UCEs, 16,31%) denominada **Encaminhamentos**. Essa classe teve uma contribuição diferenciada dos registrados da escola A e trata dos encaminhamentos, providências ou procedimentos adotados pelas escolas diante dos problemas morais e pedagógicos. Destacam-se a *patrulha escolar*, o *registro de boletim de ocorrência* e a condução do caso para o *conselho tutelar*. Entre os substantivos sobressaíram-se *medidas, tomadas, tipo, conflito, encaminhamento, providências, orientação, conversa e telefone*. Como ações têm-se *deve e deverá*. Entre os adjetivos têm-se *necessárias, cabíveis e responsáveis*.

Nesta classe notam-se as instâncias de terceirização dos problemas que são vivenciados nas escolas. Essas instâncias – patrulha escolar e boletim de ocorrência – empregam punições e ações unilaterais bem como incentivam a delação e a culpabilização. Contudo, há que ressaltar que essas práticas morais que envolvem medidas disciplinares não contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos e nem mesmo para a resolução dos conflitos escolares, mas servem apenas como uma forma de controle do comportamento imediato dos alunos que colabora para a formação de indivíduos moralmente heterônomos, que seguem as regras por medo e que dependem sempre de uma regulação externa (VINHA; TOGNETTA, 2009).

*A mãe vai registrar boletim de ocorrência e passaremos o caso para a patrulha escolar que tomara as medidas cabíveis. \*Texto\_41 \*Ocorrência\_2 \*Ano\_2015 \*Escola\_1 \*Conteúdo\_1 \*K\_3*

*Registramos que passamos aos patrulheiros [...] e [...] a situação de ameaça pelo facebook, sofrida pela aluna [...], do nono ano para orientação e tomada das medidas cabíveis, bem-como o registro de ocorrência na delegacia de polícia. \*Texto\_42 \*Ocorrência\_3 \*Ano\_2015 \*Escola\_1 \*Conteúdo\_1 \*K\_4*

*O aluno foi orientado pela patrulha, e comprometeu se a nunca mais trazer qualquer tipo de arma, que irá evitar conflito não irá perturbar os colegas menores e ainda que ele deverá melhorar o seu comportamento. \*Texto\_9 \*Ocorrência \_550 \*Ano\_2015 \*Escola\_4 \*Conteúdo\_1 \*K\_4*

*Vamos conversar com a aluna e notificar a sua mãe para as medidas cabíveis a fim de que não se repita este tipo de situação. Esta ocorrência será repassada também a patrulha escolar para orientações. \*Texto\_43 \*Ocorrência\_4 \*Ano\_2015 \*Escola\_1 \*Conteúdo\_1 \*K\_4*

*Após conversa e orientação, as alunas levaram bilhetes aos responsáveis para que este tipo de atitude não se repita, pois, outras medidas serão tomadas como o encaminhamento para o conselho tutelar e patrulha escolar. \*Texto\_54 \*Ocorrência\_30 \*Ano\_2015 \*Escola\_1 \*Conteúdo\_1 \*K\_4*

Considerando os extratos acima, nota-se a presença do respeito unilateral e das relações de coação, e as normas são impostas de fora pela patrulha escolar, pelo conselho tutelar e por meio do boletim de ocorrência. Vale ressaltar que, para a resolução dos conflitos, as normas e as regras não devem vir de fora, mas sim devem ser construídas na escola, com a participação dos alunos. Nesse sentido, supõe-se que o aluno possa vivenciar as experiências morais em todos os seus aspectos e ambientes da escola, fato esse que não foi identificado em nenhum encaminhamento analisado.

Diante dos achados neste primeiro estudo, evidencia-se que as práticas morais empregadas pelas escolas utilizam o discurso como o ensinamento verbal, além de empregar velhos mecanismos de punição e controle, sem apresentar reflexões institucionais e coletivas sobre o tema. Os LO se constituem como “prova” dos atos praticados pelos alunos e os registros funcionam como um dossiê que poderá ser utilizado em defesa dos professores e da escola em suas práticas cotidianas. As ocorrências se caracterizam como “mecanismos burocráticos de “proteção”, sem qualquer indicação de que esta prática possa ter algum efeito pedagógico e/ou educativo” (FONSECA; SALES; SILVA, 2014, p. 42).

Frente a esses achados, ressaltamos a urgente e necessária mudança de hábitos e comportamentos das escolas frente às práticas morais empregadas, pois não basta apenas que os problemas sejam identificados, registrados em LO, advertidos verbalmente, comunicados aos pais e encaminhados para as instâncias superiores, como acontece nas escolas investigadas. É imprescindível que, ao registrar os problemas e comunicá-los, as escolas reflitam diante da necessidade de apresentar propostas viáveis para o enfrentamento dos conflitos e problemas morais. Enfrentamento esse que contribua para o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos, pois só assim a escola deixará de tão-somente criticar, registrar e queixar-se e assumirá o papel de transformar a realidade em que atua de forma mais efetiva.

A fim de aprofundar a discussão sobre as práticas empregadas pelas escolas para o desenvolvimento moral e intelectual dos alunos, em seguida são apresentados os dados oriundos do segundo estudo, composto pelas observações.

### 4.3 SEGUNDO ESTUDO: Análise das observações

Ao todo foram observadas 58 aulas em 13 turmas do nono ano nas quatro escolas investigadas. Abaixo, na tabela 8 pode ser verificada a caracterização dessas observações:

Tabela 8: Caracterização das observações

Escola	Turma	Nº Alunos	Nº aulas observadas	Nº de aulas em cada disciplina
A	9º A	35	5	1ª português, 2ª e 3ª história, 4ª artes, 5ª português.
	9º B	27	4	1ª português, 2ª inglês, 3ª história, 4ª matemática.
B	9º A	32	5	1ª artes, 2ª português, 3ª e 4ª matemática, 5ª artes.
	9º B	30	5	1ª inglês, 2ª história, 3ª artes, 4ª geografia, 5ª matemática.
	9º C	32	4	1ª geografia, 2ª história, 3ª e 4ª matemática.
	9º D	32	4	1ª e 2ª matemática, 3ª história, 4ª ciências.
	9º E	30	3	1ª matemática, 2ª educação física, 3ª história.
	9º F	-	-	-----
C	9º A	25	5	1ª português, 2ª e 3ª geografia, 4ª inglês, 5ª português.
	9º B	20	5	1ª educação física, 2ª artes, 3ª educação física, 4ª e 5ª português.
D	9º A	30	5	1ª e 2ª geografia, 3ª inglês, 4ª e 5ª história.
	9º B	30	4	1ª matemática, 2ª educação física, 3ª geografia, 4ª inglês.
	9º C	31	4	1ª inglês, 2ª e 3ª português, 4ª ciências.
	9º D	30	5	1ª e 2ª matemática, 3ª português, 4ª inglês, 5ª geografia.

Fonte: A autora.

As observações foram realizadas em todas as turmas do nono ano, com exceção da turma F da escola B. Essa turma não foi observada, pois na data prevista os alunos não tiveram as três primeiras aulas, devido à ausência de dois professores, o que acabou dificultando a realização da observação na respectiva turma, pois as duas últimas aulas foram adiantadas para que os alunos fossem liberados antes do horário.

Ao todo, foram observadas nove aulas na escola A, 21 aulas na escola B, 10 aulas na escola C e 18 aulas na escola D. As turmas mais numerosas são as da escola B, as quais têm entre 30 e 32 alunos, e as menos numerosas são da escola C, as quais têm entre 20 e 25 alunos por turma.

As disciplinas com maior número de observações foram em ordem decrescente as de matemática e de português. Observamos doze aulas de matemática, onze aulas de português, nove de história, oito de geografia, sete de inglês, cinco de artes, quatro de educação física e

duas de ciências. Importante ressaltar que as disciplinas observadas não foram escolhidas, mas seguiram a ordem estabelecida pelo horário das aulas nas respectivas escolas.

Ao todo foram observados 31 professores distintos, sendo 11 da escola B, 10 da escola D e 5 da escola A e C, respectivamente. Importante ressaltar que alguns professores eram os mesmos nas diferentes turmas observadas nas escolas. Além da observação na sala de aula, foram observados ainda momentos dos alunos no pátio em aulas vagas, nas quadras poliesportivas em aulas de educação física e na biblioteca. Do total de professores observados, 21 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Houve, portanto, uma prevalência do sexo feminino. Segundo Gatti (2010, p. 1363), essa feminização da docência não é fenômeno novo, pois desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, as mulheres eram recrutadas para o magistério, permeadas pela representação do ofício docente como prorrogação das atividades maternas e pela naturalização da escolha feminina pela educação.

#### **4.3.1 Impressões gerais das práticas morais presentes nas escolas**

Ao chegar à escola A, no início da observação, a primeira impressão foi de que havia muitas regras. Logo na entrada, na sala dos professores, havia um *banner* com as regras para os professores. Com o título “lembretes”, estavam listadas as normas da escola relativas ao trabalho do professor que iam desde o cumprimento do horário, o uso de vocabulário adequado, a necessidade de colaborar com a organização das filas para a entrada dos alunos, o número de fotocópias a que cada professor tinha direito, além de orientações referentes ao planejamento das aulas e ao uso da biblioteca, entre outras.

Da mesma forma, nas salas de aula, as regras também ficavam expostas em um *banner* fixado ao lado do quadro, onde havia regras para os alunos que iam desde o horário de entrada e saída, o uso do uniforme, a proibição do celular, entre outras. As regras presentes no *banner* eram as mesmas nas duas turmas observadas, o que nos dá indicativos de que elas não foram elaboradas em conjunto com os alunos das respectivas turmas, mas sim pela direção e/ou professores e fixadas em ambas as salas.

Das quatro escolas observadas, a escola B foi a que pareceu ser a mais branda no que se refere à presença das regras escolares. Num primeiro momento não se percebem tantas regras como nas outras escolas observadas. Nas salas de aula não há listas e nem regimentos expostos, e em algumas salas destacam-se apenas papéis fixados ao lado do quadro contendo a lei estadual número 18.118 de 24 de junho de 2014, que proíbe o uso do celular. O que mais chamou a atenção na escola B é a relação que os alunos mantêm com o estudo, pois há muito desinteresse



pelas aulas e atividades que são propostas pelos professores. Durante as observações foi possível perceber que alguns alunos da escola B permanecem a manhã toda em sala sem abrir o caderno.

Frente a essas observações, a escola B parece deixar os alunos mais à vontade, mais “laissez-faire”, deixando-os fazerem o que querem para evitar maiores confrontos ou conflitos, mas os alunos, por sua vez, demonstram não saber como lidar com essa liberdade ou permissividade e não têm autonomia suficiente frente a essa situação. Mesmo que o controle não seja expresso nas ações e regras observadas na escola B, ele é sentido na presença sempre constante de câmeras de vigilância. Segundo La Taille (2010), esses dispositivos são empregados em nome da moral, com o objetivo de impedir atos infracionais. Entretanto, a sua utilização demonstra uma desconfiança em relação à moral dos alunos, pois se atos infracionais fossem considerados exceção não seria necessário tanto controle. Há que se ressaltar que um maior controle externo da escola corresponde a um menor controle interno dos alunos.

A escola C teve há alguns anos atrás uma série de “problemas relativos a questões morais como, por exemplo, brigas entre alunos, agressões físicas, desrespeito e ameaças a professores e funcionários” (informação verbal)<sup>6</sup>. Devido a esses problemas, a escola está passando por um processo de intervenção do Núcleo Regional de Educação (NRE). Ao entrar na escola C, a impressão é de que aparentemente os problemas morais desapareceram, mas, ao conversar com os alunos e professores, bem como, ao observar as aulas e o cotidiano escolar, nota-se que os alunos ainda estão em processo de adaptação.

Como parte da intervenção realizada pelo NRE e do projeto que vem sendo adotado<sup>7</sup> pela escola, há vários cartazes espalhados pelos corredores e salas de aula chamando a atenção dos alunos para o cuidado e amor pela escola e ainda algumas frases relacionadas à autoestima dos alunos, com o objetivo de criar um sentimento de pertencimento nos alunos. O que nos chamou a atenção é que todos os dias na entrada pela manhã os alunos dessa escola formam filas no pátio onde a direção e a equipe pedagógica repassam os avisos, fazem a leitura de mensagens, as quais, na maioria das vezes, são de cunho religioso e, por vezes, fazem uma oração. Esse momento inicial conta com a colaboração das inspetoras para manter a organização dos alunos. Os alunos, por sua vez, reclamam muito desse momento, devido à coação que sofrem no dia a dia.

---

<sup>6</sup> Informações concedidas pela atual direção da escola à pesquisadora, em encontro realizado para a assinatura da Carta de Aceite da referida pesquisa.

<sup>7</sup> Foi suprimido o nome do projeto adotado pela escola C a fim de não identificar essa instituição, bem como manter sigilo em relação ao nome dos sujeitos participantes.

Da mesma forma que na escola B, a escola D também pareceu em um primeiro momento ser mais branda no que se refere à presença de regras. Os alunos têm uma boa relação com a direção, e isso parece influenciar positivamente na sua conduta escolar. Para a entrada, os alunos formam filas e são acompanhados pelos professores até as salas. Ao chegarem à sala, antes de iniciar a aula, é feita a leitura de uma mensagem no aparelho de som, e na maioria das vezes os alunos fazem uma oração que geralmente é a do Pai Nosso ou da Ave Maria com o professor em sala.

Em todas as salas de aula há câmeras de vigilância e, no mural ao lado da porta, há frases de motivação e uma agenda na qual os professores registram as datas para a entrega de trabalhos e de avaliações. Há ainda no mural as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) alcançadas pela escola nos últimos anos e um regimento interno onde constam todos os direitos e deveres dos alunos. Contudo, durante as observações, foi possível perceber que os alunos não conhecem esse regimento, sendo que a grande maioria não o cumpre. Isso nos leva a pensar que, assim como na escola A, esse regimento foi elaborado pela direção e/ou professores e fixado nas salas de aula.

Pelas impressões gerais das regras adotadas pelas escolas, foi possível perceber cada escola adota medidas distintas para manter a organização e o controle dos alunos; algumas são mais rígidas e outras mais brandas em suas práticas morais. Contudo, nas quatro escolas, tanto os professores quanto os alunos demonstraram não ter consciência das regras, pois em determinados momentos elas são cobradas e cumpridas e, em outros, não. Esse é um fato que colabora para o não cumprimento das regras pelos alunos, pois uma das características das práticas morais é justamente a sua regularidade e a sua rotinização. Há que se ressaltar que, por vezes, os alunos e professores das escolas também podem ter uma consciência heterônoma frente às regras, no sentido de adotá-las apenas quando essas lhe interessam ou adaptá-las às suas próprias necessidades, assim não a seguem quando ela não está sendo imediatamente imposta e cobrada por uma autoridade.

Para Tognetta e Vinha (2007), as regras fazem parte de qualquer instituição educacional, interferem na qualidade das relações sociais e no desenvolvimento moral dos indivíduos, e, por isso mesmo, é imperativa uma discussão sobre como elas são construídas na escola. “Os alunos precisam refletir e se apropriar da importância das regras, sendo necessário que os mesmos as construam” (OLIVEIRA; MENIN, 2015, p.167).

As quatro escolas observadas possuem um rol de regras nas quais se confundem regras convencionais (incluindo as organizacionais) com morais, algumas unilaterais e autoritárias, outras desnecessárias. Vale ressaltar que “quanto mais regras, menos os alunos as cumprem,

por isso faz-se necessário refletir sobre os princípios que as orientam” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 35). Outro fato que merece ser discutido com mais profundidade e analisado de forma crítica é a utilização da religião como uma ferramenta para a educação moral, pois essa atitude além de ir contra ao que está expresso na constituição (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), as quais apontam para a laicidade da educação, não colabora para formação da moral autônoma dos alunos.

### 4.3.2 Análise de passagens observadas em aulas

Em seguida, são apresentadas algumas passagens observadas durante as aulas. Para tanto, foram feitas várias leituras do caderno de campo utilizado durante as observações. A apresentação dessas passagens tem o objetivo de preservar o contexto e a riqueza das interações que aconteceram no decorrer das aulas, mesmo que posteriormente alguns aspectos sejam analisados de forma individualizada elencando os momentos com aspectos morais, as atividades e as conduções observadas durante as aulas.

Nas escolas A, C e D, foram selecionadas cinco passagens de aulas, as quais são apresentadas de forma concomitante com a sua análise teórica. Já no caso da escola B, são apresentadas quatro passagens de aulas trazendo a análise teórica somente ao final. Neste caso, teve-se o intuito de estabelecer um comparativo, pois elas evidenciam dois casos extremos da atuação docente em sala.

#### 4.3.2.1 Escola A

##### 1ª Passagem de aula

*Na observação número 2, em uma aula de história, a professora entra na sala e pede atenção e licença para fazer a chamada, dizendo: “Silêncio, por favor! Posso fazer a chamada?” Abaixa o tom “por gentileza”. Os alunos continuam agitados, eles falam muito alto e conforme a professora inicia a chamada alguns começam a gritar que a professora pulou o seu nome na chamada. A professora prossegue e um dos alunos fala: “essa professora é uma pilantra”. Outro aluno solicita a autorização para ir tomar água, e a professora diz que “está de olho nele e é para ele fazer por onde”. Uma aluna utiliza o celular e procura fazê-lo escondido embaixo da carteira. A professora termina a chamada, novamente pede silêncio e inicia a explicação. Em meio a sua fala, bate à porta o professor da aula seguinte para deixar o material. Ela continua a explicação, mas a maioria dos alunos está dispersa, eles conversam,*

*riem, utilizam o celular, enfim, não se concentram na aula. A professora orienta os alunos que eles deverão utilizar o livro para a resolução de um exercício. Alguns alunos falam que não trouxeram o livro, e a professora circula entre as carteiras anotando o nome deles e orientando para que façam a atividade em duplas. Os alunos fazem juntos os exercícios e solicitam aos colegas as respostas dos exercícios. Ao terminarem vão até a professora verificar se está correto. A professora circula entre os alunos olhando os exercícios e tirando dúvidas. Um aluno conta para a professora que o colega está utilizando o fone de ouvido e a professora responde “cuide da sua atividade que do seu colega cuidado eu” e prossegue verificando os cadernos. A professora passa um filme na TV pendrive sobre a Guerra de Canudos. Os alunos não conseguem ler o que está escrito nos slides e acabam se dispersando, começam a conversar e a brincar, mas em nenhum momento questionam a professora por não estarem conseguindo visualizar o texto nos slides. O som da TV é ruim e não dá para ouvir direito, muitos alunos conversam e a professora continua passando os slides sem interromper a aula para chamar a atenção. Quando acaba o filme a professora orienta para a realização de um trabalho que deverá ser feito individualmente. Os alunos reclamam. Nesse momento, chega o lanche o qual é servido dentro da sala de aula por falta de refeitório na escola. A professora serve os alunos. Ao terminarem a refeição eles recolhem os talheres e pratos e dois alunos levam para a cozinha. A professora tenta localizar um vídeo na TV pendrive e enquanto isso os alunos conversam muito e andam pela sala. Nesse momento, bate o sinal e todos saem da sala correndo em disparada, apenas a professora permanece em sala tentando localizar o vídeo.*

Nota-se nesta passagem que a professora de história perde muito tempo organizando a turma e chamando a atenção dos alunos para a aula e as atividades a serem realizadas bem como para o material didático necessário para a sua realização. De acordo com Fante (2003), 47% dos professores dedicam entre 21% e 40% do seu tempo para a resolução de problemas relacionados à indisciplina dos alunos. Não obstante, há ainda problemas com os materiais didáticos, como a TV pendrive que não funciona adequadamente, além de interrupções ocasionadas por outros docentes e pelo lanche, que acabam por prejudicar o andamento da aula. Notam-se ainda situações em que a professora desconsidera os conflitos existentes em sala, como, por exemplo, o desrespeito dos alunos e o desinteresse pelas atividades que vêm sendo realizadas.

## 2ª Passagem de aula

*Na observação número 4, em uma aula de artes, os alunos conversam enquanto o professor tenta fazer a chamada. O professor pede atenção por várias vezes e acaba perdendo*

*a paciência. Ele diz que o intervalo já acabou, mas isso parece não adiantar, pois a bagunça na sala continua. Um aluno está em cima de uma carteira, e a sala está um caos. A voz do professor não dá conta de todo o barulho. Nessa aula estava programada a apresentação de seminários, mas o professor pressionado pelos alunos em virtude da mudança do horário das aulas combinou que deixariam o seminário para a próxima aula, a qual aconteceria dois dias depois. O professor começa a passar o conteúdo no quadro, e alguns alunos questionam o porquê de ter que copiar tanta coisa do quadro, e o professor chama atenção dizendo que é para copiar e ainda chama atenção daqueles alunos que não estão copiando a matéria. Um aluno comenta: “esse professor não sabe cuidar de nós”. Enquanto isso alguns alunos copiam o conteúdo do quadro, outros conversam, alguns riem e outros ainda andam entre as carteiras, mas poucos permanecem em silêncio copiando a matéria do quadro. Um aluno questiona: “aula de artes não tem que desenhar? A gente só copia!” Os alunos jogam bolinha de papel, uma delas cai bem próxima do professor que questiona “quem foi?”. O professor pede para aquele que jogou ir buscar o papel, mas como ninguém vai, ele desiste, vira-se para o quadro e continua passando o conteúdo. Há muita conversa paralela e brincadeiras na sala. Nesse momento, o quadro já está cheio de conteúdo para ser copiado, e um aluno fala: “tenho raiva desse cara [professor] que não para de passar conteúdo”.*

Nesta passagem chama-se a atenção novamente para a desconsideração dos conflitos existentes em sala, bem como para as atividades que são realizadas, que nesta aula envolveu apenas a cópia do quadro. Percebe-se que há um reclame dos alunos frente a essa atividade, posteriormente no item 4.3.3 apresenta-se a categoria questionamentos e reclame dos alunos frente às atividades realizadas em sala, sendo na maioria das vezes ele se deve ao fato de ter que copiar muita matéria do quadro e do livro didático. Esse reclame, na maioria das vezes, é seguido de um mau comportamento, pois a atividade que envolve a cópia do quadro é realizada de maneira individual, não possibilitando assim a interação entre os alunos, a qual acontece por meio de conversas paralelas.

Para Estrela (2002, p.64), nessa passagem, o professor de artes cria um “deserto de comunicação” na sua aula, em que alguns alunos sentem-se ignorados pelo professor e passam a mostrar-se desinteressados e indisciplinados, negam as atividades e passam a criar “redes clandestinas de comunicação” dentro da sala de aula, as quais muitas vezes são mais densas que a rede de comunicação oficial.

*Ao retornar do recreio para a sala todas as segundas-feiras os alunos formam filas no pátio da escola para cantarem o hino nacional. São feitas duas filas de cada turma, organizadas de acordo com o gênero dos alunos. Há um desgaste muito grande por parte da direção e dos professores para organizar os alunos fazendo com que todos tirem o boné e se posicionem de maneira adequada para cantarem o hino. A diretora chama a atenção dos alunos ao microfone, chamando-os inclusive pelo nome. Em um determinado momento ela diz: “pelo jeito o nono ano ainda não aprendeu a fazer fila”. Os alunos das outras turmas começam a gritar, ouvem-se vaia e muitas risadas. Nesse momento os professores entram em ação, circulam em meio aos alunos chamando a atenção. Depois do hino nacional a diretora relembra que o uso do uniforme é obrigatório e orienta que os alunos devem se dirigir para as suas salas em fila. Isso não funciona e logo no topo da escada a fila acaba e a diretora permanece ao microfone gritando que é para fazer fila. Cada professor se dirige para a sala com a sua turma.*

A partir dessa passagem podemos retomar a fala de La Taille (1996), e nela o autor destaca que toda moral pede disciplina, mas nem toda disciplina é moral. Nesse sentido, o que há de moral em fazer fila? Além do mais, pode-se perceber que o comportamento da direção nesta passagem ocasiona estresse, desgaste e angústia a ela e aos professores, além de gerar um ambiente tenso na escola, o que nos leva a concluir que, em muitos casos, as próprias práticas e ações docentes são responsáveis por promover a indisciplina dos alunos (TOGNETTA; VINHA, 2007).

#### 4ª Passagem de aula

*Na observação número 6, a professora de português iniciou a aula orientando os alunos que no dia seguinte iriam fazer um trabalho, portanto, era importante que ninguém faltasse à aula. Ela pediu aos alunos para abrirem os cadernos, entretanto, muitos alunos ainda nem retiraram a mochila das costas. A professora anda pela sala conferindo se os alunos abriram os cadernos e inicia o ditado dos exercícios. Os alunos reclamam do ditado. Ao meu lado tem um aluno utilizando o fone de ouvido. A diretora bate à porta, interrompe o ditado da professora e pede a um aluno que está sem uniforme para que saia da sala, pois ela ligou para o seu pai vir até a escola trazer o seu uniforme. Logo em seguida o aluno retorna para a sala interrompendo novamente o ditado da professora. Os alunos que estão sentados ao fundo da sala tiram sarro do aluno chamando-o de “morsa”. Ainda em meio ao ditado um aluno questiona a professora dizendo que há duas questões iguais e ela responde de forma ríspida que uma das alternativas é verdadeira e outra é falsa. O aluno revoltado com a forma como a*

*professora respondeu diz: “tanto faz eu vou chutar todas mesmo”. Os alunos do fundo da sala cantam e conversam muito. A diretora bate novamente a porta com o uniforme que o pai do aluno trouxe e diz: “Comigo é assim, veio sem uniforme eu ligo para os pais. O seu pai ficou furioso e disse que eu estou certa! Hoje teve três alunos que vieram sem uniforme e vai ser assim até vocês aprenderem. Já estamos em julho, já deu tempo suficiente para vocês terem comprado o uniforme”.*

Verifica-se nesta passagem que não há uma reflexão com os alunos sobre as atividades que estavam sendo realizadas em sala e nem mesmo sobre a regra relacionada ao uso do uniforme. Em sua fala, a diretora não questiona como a utilização do uniforme pode contribuir ou mesmo se essa regra possui algum princípio relacionado à justiça, ao respeito e a igualdade. A partir dessa passagem parece-nos que as decisões tanto das atividades realizadas em sala quanto das regras adotadas pela escola são tomadas de maneira unilateral e autoritária pelos professores e diretores, respectivamente, e cobradas sem que haja uma discussão a respeito disso.

#### 5ª Passagem de aula

*Na observação número 9, a professora de matemática chegou à sala e organizou os alunos conforme o mapeamento. Ela iniciou a chamada pedindo atenção dos alunos e relembrou que eles tinham uma atividade da aula passada dizendo que quando terminasse a chamada iria olhar os cadernos. Dois alunos discutem e a professora perde a paciência e fala: “faça o favor, não abra mais a sua boca, eu mandei ficar quieto!” A professora pede ao representante que acompanhe o aluno até a sala da diretora e enquanto isso alerta a turma sobre a ata que foi feita dizendo: “na próxima vez que eu for desrespeitada vou chamar a patrulha escolar”. Percebe-se nessa passagem que, para manter a disciplina, a obediência e conseguir o silêncio e o bom comportamento dos alunos, a professora vale-se de ameaças e de sanções expiatórias (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.15). A professora começa a olhar os cadernos e solicita à representante que anote o nome dos alunos que não trouxeram o livro para a aula. Logo após, ela coloca uma expressão no quadro e inicia a explicação da mesma. Os alunos participam da aula e interagem respondendo quando questionados. Nesse momento, os alunos que foram encaminhados para a direção retornam para a sala, acompanhados da pedagoga. A professora chama atenção de outro aluno que está conversando e pede para ele trocar de lugar, o aluno contesta o pedido da professora dizendo que está fazendo a atividade. As práticas de educação moral nessa aula são em sua maioria verbais. A professora entende que falar aos alunos de forma autoritária e impositiva, ameaçá-los e encaminhá-los à orientação são*

ações suficientes para garantir o bom comportamento em sala e o desenvolvimento moral dos alunos.

#### 4.3.2.2 Escola B

Na escola B, conforme ressaltado anteriormente, com o escopo de estabelecer um comparativo entre as passagens de aulas observadas, optamos por apresentar quatro passagens, sendo duas de aulas de matemática e duas de aulas de geografia. Essas quatro passagens evidenciam dois extremos da atuação docente em sala, portanto a análise teórica é apresentada somente ao final.

##### 1ª Passagem de aula

*Na observação número 12, em uma aula de matemática, o professor pede para que os alunos retornem para os seus lugares e explica qual exercício eles irão fazer. Os alunos estão muito agitados, falam muito. O professor fala mais alto, em alguns momentos grita, mas mesmo assim não consegue ser ouvido pelos alunos. Inicia a resolução do exercício no quadro e a todo o momento pede silêncio e solicita a atenção dos alunos dizendo “Prestem atenção!”, “Sentem-se, por favor!”, “Vamos fazer silêncio!”, “Guardem o celular!”, “Vamos colaborar!”, “Façam o favor!”. Isso parece não funcionar. Os alunos estão muito agitados, andam pela sala e saem dela, conversam bastante, tiram sarro dos colegas, riem, falam palavrões e usam o celular. Somente cinco alunos estão prestando atenção na explicação e copiando o exercício do quadro. O professor pede: “Prestem atenção!” “Olhem aqui”. Mesmo sem ser atendido ele continua a explicação no quadro: explica para ninguém ouvir e resolve o exercício para poucos copiarem. Ele alerta: “Eu vou anotar o nome de quem não está no lugar! Cadê aquela lista?”. Uma aluna responde que a lista já foi entregue para a pedagoga. O professor chama atenção de um aluno: “Menino sente-se no seu lugar, por favor” e continua a correção no quadro. Os alunos utilizam o celular, alguns ouvem música, outros tiram fotos, algumas meninas arrumam o cabelo e se maquiam em sala. O professor faz questionamentos sobre o exercício e como não há participação dos alunos ele mesmo responde. Um aluno reclama que não dá para entender a letra do professor. Outra aluna pergunta se a professora de matemática irá retornar logo da sua licença e o professor continua a sua aula.*

##### 2ª Passagem de aula

*Na observação número 13, ao bater o sinal os alunos pegam os seus materiais e se dirigem aos seus lugares de acordo com o mapeamento. O professor de geografia entra na*



*sala, e todos os alunos se levantam, ficando em pé ao lado de suas carteiras. O professor dá bom dia, os alunos respondem e se sentam. Algumas alunas dirigem-se até a mesa do professor para tirar dúvidas referentes a um trabalho, e ele pede calma aos alunos, dizendo que irá fazer os trâmites iniciais da aula. Alguns alunos chegam atrasados e são impedidos de entrar na sala e encaminhados para a sala da pedagoga para o registro no livro de ocorrências. O professor inicia a chamada, e os alunos respondem em silêncio; logo após ele faz a entrega dos trabalhos. Dois alunos questionam a sua nota, e o professor explica onde eles erraram.*

### *3ª Passagem de aula*

*Na observação número 19, em uma aula de matemática, o professor pede para que os alunos sentem e abram o caderno; ele questiona qual exercício fizeram na última aula, bem como pergunta aos alunos que dia eles preferem fazer a prova, a qual será com consulta no caderno. Os alunos estão agitados, andam pela sala, gritam ao chamar o professor, há alunos em pé, outros estão aglomerados na porta da sala, alguns estão usando o celular e outros ainda estão no corredor fechados para fora da sala. Enquanto isso o professor passa pelas carteiras colando a tabuada no caderno dos alunos. O professor pede aos alunos que parem de brincar. Um dos alunos corre atrás do colega, sobe em cima das carteiras com o apagador do quadro na mão tentando jogar o pó do giz na camiseta do colega. Os outros alunos riem, e o professor pede para que eles sentem, mas a bagunça continua. Uma aluna questiona: “Professor, mas nós já sabemos a tabuada!”. O professor ignora e continua colando a atividade no caderno dos alunos.*

### *4ª Passagem*

*Na observação número 20, o professor de geografia entra na sala e diz: “Bom dia, senhoras e senhores!”. Os alunos respondem sentados e o professor questiona: “Parece-me que há algo de errado?”. Todos os alunos ficam em pé. O professor dá novamente bom dia, e os alunos respondem. Uma aluna comenta: “Isso aqui não é uma escola militar para ter que ficar em pé quando o professor entra”. Alguns alunos se reúnem ao redor da mesa do professor para retirarem dúvidas referentes ao trabalho da feira de ciências, e o professor orienta que irá retirar todas as dúvidas desde que os alunos se organizem para serem atendidos e façam as questões da página 110 do livro. Em seguida, o professor explica aos alunos sobre as normas do trabalho para a feira de ciências, que deverá ter capa, introdução, desenvolvimento e conclusão. Isso gera muitas dúvidas, e os alunos questionam todos os detalhes, pois o trabalho*

*deverá estar nas normas da ABNT. Enquanto o professor atende aos alunos em sua mesa, o restante faz a atividade solicitada.*

Conforme ressaltado anteriormente, na escola B optamos por privilegiar duas passagens de aulas de matemática e duas de geografia a fim de estabelecer um comparativo entre elas, pois no momento da observação nessa escola essas duas aulas aconteceram em sequência em duas turmas e assim foi possível observar diferenças significativas no comportamento dos alunos devido à condução dada pelos professores. Para Abreu e Masetto (1990), é o modo de agir do professor, mais do que qualquer outra coisa, que colabora para a aprendizagem dos alunos. Sendo que o modo de agir está relacionado à concepção do papel do professor.

Inicialmente, faz-se necessário ressaltar que o modo de agir dos professores relatados acima não é o ideal a ser seguido, uma vez que o professor de matemática, que é recém-formado e atua na condição de professor temporário, demonstra uma extrema permissividade no que diz respeito às regras escolares e uma grande dificuldade em lidar com as questões de ordem moral e de organização e condução da sua aula, desconsiderando a maioria dos conflitos que ocorrem durante a sua aula. Já o professor de geografia, que possui alguns anos de experiência e atua como professor efetivo da escola, é extremamente metódico e autoritário em suas ações; isso faz com que os alunos permaneçam em silêncio e organizem-se durante as suas aulas.

Frente a essas passagens, parece-nos que nessa escola são ausentes reflexões coletivas e institucionais sobre a indisciplina, a autoridade e o respeito. Há nela estratégias didáticas coletivas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, como, por exemplo, a utilização da feira de ciências onde os professores trabalham com diversos conteúdos de maneira interdisciplinar. Entretanto, quando se trata de dificuldades relacionadas à moralidade, parece-nos que cada docente atua de maneira isolada, tentando encontrar estratégias (LA TAILLE, 2003).

#### 4.3.2.3 Escola C

##### 1ª Passagem de aula

*Pela manhã na entrada dos alunos na sala de aula, eles se reúnem no pátio da escola. Cada turma forma uma fila mista, composta por meninos e meninas. Nesse momento a diretora fala ao microfone uma série de avisos sobre projetos que serão desenvolvidos na escola, como o Momento da leitura, as Olimpíadas de Matemática e ainda sobre a participação de alunos em cursos de desenho promovidos por uma universidade da cidade. Na fala da diretora há*

*sempre presente as frases: “Isso é uma escola!”, “Só irão participar aqueles alunos que corresponderem aqui na escola!”, “Aqueles que se comportarem e demonstrarem interesse nas aulas.”. Após finalizar os avisos, a diretora pede silêncio e solicita que os alunos retirem os bonés para fazerem a oração, ela lê uma mensagem sobre Deus e juntos fazem a oração do Pai Nosso. Durante a oração, a pedagoga caminha entre os alunos chamando a atenção daqueles que ainda não retiraram o boné ou que não estão em silêncio. Depois disso os alunos são autorizados a se dirigirem para as salas de aula para onde seguem de forma desordenada. Para Araújo, Puig e Arantes (2007), é muito comum acontecer no âmbito escolar o cruzamento da moral com a religião. Conforme já evidenciado por Lima (2008) a escola pública, embora laica, utiliza a religião como estratégia de educação moral e a entende como uma importante ferramenta na formação geral do aluno. Para a autora, ao fazerem isso as escolas não colaboram para formação da moral autônoma dos alunos.*

Essa passagem já foi relatada nas observações gerais das quatro escolas investigadas e será aprofundada a seguir no item 4.3.3 que descreve os momentos com aspectos morais, a partir do qual se pode afirmar que a religião é empregada nas escolas em duas situações distintas - no pátio e na sala de aula - conduzidas pela direção e professores, respectivamente. No entanto, entender que a religião pode substituir ou contribuir para a educação moral consiste em um erro muito grave, pois a escola não é a instância que deve se ocupar de cultivar crenças religiosas, sejam elas quais forem.

## 2ª Passagem de aula

*Na observação número 34, em uma aula de inglês, a professora pede que os alunos se comportem, organiza a sala e solicita que alguns alunos mudem de lugar para realizarem a prova, pois não há mapeamento na sala. Após organizar a sala, a professora fala: “Se olhar para o lado, mexer no celular ou der um sorrisinho, eu tiro a prova”. A professora entrega a prova e inicia a explicação das questões afirmando que está aos poucos adaptando as suas provas às questões que são cobradas nos vestibulares. A professora circula entre os alunos tirando as dúvidas e orientando como devem responder as questões, usando frases do tipo: “Preste atenção senão terei de ser grossa!”, “Moreninho, terminou a prova, vira para frente e fica em silêncio!”, “Vocês têm de aprender a ler. Eu estou ensinando, a partir da próxima prova eu só vou jogar a prova no colo de vocês”. Um dos alunos fala: “Professora, sabia que eu te amo?!”. Nesse momento a professora fica sem graça e responde que também ama o aluno batendo as suas costas. Os alunos estão terminando a prova, e a sala começa a ficar agitada, a professora bate na mesa e pede silêncio. Chama atenção dos alunos em relação ao prazo de*

*entrega de um trabalho: “O último dia para entregar a atividade é na próxima aula!”, “Vou fechar a nota e depois disso não poderão entregar mais!”, “Têm alunos que estão sem nota depois eu só vou dar risada”.* A partir dessa passagem percebem-se vários julgamentos da professora em relação aos alunos. Vale ressaltar que esses julgamentos influenciam a conduta dos alunos. Por vezes, os professores acabam tendo comportamentos distintos em relação aos alunos, elogiando os bons alunos e advertindo aqueles que se mostram indisciplinados. De tal modo, os alunos captam essas imagens e passam a agir como tal. Frases do tipo “Tinha que ser você! Você de novo!” acabam por rotular os alunos (ESTRELA, 2002). Não obstante, vale ressaltar que “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever” (FREIRE, 1996, p. 60). Novamente, nota-se nessa passagem o professor utilizando ameaças como uma estratégia para manter a turma organizada.

### 3ª Passagem de aula

*Na observação número 35, em uma aula de português, o professor está aplicando prova e ao circular entre as carteiras percebe que um aluno está usando o celular. Ele pede várias vezes para que o aluno lhe entregue o aparelho. Não obtendo êxito, o professor desiste e vira-se para ajudar outra aluna que está com dificuldades. A sala está muito agitada e uma aluna grita: “Calem a boca! Que saco!”. O professor continua ajudando a aluna sem interferir. Outra aluna grita: “Vai se ferrar!”. O professor então interfere gritando: “Chega pessoal!”. Nesse momento a inspetora bate à porta dizendo que precisa de dez alunos. Os alunos ficam muito agitados, pois todos querem sair da sala, alguns correm até a porta. O professor então alerta a inspetora dizendo que os alunos estão fazendo prova. Depois disso a sala fica muito barulhenta, os alunos andam pela sala, vão até o quadro desenhar, saem na porta, vão até o corredor, fogem da sala. O professor solicita que um aluno saia da sala, gritando: “Para fora!” Os demais alunos cantam: “Estou indo embora...” E o professor ameaça: “Depois vocês vão à secretaria e ficam chorando, vocês não são adultos o suficiente para assumirem os seus atos”. Uma aluna fala em tom de deboche: “Outro dia eu fui à sala da pedagoga e ela não me falou nada”. Verifica-se nessa passagem que, assim como em outras anteriores, muitos conflitos são desconsiderados pelo professor, e, por vezes, a condução verbal é utilizada até que a situação fica incontrolável. Neste momento o professor retira o aluno da sala, assim como a maioria dos professores em caso de conflito ou mau comportamento dos alunos. Contudo, “parece que essas ações não funcionam, ao contrário, para alguns a retirada da sala é vista como um prêmio” (PEDRO-SILVA, 2010, p.56). Em alguns casos, nota-se que os alunos preferem ficar na sala da pedagoga e/ou diretora a permanecer em sala.*

#### 4ª Passagem de aula

*Na observação número 36, em uma aula de educação física, a professora faz uma dinâmica de grupo com os alunos para que eles interajam entre si. A dinâmica envolve a cooperação e só dá certo se houver a colaboração de todos. Os alunos fazem a dinâmica com entusiasmo seguindo as orientações da professora. Uma aluna se nega a participar e fica sentada ao lado da quadra utilizando o celular. A dinâmica envolvia um emaranhado dos alunos sendo que para desatarem os nós eles deveriam conversar entre si. Muitos se desentendem, há muita agitação, pois tentam fazer em grupo. A professora ressalta a todo o momento que eles devem ter atenção e que para conseguirem se soltar precisam cooperar com os colegas. Aos poucos os alunos vão conseguindo desatar os nós. Os alunos interagem entre si, tentam ajudar os colegas e demonstram estarem gostando da atividade. A professora ressalta a importância da cooperação e do espírito coletivo entre os colegas e também do respeito para com o outro, pois somente a partir desses três princípios irão obter êxito na atividade. Destacamos essa dinâmica em grupo como uma oportunidade para exercitar a cooperação entre os alunos. A desorganização e a agitação são encaradas pela professora como positivas e necessárias para a resolução da dinâmica, mesmo que sejam desgastantes sob o ponto de vista organizacional. Percebe-se que a ênfase da professora não está na resolução da dinâmica em si, mas sim no processo, auxiliando os alunos a reconhecerem os diferentes pontos de vista e a buscarem soluções aceitáveis para todos os envolvidos (TOGNETTA; VINHA, 2009).*

#### 5ª Passagem de aula

*Na observação número 39, em uma aula de português, os alunos estão fazendo uma atividade que envolve o estatuto do idoso, na qual deveriam recortar imagens de revistas e jornais. Os alunos à procura das imagens conversam entre si: “Aqui tem um velho! Quem quer um velho? Eu tenho um aqui”. Parece que os alunos não compreendem o princípio da atividade que estão realizando a qual envolve o respeito ao idoso. No meio da aula dois alunos discutem e se agredem fisicamente em sala. O professor separa a briga e encaminha os dois alunos para a sala da pedagoga. O restante dos colegas demonstra estar acostumado com esse tipo de situação, riem e deboçam dos colegas. Ao retornar para a sala o professor orienta os alunos para que tenham cuidado com o que falam aos colegas. O professor solicita para que uma aluna troque de lugar e ela questiona: “Por que eu não posso ficar aqui?”, “Eu sento aqui todas as manhãs e hoje o senhor acha que eu não posso!”, “Eu não vou fazer!”, “O professor*

*acha que eu vou passar a resposta para os meus colegas daqui?”. O professor responde que sim e entrega a avaliação para os alunos, e ela permanece sentada no lugar em que estava utilizando o celular.*

Parrat-Dayan (2009) alerta que os docentes podem se sentir atacados pelas condutas indisciplinadas dos alunos. É importante destacar que, por vezes, não são eles que estão sendo atacados, mas sim a norma que eles representam. Se a aluna não faz a atividade e continua utilizando o celular é porque ela está rejeitando esse conhecimento e a regra, respectivamente. Portanto, é preciso que o professor adote uma postura reflexiva, se interrogue a respeito da origem do problema, compreenda quem é o sujeito e qual é o contexto histórico-social em que ele está inserido.

Para Araújo (1996), ao se pensar a indisciplina em sala de aula, logo se focaliza o desrespeito às regras escolares. “Apesar de a moralidade estar relacionada às regras, nem todas às regras têm vínculos com a moralidade” (p. 110). Para tanto, deve-se verificar o princípio subjacente às regras, pois se ele não for justo a regra é imoral, e a indisciplina pode ser um sinal de autonomia. Outro aspecto a ser observado é como a regra do celular foi construída: se foi imposta de forma coercitiva ou estabelecida a partir de princípios democráticos. Se ela foi construída de forma autoritária, os alunos podem não se sentir obrigados a cumpri-la, e a indisciplina e a afronta ao professor nessa passagem podem ser um sinal de protesto em relação à autoridade.

#### 4.3.2.4 Escola D

##### 1ª Passagem de aula

*Na observação número 44, em uma aula de história, a professora leva alguns minutos para conseguir dar início a sua aula. A professora sai da sala para buscar os livros didáticos, e enquanto isso os alunos trocam de lugares, empurram-se e xingam-se entre si. Um aluno reclama que há trezentos tipos de mapeamento, cada aula é em um lugar diferente. A professora retorna para a sala com os livros didáticos e os distribui solicitando aos alunos que abram o caderno e o livro, relembra que na aula anterior eles copiaram os principais pontos. Um aluno suja a mão com giz de propósito e pede para ir lavar. Os alunos estão agitados, e a professora inicia um ditado do conteúdo como uma forma de tentar colocar ordem na sala. A professora orienta os alunos para que façam individualmente um resumo sobre o conteúdo. Um aluno levanta no meio da explicação e caminha pela sala. A professora chama a sua atenção dizendo: “Você escolhe. Se comporta ou sai da sala e vai conversar com a pedagoga!”.*

*Os alunos estão com dificuldades para fazer o resumo solicitado pela professora. A professora ameaça o aluno que ainda não está sentado: “Se eu perder a paciência, aí você vai ver!”. Os alunos ainda estão muito agitados, conversam, se desrespeitam, jogam bolinhas de papel na sala e levantam das carteiras a todo momento. Alguns alunos terminaram a atividade, e outros ainda nem a iniciaram. A professora solicita que os alunos façam a atividade. Alguns alunos ajudam os colegas, e outros emprestam o caderno para que aqueles que não fizeram possam copiar. Dois alunos se agredem fisicamente no fundo da sala, um deles sai correndo em meio às carteiras, e a professora pede para que ele saia da sala. O aluno se recusa a sair. Nesse momento a professora sai da sala e antes de ela retornar o aluno é chamado pelo aparelho de som para comparecer à secretaria. O aluno levanta-se e sai da sala. Minutos depois o aluno retorna e continua sem fazer a atividade, apenas conversa com os colegas. Ao final da aula a professora passa conferindo os cadernos e dando um carimbo naqueles que terminaram o resumo.*

Nessa passagem, assim como nas anteriores, verificam-se vários momentos de intervenção da professora frente à indisciplina dos alunos. Novamente, percebe-se a desconsideração de problemas envolvendo o desrespeito entre alunos, as ameaças e conduções verbais bem como a condução de alunos para fora da sala que nesse caso em nada contribuiu para a resolução do problema, já que em seguida o aluno retorna e continua sem fazer a atividade.

A partir dessa passagem, pode-se pensar que os atos de indisciplina dos alunos podem ser agrupados em três tipos de categorias distintas: o primeiro tem a intenção escapar do trabalho escolar, considerado como cansativo, difícil e desinteressante; o segundo busca impedir/ obstruir total ou parcialmente a forma de condução da aula planejada pelo professor; o terceiro tipo constitui-se como um protesto às regras estabelecidas na escola, as quais não levam em conta a sua opinião (ESTRELA, 2002, p. 84).

## 2ª Passagem de aula

*Na observação número 49, em uma aula de inglês, a professora solicita que os alunos sentassem conforme o mapeamento e pede para que os alunos arrumem as carteiras para que elas ficassem em filas retas. Solicita que juntem os papéis do chão e ainda para que os alunos que sentam próximo da parede desencostem dela, mantendo uma postura correta e explicou o que iria acontecer no decorrer da aula. Alguns alunos reclamam, e a professora discute com eles a função do mapeamento e ainda fala do cuidado que devem ter com as carteiras. Estamos na semana da Páscoa, e a professora passa aos alunos um vídeo sobre a ressurreição de Jesus*

*Cristo. O vídeo fala da vida de Jesus e da necessidade de aceitar Jesus em nossas vidas. Após o final do vídeo a professora orienta os alunos a montarem duplas, trios para fazerem uma atividade que consistia em passar a limpo os tempos verbais, a qual deveria ser entregue ao final da aula. Os alunos comentam entre si que têm que fazer rápido a atividade, pois a mesma vale 2,0 pontos. Duas alunas não estão fazendo a atividade e permanecem conversando. A professora sai da sala com uma delas para conversarem no corredor. Quando retornam a aluna começa a ajudar a sua colega a fazer a atividade.*

A partir dessa passagem, assim como já ressaltado anteriormente, um dos princípios da educação é o seu caráter laico; nesse sentido, a escola deveria garantir a liberdade de consciência de todos os indivíduos, “reconhecendo a religião como um fato cultural e uma opção pessoal” (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007, p.117). De acordo com Fischmann (2006) os direitos humanos e a ética são conteúdos que podem e devem integrar o projeto político-pedagógico das escolas, sem que para isso seja preciso envolver a religião.

Outro ponto que merece destaque nessa passagem é a condução adotada pela professora a qual consistiu em retirar uma das alunas que não estava fazendo a atividade da sala, conversar individualmente com ela e retornar logo em seguida. Parece-nos que essa condução tem um efeito mais positivo do que a simples retirada do aluno encaminhando para a sala da pedagoga.

### 3ª Passagem de aula

*Na observação número 50, em uma aula de geografia, a professora passou a atividade no quadro e, ao virar-se para a turma, chama atenção de um aluno que está brincando na sala, e o aluno questiona. A professora orienta que a atividade deve ser feita a partir da leitura de um texto sobre a importância da internet. O mesmo aluno continua brincando sem demonstrar interesse pela atividade. A professora inicia a leitura do texto, alguns meninos conversam, e a professora para a leitura por várias vezes para chamar atenção deles; já sem paciência ela faz uma anotação em seu livro de chamada e pede para o aluno assinar, ele assina e continua a atrapalhar a aula. Os alunos estão muito agitados; aquele que assinou o livro sai na porta da sala e grita com um colega que está no corredor, ao retornar ele discute com um colega e manda-o calar a boca. A professora nesse momento o manda para fora da sala, e ele em tom sarcástico diz: “Muito obrigado!”. Logo ele retorna para a sala sem a permissão da professora.*

Observam-se nessa passagem novamente a presença sempre constante dos atos de indisciplina em sala de aula e as intervenções verbais, as ameaças e a retirada dos alunos da



sala, as quais muitas vezes não têm os efeitos esperados. Parece-nos que muitas dessas intervenções são feitas pelos professores com base na sua experiência e de maneira intuitiva sem a aplicação sistemática de um conhecimento teórico sobre o tema. Nas conduções verbais os professores chamam a atenção dos alunos, ameaçam, fazem perguntas, mudam de atividade, fazem apelos à boa conduta, relembram as regras que estão sendo violadas. Contudo “os efeitos dessas intervenções não são constantes” (ESTRELA, 2002, p. 90). A maioria delas não funciona, e o aluno retorna à sala, algumas vezes até sem a permissão da professora e continua tendo atitudes indisciplinadas.

#### 4ª Passagem de aula

*Na observação número 54, a professora de ciências orienta os alunos que a partir da próxima semana eles deverão trazer o caderno e a pasta para registrarem as aulas práticas; orienta ainda que as aulas serão feitas em grupos formados por cinco ou seis integrantes. Os alunos comemoram que as atividades serão em grupos e começam a formar os grupos com os quais irão trabalhar nas próximas aulas. A professora pede para que os grupos sejam mistos. Os alunos estão muito agitados, e a professora pede para não gritarem, mas ela fala alto o tempo todo para ser ouvida pelos alunos. Em meio à agitação, a professora ameaça que se os alunos não se organizarem as aulas práticas serão suspensas. A professora coloca no quadro os grupos e começa a organizar aqueles alunos que ficaram sem equipe. Ela grita muito e pede silêncio o tempo todo. Algumas alunas reclamam que não querem fazer a atividade com os colegas, pois eles são relapsos e elas serão prejudicadas com isso. A professora grita “Chega” e inicia um ditado sobre a composição da matéria. Os alunos pedem para a professora que passe no quadro, mas ela ignora e continua ditando o conteúdo.*

Piaget (1994), levando em consideração a interação no processo do desenvolvimento moral, ressalta a importância dos métodos ativos destacando a necessidade do trabalho em grupo, que para ele se constitui como facilitador para a construção da autonomia, pois ao trabalharem em grupo os alunos têm a oportunidade de discutir, expor os diferentes pontos de vista, trocar ideias, enfim exercer a democracia. Entretanto, convém ressaltar que o trabalho com métodos ativos deve ser realizado de maneira planejada e organizada pelos professores, sendo que um dos primeiros pontos a ser considerado é a composição dos grupos de maneira heterogênea a fim de que os alunos com mais facilidade possam auxiliar aqueles que têm mais dificuldade na realização das tarefas. Verifica-se nessa passagem que não houve uma organização prévia da professora, e isso gerou a desorganização e a agitação dos alunos no momento da composição dos grupos.

### 5ª Passagem de aula

*Na observação número 57, o professor de geografia, inicia a sua aula explicando o assunto e registrando-o no quadro. Alguns alunos ouvem a explicação, outros conversam, mas ninguém anota ou registra em seu caderno a explicação, a maioria inclusive permanece com o caderno fechado. O professor chama atenção dos alunos que conversam, dizendo que se eles não querem assistir à aula podem sair da sala. Alguns alunos participam da aula e quando solicitado pelo professor contribuem com exemplos. O professor explica de uma forma divertida utilizando músicas conhecidas pelos alunos e vai aos poucos ganhando a atenção deles. O professor chama novamente atenção daqueles que ainda permanecem dispersos dizendo de forma irônica: “A aula está chata? Vocês querem que eu faça ditado ou querem que eu passe matéria no quadro?”. Alguns alunos respondem que não, e o professor continua a explicar o conteúdo. Alguns exemplos dados pelo professor deixam a turma mais agitada, e ele precisa parar a explicação de tempo em tempo para solicitar o silêncio e a atenção dos alunos. Um dos alunos brinca com o colega ao lado, e o professor fala: “Você pode sair se não quiser assistir aula”. O aluno permanece em sala. Verifica-se nessa passagem que o conteúdo é um dos condicionantes da relação pedagógica, e em torno dele se articulam os aspectos formativos, morais e sociais do processo educativo (ESTRELA, 2002, p. 36). Apesar do esforço do professor para fazer a transposição didática e a tentativa de ajustar o conteúdo à realidade dos alunos, parece haver uma descontinuidade entre os saberes dos alunos e os saberes escolares. Nesse sentido, a relação pedagógica e conseqüentemente a indisciplina não pode ser pensada desligada da sua relação com o saber. Segundo Estrela (2002), é uma ilusão achar que a indisciplina pode ser resolvida independente do ato de ensinar. Nesse sentido, essa passagem chama a atenção, pois o professor de geografia faz justamente isso, quando, por meio do conteúdo e dos exemplos utilizados, ele desperta o interesse e a atenção dos alunos e assim reduz os casos de indisciplina em suas aulas. Contudo, da mesma forma que nas passagens anteriores utiliza-se de ameaças para manter a sala organizada.*

#### **4.3.3 Descrição de situações com aspectos morais**

Ao considerar a frequência dos problemas morais nas respostas dadas pelas pedagogas e ao verificar que nos livros de ocorrências grande parte dos registros tem conteúdo moral e não pedagógico, foi feita uma categorização das 58 observações, e após várias leituras do caderno de campo foram selecionadas aquelas situações e/ou momentos que eram recorrentes durante as aulas observadas e que poderiam indicar a presença de uma categoria com aspectos morais.

Importante ressaltar que essa categorização foi feita considerando o total de aulas observadas, portanto não foram separadas por escola para não se perder o conjunto das informações.

Foram encontradas sete categorias distintas: 1) momentos de maior dispersão e conflitos durante as aulas; 2) situações envolvendo preconceito e bullying; 3) desrespeito ao professor e aos colegas; 4) descumprimento de regras escolares (uniforme, celular, etc.); 5) ameaças dos professores aos alunos; 6) conduções dadas pelos professores em caso de conflitos; 7) utilização da religião.

Na categoria “**momentos de maior dispersão e conflitos durante as aulas**”, viu-se que eles normalmente ocorrem: a) na entrada dos alunos em sala, principalmente quando retornam do intervalo; b) no momento em que o professor faz a chamada; c) no momento em que o professor orienta sobre a atividade ou explica as questões que compõem a avaliação; d) quando o professor confere as atividades ou os cadernos dos alunos; e) quando compõe grupos para a realização de trabalhos e/ou atividades. Ressalta-se que esses momentos de dispersão e conflitos devem-se, na maioria das vezes, à carência de estratégias e de orientações no decorrer dessas situações.

Na categoria “**preconceito e bullying**”, houve casos de discriminação racial, como, por exemplo, a situação relatada anteriormente na passagem em que a professora da escola C se dirige para o seu aluno dizendo: *Moreninho, terminou a prova vira para frente e fica em silêncio!* Foram ainda observados diversos casos de *bullying* entre os alunos, quando eles começam a fazer uso de alguns apelidos entre si. Destaca-se o fato de que grande parte dessas situações envolvendo o bullying passa despercebida no dia a dia das escolas, uma vez que envolve a relação aluno-aluno (TOGNETTA, VINHA, 2007, p. 22). Muito próxima dessas situações de bullying e preconceito está a categoria “**desrespeito ao professor e aos colegas**”, em que se observaram diversas passagens em que os alunos falam palavrões de baixo escalão para seus professores e seus colegas. Dentre as situações de desrespeito aos colegas, chama a atenção a naturalidade com que os alunos de todas as escolas observadas encaram os xingamentos e os palavrões. Na maioria das vezes, retribuem da mesma forma ou então apenas levam na brincadeira, não demonstrando estarem chateados ou ofendidos com a situação. Houve ainda situações envolvendo agressões físicas entre colegas, como no caso da escola C, relatada anteriormente nas passagens, onde dois alunos brigaram na sala. Chamamos a atenção para essas situações de preconceito, bullying e desrespeito, as quais na maioria das vezes não são percebidas e nem discutidas durante as aulas. Contudo, a nosso ver tais situações deveriam se constituir como o ponto de partida para a discussão da moralidade nas escolas, pois elas revelam e envolvem o respeito com o outro, o que deveria se constituir como valor fundamental.

Na categoria “**descumprimento das regras escolares**”, observou-se que as regras relacionadas ao uso do uniforme e à proibição do celular são as mais descumpridas pelos alunos. Na escola D é prática recorrente um aluno, geralmente o representante da turma, passar pela sala de aula anotando o nome dos alunos que estão sem a camiseta do uniforme. Essa anotação é entregue na secretaria e posteriormente é repassada aos pais. Em conversa com alunas da escola B, elas relatam que *tem muitas regras, mas eles não cobram. É proibido vir sem uniforme, mas tem um monte de gente que vem, é só inventar uma desculpa (que a mãe lavou ou que a calça rasgou), e eles deixam entrar sem problemas. Tem alunos que vêm com outra calça por baixo do uniforme e depois que entram no colégio tiram o uniforme. É que nem o horário de entrada na escola, que é as 7h20 e depois disso eles dizem que não entra, mas hoje eu entrei era 7h35. Se nós não cumprirmos as regras assinamos uma ata no livro de ocorrências. Eles falam que se tivermos três atas seremos expulsos, eu já tenho duas e tomara que tenha logo a terceira porque quero ir para outra escola. Tem alunos aqui que têm um monte de ata e não acontece nada.*

Em relação à regra que proíbe a utilização do celular, a lei estadual 18.118 de 24 de junho de 2014: “proíbe o uso de qualquer tipo de aparelhos/equipamentos eletrônicos durante o horário de aulas nos estabelecimentos de educação de ensino fundamental e médio no Estado do Paraná. Essa utilização é permitida desde que para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino” (PARANÁ, 2014). Contudo, o que se observou nas quatro escolas investigadas é que praticamente todos os alunos utilizam o celular em sala com ou sem o consentimento dos professores. Na escola B uma professora de artes que não cobra o cumprimento dessa regra justifica dizendo: “*Eu sou relapsa quanto à regra do celular, deveria cobrar mais, mas eu não retiro o celular dos alunos quando eles estão utilizando em sala como muitos professores fazem aqui na escola. Eu não faço isso porque têm celulares aqui dos meus alunos que valem mais que o meu salário.*”

Na categoria “**ameaças aos alunos**”, destacam-se ameaças dos professores relacionadas principalmente a avaliações, às notas e ao comportamento dos alunos em sala. Na categoria “**condução dada pelos professores em caso de conflitos em sala**”, observa-se que os encaminhamentos mais frequentes consistem em: a) registrar o caso em seu livro de chamada e solicitar que o aluno o assine; b) anotar o nome dos alunos que estão atrapalhando a aula ou que não trouxeram o material, o que geralmente é feito pelos alunos representantes da turma; c) retirar o aluno da sala e conversar com ele individualmente, retornando para a sala logo em seguida; d) retirar o aluno da sala encaminhando-o para a sala da pedagoga; e) ignorar os conflitos e as situações de indisciplina. Observou-se ainda que em muitos casos os professores

utilizam o ditado como uma forma de controlar o comportamento dos alunos em sala. A seguir, o item 4.3.5 trata das conduções dadas aos conflitos observados em aulas e analisa com mais profundidade essa categoria.

Por fim, na categoria “**utilização da religião**” verifica-se, como já ressaltado anteriormente, que ela é utilizada em dois momentos distintos nas escolas: a) no pátio no momento em que os alunos se organizam em filas para a entrada em sala de aula, e geralmente a oração é conduzida pela direção ou pela coordenação pedagógica; b) na sala de aula onde normalmente as orações são conduzidas pelos professores. A religião, nesses casos é erroneamente utilizada como uma ferramenta para o fortalecimento do controle social e para a preservação da autoridade dos gestores e professores. Desconsidera-se a diversidade cultural e religiosa dos alunos. Há que se ressaltar que o ensino religioso quando trabalhado na escola deveria ser baseado no respeito ao outro, no exercício da tolerância, a partir de uma perspectiva pluralista, dialógica, sendo proibida qualquer forma de proselitismo.

A análise dessas situações com aspectos morais mostra uma complementariedade com os dados oriundos do questionário aplicado às pedagogas, com a análise dos livros de ocorrências e ainda com as passagens de aulas descritas anteriormente. No questionário, todas as pedagogas afirmaram que nas escolas em que atuam há problemas morais. Na análise dos livros de ocorrências vê-se que a maioria dos registros possui conteúdo moral. Nas passagens há muitos casos envolvendo a indisciplina, o desinteresse e o desrespeito dos alunos durante as aulas observadas. Portanto, considerando essas três fontes de dados (questionário - livros de ocorrências - observações) pode-se afirmar que hoje os maiores problemas enfrentados pelos professores nas escolas investigadas não são dificuldades relacionadas à aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, mas sim problemas relacionados ao desenvolvimento moral dos alunos. Considerando esse dado e levando-se em conta que há ainda um grande número de professores que não percebe a educação moral e o trabalho com os valores como parte do trabalho docente, tem-se aí um grande problema na educação que a nosso ver pode ser decorrente da: a) baixa qualidade no processo de formação inicial e continuada desses professores; b) pouca ênfase ou da inexistência de disciplinas nos cursos de formação inicial e continuada que subsidiem a interpretação dessas situações e a edificação de estratégias para minimizá-las ou combatê-las (GATTI, 2010); c) das precárias condições de trabalho desses docentes, as quais dificultam ou impedem a adoção de práticas para a discussão e o enfrentamento dessas situações.

A fim de apresentar maiores detalhes sobre essas situações observadas em sala, a seguir apresentamos, no item 4.3.4, a descrição das atividades que foram realizadas durante as

observações e, no item 4.3.5, a descrição das conduções dadas aos conflitos que aconteceram durante as aulas observadas.

#### 4.3.4 Descrição das atividades realizadas durante as aulas observadas

A partir do registro feito no caderno de campo, foi possível ainda tecer algumas considerações acerca das atividades desenvolvidas durante as aulas. Considerando que “*formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 14) e que a realização das atividades em sala de aula pressupõe uma organização em que se criam tarefas, distribuem-se papéis, estipulam-se regras, instituem-se canais de comunicação e formas de controle, e a frequência e o tipo de contatos estabelecidos variam em função do tipo de atividade (ESTRELA, 2002), e ainda considerando que diversos autores afirmam que há uma forte relação entre a ineficiência do trabalho pedagógico e a indisciplina dos alunos (AQUINO, 1997), fez-se várias leituras do caderno de campo a fim de fazer uma categorização dos diferentes tipos de atividades realizadas durante as aulas. Foram verificados doze tipos distintos de atividades, que podem ser observados abaixo na tabela 9, acompanhados de sua frequência:

Tabela 9: Tipos de atividades observadas durante as aulas

<b>Tipos de atividades</b>	<b>Frequência</b>
Cópia do quadro e do livro didático	19 aulas
Resolução de exercícios no quadro	13 aulas
Produção de cruzadinhas	2 aulas
Elaboração de cartazes	2 aulas
Produção de história em quadrinhos	1 aula
Produção de texto	1 aula
Desenho de mapa	1 aula
Revisão do conteúdo	2 aulas
Avaliação	4 aulas
Utilização da TV pendrive	4 aulas
Atividades em grupo	3 aulas
Dinâmica em grupo	1 aula

Fonte: A autora

A partir da tabela 9, verifica-se que a atividade mais frequente é a *cópia do quadro e do livro didático*, de onde são copiados exercícios para serem resolvidos no caderno bem como textos e resumos elaborados pelo professor acerca do conteúdo estudado.

A segunda atividade mais frequente é a *correção de exercícios no quadro pelo professor* a qual aconteceu em 13 aulas. Dessas treze aulas, em apenas três houve a participação e a interação dos alunos no momento da correção dos exercícios. Chamou-nos atenção o fato

de que, na maioria das aulas (N=10) que envolvia esse tipo de atividade, os alunos não participaram e nem interagiram durante a sua realização. O professor fazia os questionamentos e ele mesmo os respondia, com exceção de alguns alunos que vez ou outra respondiam algo. Conforme Pedro-Silva (2010), às vezes a metodologia empregada é tão maçante, desmotivadora e sem sentido que diminui o interesse dos alunos pela aquisição de determinadas informações.

O desinteresse dos alunos tende a ocorrer em aulas meramente expositivas, pois elas são excessivamente teóricas, não há diálogo, e tampouco os alunos veem uma ligação com o seu cotidiano. Vale ressaltar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22) e que “o diálogo é o suporte do conhecimento, estimula a curiosidade, a criatividade e a espontaneidade dos alunos que, mais que encontrar respostas, descobrem perguntas” (FREITAS, 1991, p. 39).

Observou-se ainda que, durante a correção de exercícios no quadro, alguns alunos apenas copiavam as respostas, e a grande maioria nem isso fazia, permanecendo totalmente passivos e apáticos frente à atividade que estava sendo realizada. Como uma forma de negação dessa atividade, os alunos tendiam a conversar com os colegas, voltavam a sua atenção para o celular ou para qualquer outra atividade. Essa atitude é a cultura *zap*, um artifício utilizado pelos alunos. Em outras palavras, no momento em que o professor está trabalhando com um determinado conteúdo ou atividade, e os alunos sentem-se obrigados a pensar e a raciocinar sobre o assunto, eles *zapeiam* o professor, ou seja, mudam de canal, mudam o foco da sua atenção, iniciam uma conversa mais interessante com o colega ao lado ou mexem no celular (LA TAILLE, 1996)

Em oito aulas foram observadas a realização de outros tipos de atividades, como, por exemplo, *a produção de cruzadinhas, a elaboração de cartazes e de histórias em quadrinhos, a produção de textos e desenhos, além de uma dinâmica em grupo*. A produção de cruzadinhas aconteceu em duas aulas, ambas na escola D, sendo uma aula de história, na qual onde os alunos a produziram com o tema da Revolução Industrial, e a outra em uma aula de inglês, em que a professora dava pistas em português, e os alunos deveriam completar utilizando as palavras em inglês.

A elaboração de cartazes aconteceu em duas aulas de português, na escola C, nas quais os alunos utilizaram recortes de revistas e jornais tendo como tema o respeito ao idoso. A história em quadrinhos foi elaborada na escola B, sob a orientação de uma professora de história, e tinha como tema a Primeira Guerra Mundial.

Já a produção de texto com tema livre foi solicitada por um professor de português, na escola D. Nessa atividade chamou-nos atenção a quantidade de questionamentos que os alunos

fizeram durante a sua realização. O desenho do mapa era referente à Europa no período da Primeira Guerra Mundial e aconteceu em uma aula de história. Por fim, a atividade que mais chamou atenção foi a dinâmica em grupo realizada por uma professora de educação física, da escola C. Essa dinâmica foi descrita anteriormente nas passagens de aulas e envolvia a cooperação entre os alunos para a sua resolução e tinha características mais democráticas.

Em duas aulas foram observadas *revisões para avaliação*, e em quatro aulas verificou-se a realização de *avaliações* pelos alunos. Em quatro aulas foi observada a utilização da *TV pendrive* pelos professores para passar vídeos, filmes e slides do conteúdo trabalhado. Em somente três aulas (duas de matemática e uma de educação física), na escola D, foram realizadas *atividades em grupo*, nas quais os alunos ficaram responsáveis por montar as equipes conforme a afinidade.

Ao considerarmos os tipos de atividades descritos acima, podemos tecer alguns questionamentos: 1) as atividades que vêm sendo realizadas com os alunos possuem características construtivistas? 2) essas atividades favorecem o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos? 3) durante a realização dessas atividades os alunos têm um papel ativo? A partir dos tipos de atividades evidenciados parece-nos que as respostas são negativas para as três questões.

A análise dos diferentes tipos de atividades evidencia que ainda predomina nas escolas a concepção tradicional de ensino, com ações pautadas em métodos transmissivos e impositivos, como, por exemplo, aulas expositivas, leitura de textos, exposição de conteúdos e atividades pelo professor, entre outros. Há, em todos esses casos, a preocupação excessiva dos professores com os conteúdos específicos, os quais tendem a ser densos e demorados. Vale destacar que, para Piaget (1996), as finalidades condicionam os meios. Assim, se o desenvolvimento da autonomia e da criticidade dos alunos for uma finalidade da escola, os procedimentos educativos devem privilegiar atividades que envolvam situações de problematização em grupo, nas quais a participação democrática e o diálogo com os alunos sejam priorizados.

As atividades que privilegiam somente os conteúdos específicos e que esperam resultados que possam ser quantificados e mensurados a partir de avaliações escritas tendem a dificultar o trabalho relativo ao desenvolvimento intelectual e moral dos alunos, o que, diga-se de passagem, é de grande importância para a convivência em sociedade. Vale ressaltar que, segundo La Taille (2010), cabe à escola não só a formação cognitiva, mas também afetiva, emocional, social, política, dentre outras necessárias à formação integral do aluno. Dessa forma, ao planejarem suas aulas, “é necessário que os professores estimulem e contemplem atividades



que sejam significativas e desafiadoras para os alunos, que sejam atrativas e os levem à reflexão, para que a proposta de trabalho atenda aos objetivos esperados” (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 27). Isso pode ser efetivado a partir da seleção de conteúdos que tenham sentido para os alunos, de atividades que os envolvam e desafiem. É preciso estar atento ainda ao nível de dificuldade das atividades, tomando cuidado para que não seja fácil demais nem muito difícil. O esforço, indicador do interesse e da motivação, só é empregado pelo aluno para ultrapassar as suas próprias dificuldades ou para se engajar em situações que sejam novas ou desafiadoras. Outro cuidado que o professor deve ter é com o retorno oferecido no momento da correção de uma atividade.

#### **4.3.5 Descrição das conduções dadas aos conflitos em sala**

Levando-se em conta o caderno de campo, foi possível ainda tecer algumas considerações acerca das conduções observadas durante as aulas. Segundo Vinha e Tognetta (2009, p. 525), é necessário “refletir sobre a forma como têm sido resolvidos os conflitos na escola e analisar as consequências dessas diferentes conduções no desenvolvimento moral e intelectual dos alunos”.

Nesse sentido, fez-se uma leitura de todas as aulas observadas e procedeu-se a análise buscando fazer uma categorização dos diferentes tipos de condução. Após essa organização inicial, percebeu-se que, nas 58 aulas observadas, houve cinco categorias ou cinco tipos distintos de condução que, em ordem decrescente, foram: **1)** conduções verbais; **2)** desconsideração do conflito; **3)** retirada do aluno da sala; **4)** ameaças; **5)** registros por escrito.

Em 75% das aulas observadas, a condução dos conflitos foi feita de forma verbal, ou seja, em 44 aulas os professores chamaram atenção dos alunos, solicitaram que eles fizessem silêncio, pediram para que se sentassem, para que guardassem o celular, entre outros.

A segunda condução mais adotada pelos professores consistiu em desconsiderar ou ignorar o conflito. Para Estrela (2002), ignorar o comportamento desviante dos alunos se caracteriza como uma reação passiva do professor. Os professores que adotaram essa postura prosseguem a aula como se nada estivesse acontecendo, continuam explicando o conteúdo ou resolvendo o exercício sem se preocupar se os alunos estão ou não prestando atenção. Essa condução funciona como uma “estratégia didática econômica”, ou seja, os docentes tendem a ignorar o problema como uma forma de evitar o confronto, o estresse e o desgaste e assim acabam deixando passar despercebidas situações graves, inclusive aquelas envolvendo desrespeito, bullying e agressões verbais entre alunos. Ao observar essa desconsideração dos

conflitos, ficou evidente a supervalorização dos conflitos que ocorrem entre professor e aluno e uma condescendência com as situações de conflito entre os pares, o que acaba por favorecer situações de violência e *bullying* entre os alunos.

A terceira condução mais adotada pelos professores consiste em retirar o aluno da sala. Nesse caso, observou-se que há duas conduções distintas. A mais frequente consiste em encaminhar o aluno para a sala da pedagoga e a menos frequente consiste em o professor conversar com o aluno individualmente fora da sala e ambos retornarem à sala. Em geral, a retirada do aluno da sala acontece quando ele desobedece a alguma ordem ou pedido do professor que em muitos casos tem a ver com o não cumprimento de regras.

A quarta condução mais observada foram as ameaças. Nesses casos, diante de problemas e/ou conflitos, o professor faz intimidações que incluem a ameaça da retirada da sala, da retirada do celular e da nota. Têm-se ainda ameaças envolvendo a convocação da pedagoga para resolver o caso e a privação de atividades, momentos e aulas que os alunos gostam, como, por exemplo, as aulas práticas de ciências, o recreio e a aula de educação física, respectivamente.

A quinta condução mais observada consiste em registrar por escrito o conflito ou a ocorrência. Esse registro é feito de três formas distintas: 1) o aluno representante da turma anota a ocorrência na pasta de registro<sup>8</sup>; 2) o professor registra a ocorrência no seu livro de chamada em um espaço destinado a observações; 3) a coordenação pedagógica e/ou direção registra no livro de ocorrências.

A partir da análise dos tipos de condução observados, ressalta-se que, independentemente da condução, em todos os casos as práticas de gerenciamento dos conflitos observadas são feitas de maneira tradicional, muitas vezes em ações breves e pontuais. A grande maioria dos professores ao conduzir os problemas em sala de aula adotou posturas autoritárias e, por vezes, coercitivas. Os conflitos em geral não foram resolvidos, e assim os professores deixaram de discutir com os alunos as questões vivenciadas em sala, perdendo a oportunidade educativa presente e, por vezes, perdendo até a autoridade em sala.

Não obstante, parece haver fatores que influenciam na condução dos conflitos em sala. O primeiro deles tem a ver com o tempo de serviço e a experiência do professor. Aqueles que já atuam há algum tempo na educação tendem a ser mais reativos, ou seja, agem de forma mais

---

<sup>8</sup> A pasta de registro consiste em fichas onde são registradas as ocorrências em sala de aula. Todas as turmas têm uma pasta contendo a ficha de cada aluno. O professor da primeira aula do dia leva a pasta para a sala e nela são anotadas todas as ocorrências envolvendo os alunos. O objetivo dessa pasta está em registrar os acontecimentos para descrever aos pais e a quem possa interessar as ocorrências de cada um dos alunos.

defensiva e adotam estratégias autoritárias e, por vezes, coercitivas como uma forma de impedir o surgimento dos problemas. Já os professores recém-formados, que atuam há pouco tempo na educação, demonstram ainda não ter essas estratégias construídas e assim tendem a ser mais inertes, agem de forma mais permissiva e tolerante frente aos problemas.

Outro fator que parece influenciar na condução dos conflitos em sala é a condição de trabalho do docente. Aqueles professores que são efetivos já estabeleceram uma relação com os alunos e estes, por sua vez, já conhecem as suas estratégias de condução e são intimidados por elas. Diferentemente dos professores temporários, que sequer tiveram tempo de conhecer os alunos e, em decorrência, não conseguiram estabelecer relação com o alunado. Desse modo, verificou-se que os professores efetivos, que possuem mais tempo de serviço, têm um maior número de estratégias de condução de conflitos que os professores temporários, que atuam a menos tempo na escola. Entretanto, vale ressaltar que esse maior número de estratégias de condução nem sempre se reflete na qualidade delas. Esses dois fatores – tempo de serviço e condição de trabalho – já foram destacados anteriormente quando se compararam as quatro passagens de aulas na escola B.

Por fim, ao fazer uma aproximação entre as atividades realizadas em sala e as conduções dadas em caso de conflitos, pode-se facilmente perceber que o modelo didático-pedagógico predominante nas quatro escolas investigadas ainda é o tradicional. Os professores se preocupam com os conteúdos específicos, desenvolvem atividades que em sua maioria estão relacionadas com a memorização do conteúdo, deixando de lado o trabalho relativo à moralidade dos alunos. Em outras palavras, tanto nas atividades como nas conduções dadas aos conflitos, os professores perdem a oportunidade de trabalhar com práticas que de fato contribuam para o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos em direção à autonomia.

#### **4.4 TERCEIRO ESTUDO: Análise dos questionários**

##### **4.4.1 Caracterização dos sujeitos participantes**

Participaram desta etapa da pesquisa 359 alunos regularmente matriculados no nono ano do ensino fundamental das quatro escolas estaduais investigadas. Na tabela 10, na página seguinte, é apresentada a caracterização desses alunos.

Tabela 10: Caracterização dos 359 sujeitos participantes da pesquisa.

<b>VARIÁVEIS</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Alunos	Escola A	53	14,76%
	Escola B	170	47,35%
	Escola C	36	10,02%
	Escola D	100	27,85%
Sexo	Masculino	165	45,96%
	Feminino	194	54,03%
Faixa etária	14 a 15 anos	308	85,79%
	15 a 17 anos	40	11,14%
	Acima de 17 anos	5	1,39%
Crença religiosa	Sim	289	80,50%
	Não	70	19,49%
Religião	Não respondeu	77	21,44%
	Católica	168	46,79%
	Evangélica	101	28,13%
	Espírita	5	1,39%
	Outra	8	2,22%
Mora com quem	Pai e mãe	222	61,83%
	Somente pai ou mãe	75	20,89%
	Mãe e padrasto	47	13,09%
	Outros	15	4,17%
Irmãos	Sim	327	91,08%
	Não	32	8,91%
Reprovação	Sim	66	18,38%
	Não	293	81,61%
Estuda em casa	Sim	115	32,03%
	Não	244	67,96%
Horas diárias de estudo em casa	Não estuda	244	67,96%
	1h	72	20,05%
	2h	32	8,91%
	3h	8	2,22%
	+ 3h	3	0,83%
Material utilizado para o estudo	Não respondeu	9	2,50%
	Caderno	249	69,35%
	Livro-didático	46	12,81%
	Internet	130	36,21%
	Outro	4	1,11%
Autoavaliação do aluno	Muito bom	54	15,04%
	Bom	170	47,35%
	Razoável	120	33,42%
	Ruim	15	4,17%
Já brigou na escola	Sim	109	30,36%
	Não	250	69,63%
Já foi encaminhado pedagoga	Sim	220	61,28%
	Não	139	38,71%

Fonte: A autora.

Ao analisar a tabela 10, verifica-se que a escola B foi a que teve o maior número de alunos participantes desta etapa, contabilizando 170 alunos (47,35%), seguida da escola D, na qual participaram 100 alunos (27,85%). Na escola A participaram 53 alunos (14,76%) e, por fim, na escola C, foram 36 alunos (10,02%). A diferença quanto ao número de participantes se deve à quantidade de turmas de nono ano presentes nas respectivas instituições de ensino.

Aquelas que tiveram um maior número possuem respectivamente um maior número de turmas, como é o caso da escola B, que possui seis turmas de nono ano.

Ao analisar a variável sexo, nota-se que 54,03% dos alunos são do sexo feminino, e 45,96%, do sexo masculino. Há, portanto uma predominância de 9% de meninas em relação aos meninos. No que se refere à faixa etária, a maioria dos alunos tem entre 14 e 15 anos. No que se refere à religião, 80% dos alunos declarou ter crença religiosa, e a religião que mais apareceu foi a católica (46,79%), seguida da evangélica (28,13%). Também se registrou 2,22% dos alunos que disseram pertencer a outras religiões, como testemunha de Jeová, mórmons, etc., e 1,39% alunos que se declararam pertencentes ao espiritismo.

Quando questionados sobre com quem moram, verificou-se que 61,83% dos alunos disseram morar com o pai e a mãe, o que demonstra que a maioria das famílias atendidas por essas escolas possui uma constituição biparental. Apenas 20,89% dos alunos disseram morar apenas com a mãe ou o pai, o que caracteriza uma situação familiar monoparental. Desses 20,89%, cerca de 65 moram apenas com a mãe, e 10 alunos moram somente com o pai. Teve-se ainda 13,09% dos alunos que disseram morar com a mãe e o padrasto, e 4,17% dos alunos que afirmaram morar com outras pessoas, entre as quais se destacam os avós e tios. Em relação à presença ou ausência de irmãos, 91% dos alunos declararam quem têm irmãos.

Quanto à variável relacionada à reprovação, observou-se que mais de 80% dos alunos disseram nunca ter reprovado. Para Bueno (2001), esse dado precisa ser analisado em maior profundidade, pois hoje uma parcela significativa dos alunos tem permanecido na escola e é aprovado sem que dela tenha usufruído significativamente (BUENO, 2001).

A variável relacionada ao hábito de estudo apontou que 67,96% dos alunos afirmam não estudar em casa, de modo que a maioria dos alunos assume de forma deliberada não ter hábitos de estudo fora da escola. Esse dado já foi evidenciado em pesquisas anteriores (KOGA, 2012; KOGA, ROSSO, 2015). Quanto ao material utilizado para o estudo, verificou-se que em ordem decrescente apareceu o caderno (69,35%), seguido da internet (36,21%) e do livro didático (12,81%). Ao responderem essa questão, 61 alunos associaram mais de um material didático, e os materiais que mais apareceram foram, em ordem decrescente, o caderno e a internet (34 alunos), seguidos do caderno e livro didático (14 alunos) e por fim o livro didático e a internet (13 alunos).

Já no que se refere à autoavaliação, 15,04% dos alunos disseram que são muito bons, e 4,17% afirmaram ser ruins. A maioria dos alunos (80,77%) se autoavaliou de forma mediana afirmando ser bom (47,35%) e razoável (33,42%). Ainda em relação à conduta escolar, 30,36% dos alunos disseram já ter brigado na escola, e 61,28% apontaram já ter sido encaminhado para

a sala da pedagoga. Segundo os alunos, as brigas estão presentes nas quatro escolas investigadas e, ainda, levando em consideração o número de alunos que diz já ter sido encaminhado para a sala da pedagoga bem como o número de registros presentes nos livros de ocorrências, pode-se deduzir que nem todos os casos envolvendo brigas e conflitos são registrados.

A seguir é apresentada a análise das variáveis compostas com o objetivo de realizar algumas inferências acerca dos alunos investigados.

#### 4.4.2 Análise das variáveis compostas

Levando-se em consideração as variáveis utilizadas para a caracterização dos alunos, fez-se um agrupamento delas com o intuito de realizar a análise no *software* COMPLEX que possibilita a comparação entre os diferentes subgrupos de alunos investigados.

Para tanto, foram constituídas três variáveis compostas: **1)** fatores de vulnerabilidade social; **2)** fatores que comprometem a escolarização; **3)** fatores que afetam a conduta escolar. Para o estabelecimento da primeira variável, levou-se em consideração a situação familiar e o número de filhos, assim o aluno que tem família monoparental apresenta um fator de vulnerabilidade, e aquele que possui essa condição aliada ao número de irmãos maior que cinco tem dois fatores de vulnerabilidade. Para a composição dessa variável nos apoiamos em Janczura (2012) para o qual o termo vulnerabilidade aplica-se a indivíduos que vivem em famílias pobres, com baixo nível socioeconômico, com baixa remuneração parental, com baixa escolaridade bem como em famílias numerosas e ainda aquelas que têm a ausência de um dos pais.

Já para a composição da variável “fatores que comprometem a escolarização”, levou-se em conta três condições (reprovação/ hábito de estudo e autoavaliação). Os alunos que já reprovaram têm um fator de comprometimento, os que já reprovaram e não estudam têm dois fatores e aqueles que já reprovaram, não estudam e têm uma autoavaliação negativa possuem três fatores de comprometimento da escolarização.

Por fim, no que se refere à variável “fatores que afetam a conduta escolar”, consideraram-se duas condições: o aluno ter se envolvido em uma briga na escola e ter sido encaminhado para a sala da pedagoga. Da mesma forma, os alunos que já brigaram possuem um fator que afeta a sua conduta escolar e os que já brigaram e já foram encaminhados para a pedagoga possuem dois fatores.

Nos três casos, durante a constituição das variáveis compostas, houve alunos em que esses fatores foram ausentes. A seguir, na tabela 11, são apresentadas as três variáveis

compostas bem como as condições levadas em conta na sua composição, seguidas da frequência e da porcentagem de alunos:

Tabela 11: Análise das variáveis compostas

VARIÁVEIS	FATORES	N	%
Fatores de vulnerabilidade social	Ausente	252	70,19%
	Um (monoparental)	95	26,46%
	Dois (+ 5 filhos)	12	3,34%
Fatores que comprometem a escolarização	Ausente	76	21,16%
	Um (reprovação)	146	40,66%
	Dois (hábito estudo)	111	30,91%
	Três (autoavaliação)	26	7,24%
Fatores que afetam a conduta escolar	Ausente	125	34,81%
	Um (brigas)	139	38,71%
	Dois (encaminhado pedagoga)	95	26,46%

Fonte: A autora

Ao analisar a tabela 11, verifica-se que 70% dos alunos investigados não possuem fatores de vulnerabilidade social. Há que se ressaltar que esse dado nos faz um alerta frente ao reclame dos professores que, ao tratarem de problemas morais (indisciplina, desinteresse e desrespeito), tendem a culpabilizar as famílias, falando da sua desestrutura e vulnerabilidade. Considerando que as quatro escolas investigadas têm localização periférica ou atendem alunos nessa condição, apenas 26,46% dos alunos apresentam um fator de vulnerabilidade que é a situação familiar monoparental, e somente 3,34% dos alunos têm dois fatores de vulnerabilidade social (família monoparental e mais que cinco irmãos).

Em relação aos fatores de comprometimento da escolarização, nota-se que em 21,16% dos alunos eles são ausentes. Aproximadamente 40% dos alunos possuem um fator de comprometimento da escolarização que é a reprovação. Ao mesmo tempo, 30,91% dos alunos possuem dois fatores de comprometimento da escolarização, pois já reprovaram e não têm hábitos de estudo. Por fim, 7,24% dos alunos têm três fatores que comprometem a sua escolarização, pois já reprovaram, não têm hábitos de estudo e possuem uma autoavaliação negativa.

No que se refere aos fatores que afetam a conduta escolar, em 34,81% dos casos eles são ausentes. Em 38,71% dos alunos há um fator que afeta a conduta que é já ter se envolvido em brigas na escola. Em 26,46% dos alunos há dois fatores, pois já brigaram na escola e já foram encaminhados para a sala da pedagoga.

Analisando a tabela 11 como um todo, constata-se que dos três fatores que podem influenciar o processo de ensino e aprendizagem e ter relação com os problemas morais, a vulnerabilidade social é a que parece exercer a menor influência, pois está ausente em 70% dos

alunos investigados, caracterizando-se assim como o fator de maior inexistência entre os alunos se comparado aos fatores que afetam a conduta escolar e o comprometimento com a escolarização. Portanto, há indícios de que os problemas dos alunos relacionados à moralidade nas quatro escolas investigadas são mais influenciados pelo comprometimento com a escolarização e pela conduta escolar dos alunos do que pela sua vulnerabilidade social. Fato este que, por vezes, é negligenciado no discurso dos professores que tendem a buscar causas externas à escola, na maioria das vezes culpabilizando a situação familiar.

#### 4.4.3 Análise das palavras evocadas pelos alunos

As palavras ou expressões que foram evocadas pelos alunos, na primeira questão do questionário, a partir do termo indutor **o que você pensa a respeito das regras da sua escola** foram analisadas com o apoio do *software* EVOC. Para tanto, as palavras que tinham os mesmos valores semânticos foram agrupadas. Após o tratamento e o processamento pelo *software*, verificou-se que, do total de 359 informantes, obteve-se uma lista contendo 1543 palavras, das quais 63 eram diferentes.

Para a composição dos quatro quadrantes, foram desprezadas as evocações cuja frequência mínima foi igual ou inferior a 6 (25% do total). Além disso, foi considerada a frequência intermediária 70, e a Ordem Média de Evocação (OME) 2,7, sendo que esses valores foram extraídos do relatório RANGMOT. A frequência mínima é responsável por definir que apenas as palavras com seis ou mais evocações sejam apontadas, e a frequência intermediária determina que somente as palavras com frequência acima de 70 entre na composição dos quadrantes superiores. A Ordem Média de Evocação, por sua vez, determina como as evocações serão posicionadas em relação ao eixo vertical (PAREDES, 2007).

Do total de 63 palavras diferentes evocadas pelos alunos, 18 integram os quatro quadrantes, onde estão os possíveis elementos que compõem o núcleo central e o sistema periférico da representação social das regras. Esses elementos foram extraídos do relatório TABRGFR e são apresentados, na próxima página, na ilustração 6, seguidos das suas frequências e da OME.



Ilustração 6: Possíveis elementos que compõem o NC e o SP das RS das regras.

	Freq.	OME		Freq.	OME
<b>Palavras</b>	<b>&gt;=70</b>	<b>&lt;2,7</b>	<b>Palavras</b>	<b>&gt;=70</b>	<b>&gt;=2,7</b>
Celular	198	2,29	Boné	123	2,74
Respeito	122	2,55	Proibição	163	2,92
Uniforme	178	2,22			
<b>Palavras</b>	<b>&lt;70</b>	<b>&lt;2,7</b>	<b>Palavras</b>	<b>&lt;70</b>	<b>&gt;=2,7</b>
Boas	39	2,61	Chatas	46	2,73
Desnecessárias	50	2,50	Cuidado escola	33	3,33
Desrespeito	19	2,31	Fone ouvido	59	3,42
Importantes	38	2,28	Horário	65	3,30
Necessárias	18	2,22	Permanecer sala	19	3,60
Ruins	37	2,59	Sem sentido	31	2,93
Rígidas	23	1,87			

Fonte: A autora.

No primeiro quadrante, entre as palavras que possivelmente constituem o núcleo central, estão o *celular*, o *uniforme* e o *respeito*. As palavras *celular* e *uniforme* juntas foram evocadas 376 vezes, o que indica uma forte tendência dos alunos em, ao representar as regras escolares, expressarem primeiramente os seus objetos, ou seja, aquilo que é cobrado na prática e que está ligado à operacionalização dessas questões no cotidiano escolar. Já a palavra *respeito* tem a ver com os valores que são circulantes nesse espaço, ou seja, aquilo que é social.

Segundo Tognetta e Vinha (2007), as regras relativas ao uso do *celular* e do *uniforme* são regras convencionais. Já a regra relacionada ao *respeito* caracteriza-se como uma regra moral, devido a sua universalidade. Parece-nos que, na representação social das regras, os alunos investigados “colocam no mesmo patamar regras convencionais e regras morais” (p.21). Pode-se dizer que há nisso uma inversão de valores, ou que, por vezes, essas questões possam estar sendo priorizadas de forma errada pelas escolas. Não obstante, a representação social das regras escolares elaboradas pelos alunos traz um relativismo e um subjetivismo. Dito de outra forma, os alunos ao representarem as regras ancoram na questão subjetiva e materializam nos objetos.

O celular foi citado 198 vezes pelos alunos. Ao verificar as justificativas apresentadas a esse elemento, quando listado em primeiro lugar, entende-se que os alunos representam o uso do celular na escola a partir de uma ambivalência. De um lado, têm-se os alunos que consideram essa regra válida e necessária justificando que a utilização do celular tira a atenção e a concentração em sala e atrapalha no aprendizado. De outro lado, há alunos que avaliam negativamente essa regra e a consideram sem sentido, pois o celular poderia ser empregado como uma ferramenta para auxiliar no processo de aprendizagem. Percebe-se que há alunos que questionam o princípio dessa regra.

Da mesma forma que no uniforme, evocado 178 vezes pelos alunos, também há uma ambiguidade. De um lado estão os alunos que consideram importante a sua utilização, justificando que ele auxilia na identificação do aluno dentro e fora da escola. De outro lado, há um reclame entre os alunos relacionado à sua obrigatoriedade e à intensidade da sua cobrança no cotidiano escolar.

Para Piaget (1994), esse questionamento e, por vezes, essa ambiguidade tem a ver com a idade em que esses alunos se encontram. Por volta dos 11 ou 12 anos, o igualitarismo cede espaço para a equidade a qual corresponde a uma noção mais refinada da justiça. A equidade leva em conta cada caso em particular, ou seja, os alunos não mais concebem as regras como iguais para todos, mas passam a considerar as circunstâncias em cada caso. Portanto, ao representarem as regras relacionadas ao uso do celular e do uniforme em determinados momentos são favoráveis e em outros desfavoráveis, considerando caso a caso.

Para Gouveia et al. (2011), essa ambiguidade na representação das regras tem a ver com os valores de experimentação, os quais são mais abertos à mudança. Já o respeito, que aparece como um terceiro elemento no NC, citado 122 vezes pelos alunos e se constitui como o único valor que entrou na composição do núcleo central. Nesse elemento, percebe-se, nas justificativas dos alunos, um consenso acerca da necessidade de respeitar os professores, funcionários e os colegas da escola para que se tenha um bom convívio social. Há um consenso entre os alunos de que o respeito é importante e necessário, mesmo que essa RS não reflita o que normalmente ocorre nas escolas onde a maioria dos alunos não respeita os seus colegas e professores.

No segundo quadrante, com uma forte tendência à centralidade, aparecem as palavras proibição e boné. *Proibição* caracteriza-se como um desdobramento das regras e está relacionada ao impedimento de determinados comportamentos e objetos no âmbito escolar. *Boné*, por sua vez, anuncia um intenso reclame e questionamento dos alunos frente sua proibição. No terceiro quadrante, observa-se um predomínio de atitudes frente às regras. Há atitudes positivas (boas, importantes e necessárias) e negativas (desnecessárias, ruins e rígidas), as quais estão acompanhadas do contravalor desrespeito. Por fim, no quarto quadrante, onde se localiza a periferia, novamente se nota a presença de atitudes de negação, e as regras são representadas como *chatas* e *sem sentido*. Aparecem novamente os objetos das regras, como fone de ouvido e horário e ainda alguns desdobramentos das regras, como o cuidado com a escola e o permanecer em sala.

Considerando que o sistema periférico estabelece “a interface entre a realidade concreta e o sistema central” (SÁ, 1996, p. 73) e se constitui como a parte operante da

representação social e ainda que a sua importância está relacionada ao funcionamento e à dinâmica das RS, há que se considerar que, ao trabalhar com as regras, a escola precisa partir desses elementos, em especial da discussão com os alunos acerca do sentido e do significado das regras, ou seja, dos seus princípios. Aliado a isso dentre os papéis do sistema periférico está o de prescrição, ou seja, os elementos do SP funcionam como uma grade de leitura de uma determinada situação e, assim, servem de norte para as tomadas de posição. Diante disso, podemos avaliar que, se os alunos consideram as regras chatas e sem sentido, dificilmente eles irão respeitá-las e segui-las em seu cotidiano. Talvez esteja aí o ponto de partida para o estabelecimento de práticas morais mais construtivas e dialógicas no espaço escolar.

#### 4.4.4 Análise das evocações por categorização

Tendo como base o conjunto de elementos oriundos da análise do EVOC, procedeu-se, a partir das características de cada uma das palavras, o agrupamento dos elementos presentes nos quatro quadrantes, o que possibilitou a construção de seis categorias distintas de evocação: **1) Objetos das regras:** celular, uniforme, boné, fone de ouvido, horário; **2) Desdobramento das regras:** proibição, cuidado escola, permanecer sala; **3) Atitudes favoráveis:** boas, importantes, necessárias; **4) Atitudes desfavoráveis:** desnecessárias, ruins, rígidas, chatas, sem sentido; **5) Valores:** respeito; **6) Contravalores:** desrespeito. Após a organização das evocações em categorias, realizou-se a distribuição dos diferentes tipos de palavras e suas correspondentes frequências e porcentagens em que apareceram no núcleo central, nos núcleos intermediários e na periferia, conforme pode ser visualizado na próxima página, na tabela 12:

Tabela 12: Distribuição e porcentagem dos tipos de palavras em categorias

CATEGORIAS	Núcleo central	Elementos intermediários	Periferia	TOTAL
Objetos das regras	2 11,11%	1 5,55%	2 11,11%	5 27,77%
Desdobramentos das regras	0 0%	1 5,55%	2 11,11%	3 16,66%
Atitudes favoráveis	0 0%	3 16,66%	0 0%	3 16,66%
Atitudes desfavoráveis	0 0%	3 16,66%	2 11,11%	5 27,77%
Valores	1 5,55%	0 0%	0 0%	1 5,55%
Contra valores	0 0%	1 5,55%	0 0%	1 5,55%
TOTAL	3 16,66%	9 50%	6 33,33%	18 100%

Fonte: A autora.

Ao analisar a tabela 12, verifica-se que, do total de 18 palavras diferentes que compõem os quatro quadrantes, 16,66% fazem parte do núcleo central, 50% se referem aos elementos intermediários, e 33,33% compõem a periferia. Os elementos que compõem o núcleo central aparecem em menor número, porém têm uma frequência mais elevada se comparada aos elementos que compõem os outros quadrantes.

No que se refere à análise das categorias como um todo, evidenciou-se na tabela 12 que as palavras mais evocadas pelos alunos foram os objetos das regras (27,77%) e as atitudes desfavoráveis (27,77%) frente a elas. Essas duas categorias estão presentes em todos os quadrantes, sendo ausentes somente no segundo núcleo intermediário onde aparecem em igual número atitudes favoráveis e desfavoráveis frente às regras escolares. A partir desse achado e considerando a afirmação de La Taille (2010) que as instituições escolares trabalham com a educação moral quase sempre a partir da dimensão menos sofisticada que corresponde à regra, pode-se questionar como e quais regras vêm sendo construídas pelas escolas investigadas?

Nota-se, a partir das representações sociais dos alunos acerca das regras, que elas se reduzem a determinados objetos, como o celular, o uniforme e o boné. Dito de outra forma, predominam regras convencionais e os seus aspectos funcionais. Entre os elementos que compõem o núcleo central, destaca-se apenas o *respeito*, que se caracterizou como o único valor encontrado nos quatro quadrantes. Quanto aos elementos presentes nos núcleos intermediários, ficam evidentes tanto as atitudes favoráveis como as desfavoráveis, e na periferia apresentaram-se em igual número atitudes desfavoráveis, os objetos e os desdobramentos das regras.

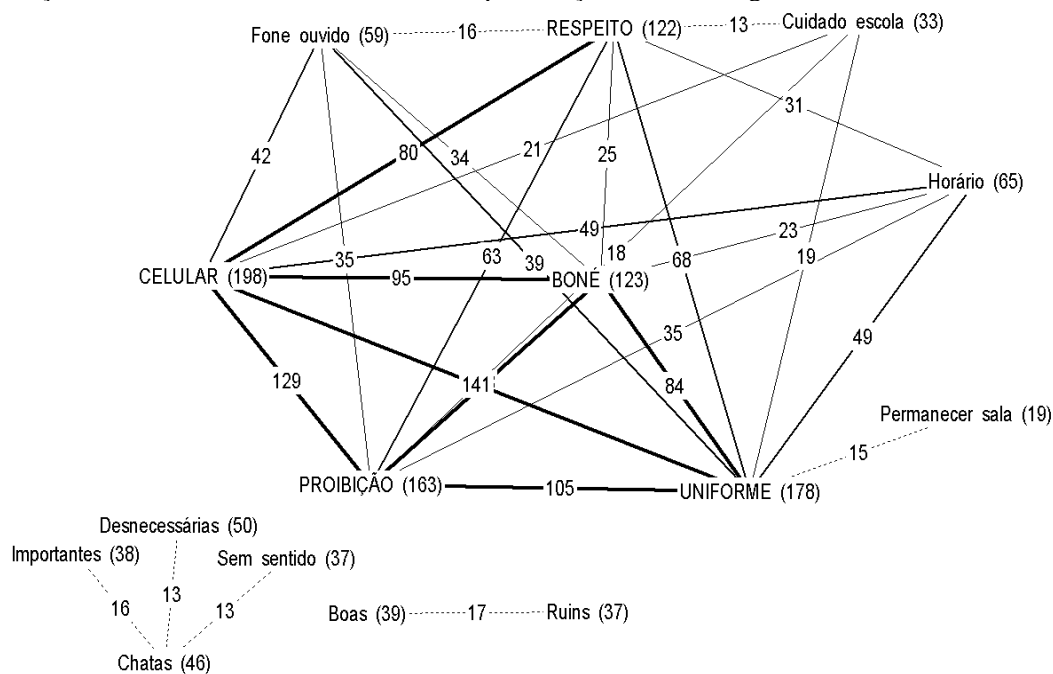
#### 4.4.5 Análise de similitude

A fim de permitir uma melhor visualização da estrutura e da organização da RS das regras, realizou-se a análise de similitude, com o apoio do *software* SIMI. Essa análise utiliza o conjunto de dados provenientes do EVOC possibilitando a visualização do gráfico denominado “árvore máxima” (TURA, 1998), apresentado na próxima página na ilustração 7. A árvore mostra, além da organização, o poder de associação entre os elementos que compõem a RS das regras.

As palavras que entram na composição da árvore máxima de similitude podem formar figuras abertas (arestas soltas), ou podem conectar-se formando figuras fechadas (quadrados, triângulos, losangos etc.). A força de ligação entre esses elementos é indicada por meio da espessura das arestas (ALVES- MAZOTTI, 2007). Nos vértices (junções) da árvore podem ser visualizadas as palavras, e nas arestas (intersecções) que as ligam é possível observar a

coocorrência das evocações. As palavras que foram evocadas mais vezes apresentam, entre parênteses, a frequência de evocação. Para ter um intervalo de confiança, adotou-se o mínimo de 13 coocorrências (5% do total dos informantes).

Ilustração 7: Árvore máxima de similitude da representação social das regras.



Fonte: A autora.

Na ilustração 7, pode-se verificar que as palavras *celular* e *uniforme* constituem o eixo central, com maior frequência de evocações e de coocorrências. Esses elementos são os prováveis termos centrais e organizadores da RS das regras escolares, uma vez que a palavra *uniforme* possui oito arestas, tendo, assim, maior poder associativo que a palavra *celular*, a qual possui sete arestas. Em seguida, tem-se a palavra *boné*, com forte tendência à centralidade, e que foi evocada 123 vezes e possui oito arestas. Atenta-se para o fato de que os objetos das regras (*celular – uniforme – boné*) foram os que apresentaram um maior poder organizativo na RS das regras escolares se comparados ao valor *respeito* que possui sete arestas. Corroborando com os dados evidenciados anteriormente, nos quatro quadrantes e na categorização das evocações, percebe-se uma tendência dos alunos em, ao representar as regras escolares, evocarem os objetos. Não obstante, na análise de similitude as relações entre *respeito*, *uniforme*, *celular*, *proibição*, *boné* e *horário*, mostram que o *respeito* de que os alunos falam, por vezes, não é o respeito ao outro, mas sim o respeito às regras escolares.

A associação *celular-uniforme* indica, em porcentagem, uma partilha maior entre os informantes do que *celular-boné* ou *boné-uniforme*. Esses elementos ainda demonstram uma

grande partilha com a palavra *proibição* a qual indica uma ação prescritiva das regras. Nesse sentido, nota-se a formação de triângulos compostos pelas palavras: *celular - boné - proibição* e ainda *boné - uniforme - proibição*.

Observam-se desconectadas da árvore máxima as avaliações positivas e negativas frente às regras escolares. Essas avaliações favoráveis e desfavoráveis correspondem a atitudes, pois os alunos obtêm informações e representam algo unicamente depois de terem tomado uma posição frente a isso. Assim, de um lado, as atitudes dos alunos apontam a orientação global, a tomada de posição dos alunos em relação às regras, aquilo que é discutido pela sociedade em geral e pelos alunos em particular; e, de outro, constituem uma fórmula valorizada pela sociedade na qual os alunos estão inseridos. As atitudes frente às regras ainda expressam, no plano social, as convenções do que é permitido ou não comunicar sobre as regras escolares. Portanto, os conhecimentos circulantes sobre as regras, ou sobre sua função social, associam-se à atitude dos alunos em relação a elas (MOSCOVICI, 2012).

A análise da árvore de similitude aponta para seis atitudes em relação às regras, sendo duas favoráveis (*importantes* e *boas*) e quatro desfavoráveis (*chata, desnecessárias, sem sentido* e *ruins*). Nota-se que a palavra *chatas* se associa mais a *importantes* do que aos elementos *desnecessárias* e *sem\_sentido*. Isso nos indicativos de que os alunos consideram as regras *chatas* e, por mais que elas sejam *importantes*, muitas delas são consideradas *desnecessárias* e *sem\_sentido*. Percebe-se, portanto, uma prevalência de atitudes negativas frente às regras escolares, as quais estão relacionadas principalmente à ausência de significado e sentido, ou seja, à ausência de princípios claros, pois o importante não são as normas em si, mas o porquê as seguimos, e isso tem a ver com os seus princípios (PIAGET, 1994). “Os princípios são o espírito das regras, correspondem às matrizes das quais elas derivam, assim não se referem ao como agir, mas sim em nome do que agir” (TOGNETTA, VINHA, 2007, p. 33).

#### 4.4.6 Análise das coocorrências

A partir dos dados da análise de similitude, considerando as coocorrências observadas na árvore máxima e o relatório SIMIRAM, construiu-se a tabela 13, na qual são apresentadas as coocorrências entre as palavras que entraram na composição dos quatro quadrantes. Para a leitura da tabela 13, considera-se o valor de até 13 coocorrências como mínimo, de 13 a 18 coocorrências corresponde ao 1º degrau, de 18 a 36 coocorrências, ao 2º degrau, e aquelas

palavras que apresentam 37 coocorrências ou mais se encontram no último degrau, no qual os valores encontram-se assinalados em negrito:

Tabela 13: Coocorrência entre as palavras que compõem os quatro quadrantes

	Boas	Boné	Celular	Chatas	Cuidado_escol	Horário	Importantes	Desnecessárias	Desrespeito	Fone_ouvido	Necessárias	Permanecer_sa	Proibição	Respeito	Ruins	Rígidas	Sem_sentido	Uniforme	
Boas	0																		
Boné	2	0																	
Celular	2	<b>95</b>	0																
Chatas	11	0	5	0															
Cuidado_escola	1	9	21	1	0														
Horário	0	23	<b>49</b>	3	8	0													
Importantes	8	1	5	16	0	0	0												
Desnecessárias	4	3	3	13	1	3	11	0											
Desrespeito	1	3	5	4	2	2	3	9	0										
Fone_ouvido	1	34	<b>42</b>	1	4	10	1	1	2	0									
Necessárias	5	1	2	3	1	0	10	6	2	0	0								
Permanecer_sala	0	7	11	0	0	6	0	0	0	2	0	0							
Proibição	2	<b>78</b>	<b>129</b>	0	18	35	3	4	6	35	2	0							
Respeito	5	25	<b>80</b>	5	13	31	11	7	4	16	4	10	0						
Ruins	17	2	5	12	0	0	5	7	0	2	1	4	<b>63</b>	0					
Rígidas	5	1	2	10	0	0	4	10	2	1	6	0	2	4	0				
Sem_sentido	11	1	1	13	0	0	4	8	0	2	1	1	0	1	2	0			
Uniforme	4	<b>84</b>	<b>141</b>	5	19	<b>49</b>	3	4	3	<b>39</b>	1	15	<b>105</b>	<b>68</b>	4	5	2	0	

Fonte: A autora.

Ao analisar a tabela 13, a partir das colunas verifica-se que o poder de coocorrências das palavras *boas*, *chatas*, *cuidado com a escola*, *importantes*, *desnecessárias*, *desrespeito*, *necessária*, *permanecer em sala*, *rígidas* e *sem sentido* estão dentro do 1º degrau, ou seja, não foram evocadas em combinação com nenhuma palavra acima de 18 vezes. Exceção ao elemento *cuidado com a escola* que foi combinado 19 vezes com a palavra *uniforme*.

Já no que se refere ao último degrau ou ao nível mais elevado de coocorrências, observa-se que em ordem decrescente estão as palavras *celular*, *boné* e *proibição*. Dito de outra forma, essas três palavras foram as que apresentaram maior poder de combinação com as outras palavras.

*Celular* teve coocorrência maior com o *uniforme* e em seguida se combinou mais com os elementos *proibição* e *respeito*. Já *boné* apareceu mais combinada com celular, uniforme e também com proibição. *Horário*, *fone ouvido* e *respeito* tiveram uma maior evocação combinados com o *uniforme*.

*Proibição* combinou-se 63 vezes com a palavra *ruins*, a qual evidencia uma atitude negativa, e 105 vezes com o elemento *uniforme*, que expressa um objeto das regras.

#### 4.4.7 Análise das representações dos subgrupos de alunos pelo COMPLEX

Os dados provenientes do EVOC ainda foram analisados com o apoio do *software* COMPLEX, que realiza uma análise comparando os subgrupos de alunos que compõem o total de sujeitos que responderam ao questionário. Teve-se o intuito de verificar quais palavras foram mais significativas entre os diferentes subgrupos de alunos. Essa análise foi realizada por entendermos que os distintos subgrupos podem contribuir com diferentes elementos na RS de um mesmo objeto.

A análise foi realizada considerando-se 5 subgrupos de alunos: Comparou-se o 1) o sexo masculino com o sexo feminino; 2) os alunos que possuem crença religiosa com aqueles que não possuem; 3) os alunos que possuem fatores de vulnerabilidade social com os que não possuem; 4) os alunos que apresentam fatores de comprometimento da escolarização com os que não possuem; 5) os alunos que têm fatores que afetam a conduta escolar com os que não têm.

Importante ressaltar que a escolha desses subgrupos de alunos foi pensada levando-se em conta aquilo que circula no espaço escolar frente aos aspectos religiosos, a vulnerabilidade, a conduta e ao comprometimento escolar dos alunos. Dito de outra forma, partimos daquilo que os professores pensam ser os fatores que, por vezes, mais influenciam e determinam o comportamento dos alunos no ambiente escolar.

Na próxima página, na tabela 14 são apresentadas as informações obtidas com o auxílio do COMPLEX. Para tanto, consideram-se significativas apenas aquelas palavras que tiveram  $X^2$  igual ou superior a 3,84, sendo que estes valores se encontram assinalados em negrito na tabela 14. Quando ausentes esses valores, a RS é interpretada como sendo homogênea, pois não teve a contribuição de nenhum subgrupo de alunos, em especial.



Tabela 14: Palavras evocadas e seus respectivos subgrupos de alunos.

Evocações	Sexo			Crença religiosa			Vulnerabilidade			Comprometimento			Conduta		
	Masc.	Fem.	X <sup>2</sup>	Sim	Não	X <sup>2</sup>	Sim	Não	X <sup>2</sup>	Sim	Não	X <sup>2</sup>	Sim	Não	X <sup>2</sup>
Celular	91	107	0,14	156	42	0,31	65	135	0,84	158	40	0,26	133	65	0,75
Respeito	47	75	2,26	98	24	0,01	37	85	0,01	91	31	0,77	68	54	3,7
Uniforme	78	100	0,01	-	-	-	58	120	0,77	148	30	2,61	123	55	1,9
<b>Boné</b>	<b>74</b>	49	<b>12,67</b>	101	22	0,13	36	87	0	102	21	1,49	88	35	2,83
Proibição	80	83	1,37	128	35	0,32	58	105	2,94	134	29	1,5	102	61	0,13
<b>Boas</b>	17	22	0	31	8	0	6	33	3,16	28	11	0,61	17	<b>22</b>	<b>6,47</b>
Desnecessárias	16	34	2,75	46	4	3,63	14	36	0,01	42	8	0,71	32	18	0,02
Desrespeito	6	13	0,82	16	3	0,01	6	13	0	13	6	0,57	10	9	0,66
<b>Importantes</b>	12	26	2,11	34	4	1,46	6	32	2,87	<b>23</b>	15	<b>6,08</b>	19	19	2,8
<b>Necessárias</b>	4	14	2,79	-	-	-	1	<b>17</b>	<b>3,92</b>	<b>10</b>	8	<b>4,19</b>	8	10	2,27
<b>Ruins</b>	17	20	0	<b>24</b>	13	<b>4,92</b>	9	28	0,26	33	4	2,08	15	<b>22</b>	<b>8,18</b>
Rígidas	8	15	0,53	-	-	-	6	17	0,02	16	7	0,56	18	5	1,44
Chatas	18	28	0,35	32	14	2,92	17	29	0,93	36	10	0,03	34	12	1,55
Cuidado escola	18	15	1,00	26	7	0	12	21	0,47	21	12	3,34	26	7	2,52
<b>Fone ouvido</b>	30	29	0,76	45	14	0,44	14	45	0,71	48	11	0,2	<b>46</b>	13	<b>4,48</b>
Horário	28	37	0,01	51	14	0,07	18	47	0,03	57	8	3,05	45	20	0,55

Fonte: A autora.

Nota-se na primeira coluna da tabela 14 que os elementos *celular*, *uniforme* e *respeito* não tiveram a contribuição de nenhum subgrupo de alunos, assim como as palavras *proibição*, *desnecessárias*, *desrespeito*, *rígidas*, *chatas*, *cuidado escola*, *horário*, *permanecer sala* e *sem sentido*. Isso mostra que esses elementos foram homogêneos entre os diferentes subgrupos de alunos. Dito de outra forma, esses elementos são comuns a todos os alunos participantes da pesquisa. Já as palavras *boné*, *boas*, *importantes*, *necessárias*, *ruins* e *fone de ouvido* tiveram uma contribuição diferenciada de alguns subgrupos de alunos.

O elemento *boné*, o qual evidencia um objeto das regras, foi mais citado pelos alunos do sexo masculino. Já a palavra *boas*, que expressa uma atitude positiva frente às regras, teve uma maior contribuição daqueles alunos que não apresentam fatores que afetam a conduta escolar. Em outras palavras, os alunos que nunca brigaram na escola e que nunca foram encaminhados para a sala da pedagoga consideram as regras boas.

Os alunos, que ao representarem as regras escolares apontam o elemento *importantes*, são os que apresentam fatores que comprometem a escolarização, ou seja, aqueles já reprovaram, não têm hábitos de estudo e se autoavaliam de forma negativa. Já os alunos que consideram as regras *ruins* são os que têm crença religiosa e os que não possuem fatores que afetam a conduta escolar.

Esse dado derruba a ideia de que a crença religiosa é capaz de determinar ou orientar a construção dos valores na escola. Destaca-se nesse sentido que a presença ou a ausência de

crença religiosa não contribui para a mudança ou alteração do núcleo central das representações sociais das regras nas quatro escolas investigadas. Dito de outra forma, a crença religiosa não contribuiu de forma significativa e diferenciada em nenhum dos elementos que compõem o NC, portanto conclui-se que é um elemento de natureza geral que se constitui como um grupo periférico nas representações sociais das regras como qualquer outro subgrupo.

Por fim, no que se refere ao elemento *fone de ouvido*, nota-se que ele teve uma maior contribuição dos alunos que apresentam fatores que afetam a conduta escolar, isto é, aqueles alunos que já brigaram ou que já foram encaminhados para a sala da pedagoga.

Essa tabela também possibilita a análise dos diferentes subgrupos de alunos. Verifica-se que os subgrupos que apresentam fatores que comprometem a escolarização e a conduta escolar foram os dois que mais contribuíram de maneira diferenciada na RS das regras, pois ambos apresentaram dois  $X^2$  com valores significativos. Dado semelhante já foi evidenciado anteriormente na análise das variáveis compostas. O subgrupo de alunos que apresenta fatores que comprometem a escolarização contribuiu com as palavras *importantes e necessárias*, e o subgrupo de alunos que possuem fatores que afetam a conduta escolar, contribuiu com as palavras *boas e ruins*. Destaca-se que esses quatro elementos se constituem como atitudes frente às regras escolares, entre as quais se percebe um contrassenso, ora os alunos consideram as regras como importantes, boas e necessárias, e ora como ruins.

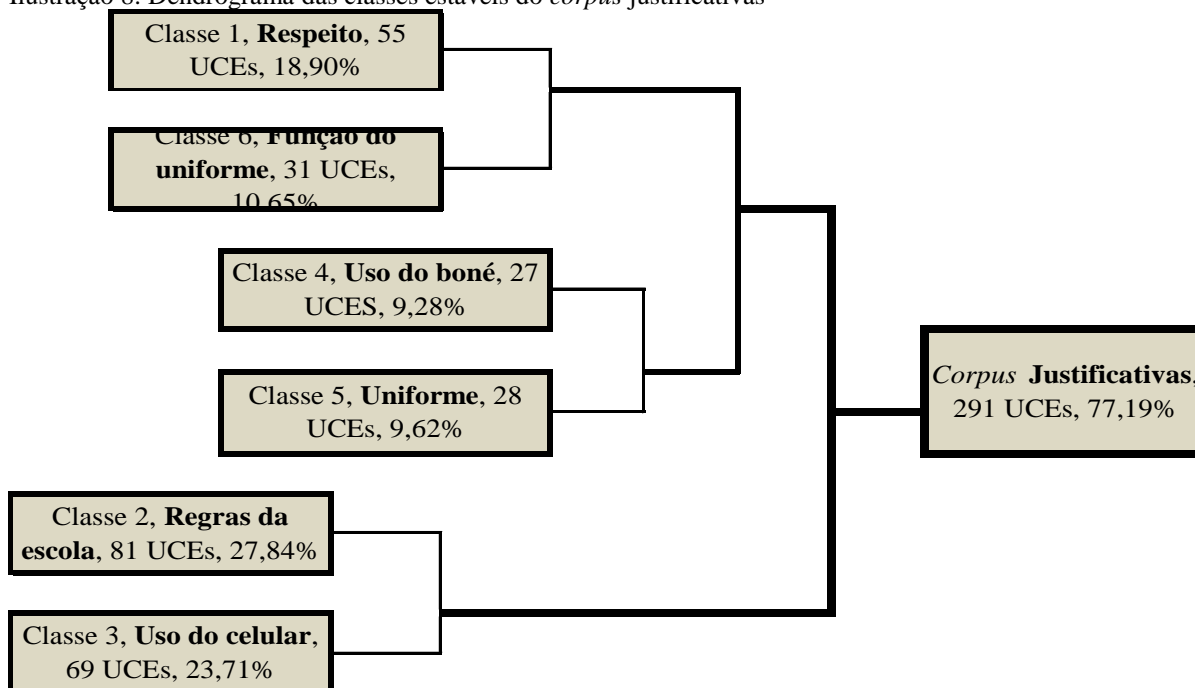
Outro fato que se destaca é que, em nenhum dos subgrupos de alunos (sexo/ crença religiosa/ vulnerabilidade social/ comprometimento da escolarização/ conduta escolar), observou-se uma contribuição diferenciada entre as palavras que compõem o núcleo central. Isso demonstra que, independentemente de os alunos pertencerem a um ou outro subgrupo, ao representarem as regras escolares eles são unânimes em relacioná-las ao uso do uniforme, a proibição do celular e a necessidade do respeito.

#### 4.4.8 Análise das justificativas dadas pelos alunos à primeira palavra evocada

As justificativas que os alunos deram à primeira palavra evocada foram organizadas em um *corpus* e analisadas com o auxílio do *software* ALCESTE. A partir do relatório fornecido pelo *software*, verifica-se um total de 1120 palavras diferentes em 6823 ocorrências, tendo uma frequência média por palavra diferente de 6. Já o número de palavras que tiveram uma frequência igual a um foi de 366. O *corpus* Justificativas foi dividido em 291 UCEs, das quais 77,19% foram considerados na classificação hierárquica descendente (CHD). A seguir, na

ilustração 8, apresenta-se o dendrograma que, ao ser lido da direita para a esquerda, mostra as relações entre as classes. A partir dessa leitura nota-se a organização do *corpus* em seis classes distintas.

Ilustração 8: Dendrograma das classes estáveis do *corpus* justificativas

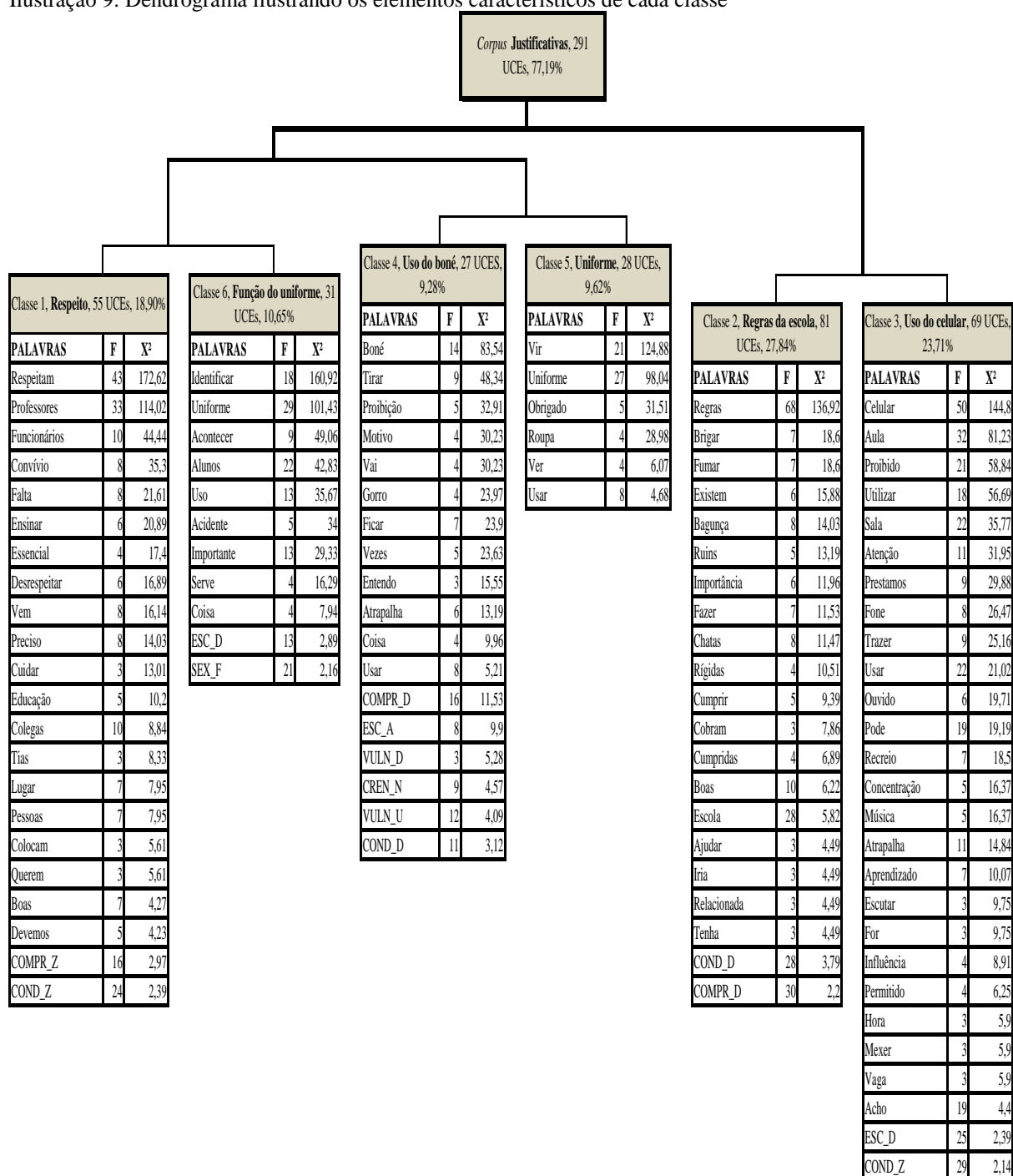


Fonte: A autora

Verifica-se que, num primeiro momento o corpus, foi dividido (1ª partição) em dois *subcorpus*. De um lado houve uma nova divisão (2ª partição) originando as classes 2 e 3; do outro lado o *subcorpus* sofreu uma nova divisão (3ª partição), originando de um lado as classes 4 e 5 e de outro as classes 1 e 6. Nesse momento a divisão parou em virtude da estabilização das classes. Na ilustração 9, na próxima página, pode ser visualizado o dendrograma em forma de tabela para a visualização do conjunto de palavras que foram mais significativas na composição de cada uma das classes bem como a relação entre as classes.

A partir da leitura e análise de cada classe foi feita a sua nomeação, e, ao final de cada classe, apresentaram-se as variáveis que mais contribuíram para a formação de cada uma delas. A classe 5 não teve contribuição de nenhum grupo em especial de alunos, portanto, caracteriza-se como uma classe comum, homogênea a todos os sujeitos investigados.

Ilustração 9: Dendrograma ilustrando os elementos característicos de cada classe



Fonte: A autora.

Ao observar o dendrograma acima, nota-se que as classes 2 e 3 concentram 41% das informações analisadas e se caracterizam como as duas classes mais significativas. A **classe 2** (81 UCEs, 27,84%), denominada **Regras da escola**, foi a mais significativa com 27,84% das informações analisadas e teve uma contribuição diferenciada dos subgrupos de alunos que têm fatores que afetam o comprometimento escolar e dos que têm fatores que afetam a conduta

escolar, ou seja, os alunos que já reprovaram, não têm hábitos de estudo, já se envolveram em brigas na escola e já foram encaminhados para a pedagoga.

Entre os substantivos destacam-se *regras, escola, boas, importância e bagunça*. Os adjetivos expressam que elas [regras] são *ruins, chatas, rígidas e devem ser cumpridas*. Já entre as ações, destaca-se *brigar, fumar, fazer, iria, cumprir, ajudar e cobram*. Essa classe expressa tanto as avaliações positivas como negativas dos alunos frente às regras da escola. A aceitação das regras pelos alunos parece estar ligada à manutenção da ordem e à organização da escola. A negação, por sua vez, está relacionada ao fato de a escola ser muito rígida na cobrança das regras. Há, portanto, uma ambivalência na RS dos alunos e parece haver também uma tendência dos alunos em questionar o motivo da existência das regras já que muitos alunos não as respeitam. Esse dado vai ao encontro dos achados de Grigolon et al. (2013, p.114), ao constatar “que 47,2% dos alunos entrevistados afirmam que as regras não são cumpridas em sua escola”.

Para Piaget (1994) “por volta dos 10 anos em média a consciência da regra se transforma completamente” (p. 60), deixa de se apresentar como algo exterior e sagrado, passando a ser resultado de uma livre adesão. Portanto, as regras sejam elas escolares ou não, se tornam dignas de respeito e avaliações positivas à medida que são mutuamente construídas pelos alunos. Piaget (1994) ressalta que ao construir as regras “todas as opiniões são permitidas, contanto que aqueles que a emitirem procurem fazer com que sejam aceitas pelas vias legais” (p.60). Conseqüentemente, a transformação das regras passa pela aprovação/ desaprovação da maioria dos indivíduos envolvidos. Entende-se a regra “como uma livre decisão das próprias consciências” (PIAGET, 1994, p.65).

*As regras são boas porque senão seria cada um fazendo o que bem entendesse e iria ser uma bagunça. \*Suj\_130 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_Z\*Cond\_Z*

*As regras são boas, mas se não são cumpridas é como se elas não existissem. \*Suj\_220 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_Z\*Cond\_U*

*O celular é uma regra para todas as escolas, mas ninguém cumpre as regras, então dá no mesmo ter ou não ter regras. \*Suj\_219 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U \*Cond\_D*

*As regras na escola não mudam nada. Elas apenas existem. \*Suj\_109 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_D\*Cond\_U*

*As regras são importantes porque elas são boas para a organização da escola. \*Suj\_214 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_Z\*Cond\_Z*

*São rígidas, pois sempre tem alguém cobrando o cumprimento das regras, estão sempre pegando em nosso pé, mas acredito que tudo isso é para manter a escola organizada e agradável para que tenhamos um estudo de qualidade e uma boa educação. \*Suj\_114 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_T\*Cond\_D*

*As regras da escola são muito rígidas, elas exigem muito. Não precisava de tudo isso.*  
\*Suj\_166 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_D

*Chatice porque é chato ter que obedecer ao tempo todo as regras.* \*Suj\_258 \*Esc\_C  
\*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_D \*Compr\_U\*Cond\_D

Ligada à classe 2 está a **classe 3** (69 UCEs, 23,71%), denominada **Uso do celular**. Essa classe teve uma contribuição diferenciada dos alunos da escola D que tem uma boa conduta escolar, ou seja, aqueles que não se envolveram em brigas e que não foram encaminhados para a pedagoga. Entre os seus substantivos destacam-se *celular, fone de ouvido, música, sala, aula, vaga, hora, recreio, atenção, concentração* e *influência no aprendizado*. Entre os adjetivos tem-se *proibido* e *permitido*. Já no que se refere às ações estão o *utilizar, trazer, usar, escutar, mexer* e *atrapalha*. Essa classe está relacionada ao uso do celular na sala de aula. Da mesma forma que na classe anterior verifica-se uma ambivalência na avaliação dos alunos frente a essa regra, de um lado estão aqueles que consideram a regra válida, pois a utilização do celular tira a atenção e atrapalha no aprendizado. De outro lado, estão os alunos que avaliam negativamente essa regra, pois o celular poderia ser empregado como uma ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

*Acho ruim não poder usar o celular, porque ele poderia ser utilizado a favor do nosso aprendizado e poderíamos aprender mais utilizando o de maneira correta.* \*Suj\_339  
\*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_Z

*O celular poderia ser utilizado como uma ferramenta para o estudo na sala de aula.*  
\*Suj\_175 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_U\*Cond\_D

*É proibido utilizar o celular porque ele atrapalha a aula.* \*Suj\_296 \*Esc\_D \*Sex\_M  
\*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_D\*Cond\_D

*O celular é um eletrônico que jamais poderia ser utilizado na sala, porque ele tira muita atenção e não nos deixa prestar atenção nas aulas e assim não nos dedicamos ao estudo.* \*Suj\_88 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_U \*Cond\_D

*O celular pode atrapalhar e desconcentrar fazendo que os alunos não prestem atenção na aula.* \*Suj\_310 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_Z\*Cond\_D

Do lado esquerdo do dendrograma, a **classe 1** (55 UCEs, 18,90%), denominada **Respeito**, teve uma maior contribuição dos alunos que têm um bom comprometimento e uma boa conduta escolar. Entre os substantivos estão *falta, educação, essencial* e *convívio*. No que se refere às ações, destaca-se *respeitam, querem, cuidar, ensinar, desrespeitar, vem* e *colocam*. Já como adjetivo aparece *preciso*, e como sujeitos dessa classe tem-se os *professores, funcionários, tias, colegas* e *pessoas*. Essa classe, ao contrário das anteriores, mostra uma

unanimidade na representação dos alunos quanto à necessidade de respeitar os professores, funcionários e os colegas, pois somente assim haverá um bom convívio na escola. Também parece haver um consenso entre os alunos de que essa educação vem de casa: “*devemos respeitar todas as pessoas, se não respeitarmos o próximo não vamos para frente, devemos ter educação, ela vem de casa e isso é o mínimo que podemos ter*” (\*Suj\_289 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_Z). Nela se expressa o caráter normativo, ou seja, aquilo que é permitido socialmente falar sobre esse elemento. Contudo, há que se ressaltar que, por mais que os alunos concordem que o respeito é um imperativo para o bom convívio na escola, isso não se reflete nas práticas observadas.

*Respeitar os professores e funcionários é fundamental porque os professores estão aqui para ensinar e não educar. Já os funcionários devemos respeitar porque são pessoas que cuidam da gente.* \*Suj\_326 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_D \*Compr\_D\*Cond\_Z

*O respeito vem em primeiro lugar porque aqui na escola tem muito desrespeito entre os alunos e com os professores. Eu gosto daqui, mas se pudesse melhorar algo seria o respeito.* \*Suj\_338 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_Z

*É necessário respeitar os professores, os colegas e as tias isso é muito importante para a nossa convivência.* \*Suj\_350 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_D \*Compr\_U\*Cond\_Z

Ligada à classe 1 está a **classe 6** (31 UCEs, 10,65%), a qual teve uma maior contribuição das alunas do sexo feminino que estudam na escola D. Essa classe foi denominada **Função do uniforme** e nela estão os substantivos *uso, uniforme e acidente*. Os sujeitos são os *alunos*. As ações *serve, identificar e acontecer*. Já o adjetivo é *importante*. Está classe está relacionada à obrigatoriedade da utilização do uniforme, o qual segundo as alunas é um símbolo de igualdade e serve para identificação e reconhecimento dos alunos, caso aconteça algum acidente.

*É obrigatório o uso do uniforme e caso essa regra não seja cumprida o aluno terá que explicar o motivo pelo qual veio sem o uniforme.* \*Suj\_223 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_U

*O uso do uniforme é para que todos fiquem iguais, e é importante para que todos sejam identificados dentro e fora da escola* \*Suj\_264 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_U

*O uniforme é importante porque se acontecer um acidente, um sequestro, estando uniformizado os alunos serão identificados com mais facilidade*\*Suj\_245 \*Esc\_C \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_Z\*Cond\_Z

*O uso do uniforme é importante para o nosso reconhecimento*\*Suj\_273 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_D \*Cond\_Z

A **classe 4** (27 UCES, 9,28%) denominada **Uso do boné**, teve uma maior contribuição dos alunos da escola A, que apresentam fatores de comprometimento escolar, não têm uma boa conduta escolar e estão em situação de vulnerabilidade social. Em outras palavras, são os alunos que já reprovaram, que não têm hábitos de estudo, que já se envolveram em brigas, já foram encaminhados para a sala da pedagoga, têm situação familiar monoparental e têm mais de cinco irmãos.

Entre os substantivos dessa classe tem-se *boné, gorro, proibição, coisa, motivo e entendo*. Já entre as ações destacam-se *atrapalha, vai, tirar, vai, usar e ficar*. Essa classe está relacionada ao reclame dos alunos em relação à regra que proíbe a utilização de boné e gorro em sala de aula. Nota-se nesta classe um constante questionamento da razão de ser dessa regra, ou seja, para os alunos parece ser ausente o princípio dessa regra.

*Escolhi gorro porque às vezes está frio e somos obrigados a tirar a toca/ gorro e se não tirarmos somos levados para a pedagoga. \*Suj\_85 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_D \*Cond\_D*

*Eu não entendo porque temos que tirar o boné e o gorro dentro na sala, pois isso não atrapalha em nada. \*Suj\_185 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_T\*Cond\_D \*K\_4*

*É uma porcaria essa coisa de proibir o uso do boné em sala, o que o uso do boné vai mudar? Nada, se o aluno quiser ou não quiser aprender o boné não vai influenciar em nada. \*Suj\_86 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_D \*Compr\_D \*Cond\_D*

*As regras são duvidosas, estranhas e sem sentido. Duvidosas porque tem algumas regras que não entendemos o motivo de ser como, por exemplo, o uso do boné. Estranhas porque na maioria das regras não se explica o motivo da proibição e sem sentido porque algumas coisas não atrapalham em nada o nosso aprendizado. \*Suj\_184 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_D\*Cond\_Z*

Por fim, a **classe 5** (28 UCES, 9,62%), denominada **Uniforme**, não teve contribuição de nenhum grupo de alunos em especial. Dessa forma, é homogênea entre todos os alunos que responderam ao questionário. Destacam-se nela os substantivos *uniforme* e *roupa*, ligados às ações *ver* e *usar*. O único adjetivo presente nessa classe é *obrigado*, o qual ressalta o papel prescritivo dessa regra, aliado ao pronome *vir*.

*É obrigado vir com o uniforme todo dia. A diretora não sabe se você tem uniforme ou não, independente disso tem que vir. \*Suj\_20 \*Esc\_A \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U \*Cond\_Z*

*A diretora questiona muito o assunto do uniforme, sendo que não sou só eu que não gosto de vir de uniforme para a escola. \*Suj\_28 \*Esc\_A \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_D \*Cond\_U*



*Aqui na escola não é permitido vir sem o uniforme, mas aí eu pergunto: qual é o problema virmos sem o uniforme? \*Suj\_336 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_N \*Vuln\_U \*Compr\_Z\*Cond\_Z*

Nota-se nas classes 4 e 5 que há, nas justificativas dadas pelos alunos, sempre presente um reclame, ou, por vezes, um questionamento frente à obrigatoriedade e à proibição das regras. Um fato que nos chama a atenção é que em ambas as classes (uniforme e boné) parece haver um questionamento da relação dessas regras com o aprendizado. Segundo os alunos, a utilização do boné não atrapalha em nada no aprendizado em sala de aula.

Observamos a partir das RS dos alunos, nas quatro escolas investigadas, um excesso de regras, as quais muitas vezes não têm princípios claros, sendo o reclame dos alunos diretamente associado à ausência desses princípios. A partir das justificativas dadas pelos alunos, vê-se que, muitas vezes, para a sustentação das regras, a escola ensina aos alunos que elas devem ser obedecidas e não compreendidas e questionadas. Contudo, essa educação tem como fim a heteronomia (TOGNETTA; VINHA, 2007). Segundo La Taille (2010), uma regra é apenas uma formulação verbal que nos diz o que devemos ou não fazer. Há nas escolas um mar de regras, e os princípios que as inspiram não são suficientemente claros e discutidos com os alunos, já que, em sua maioria, são desconhecidos até mesmo pelos próprios professores. “O grande problema disso é que o convencimento dos alunos está nos princípios e não nas regras” (LA TAILLE, 2010, p. 14). Nesse sentido, é imprescindível as escolas adotarem práticas morais de reflexão sobre os princípios que inspiram as regras, deixando-os suficientemente claros para toda a comunidade escolar. Se isso acontecesse, talvez a escola não precisasse formular tantas regras que dos princípios são decorrência lógica (LA TAILLE, 2010, p. 15).

#### 4.4.9 Análise das imagens que os alunos têm das regras escolares

Considerando que os alunos carregam “em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos” (MOSCOVICI, 2012, p. 47), instituiu-se como um dos objetivos desta investigação apresentar as imagens que eles têm acerca das regras escolares. Para tanto, na questão número 2 do questionário foi solicitado aos alunos que completassem a expressão: “as regras da minha escola podem ser comparadas a...”

Ao analisar as respostas a esta questão evidenciou-se a presença de cinco categorias distintas de imagens que, em ordem decrescente, foram: **1)** imagens de locais que, segundo os alunos, possuem regras similares às da escola; **2)** imagens das regras associando-as ao militarismo; **3)** imagens negativas das regras; **4)** imagens positivas das regras; **5)** imagens

associadas à desobediência às regras. Houve 37 alunos que não responderam a esta questão. Na tabela 15 foi realizada uma contagem dessas categorias a fim de evidenciar aquelas que foram mais frequentes:

Tabela 15: Frequência das categorias de imagens das regras escolares

CATEGORIAS	F	%
Imagens de locais que possuem regras similares à escola	129	35,93%
Imagens relacionadas ao militarismo	123	30,36%
Não apresentou imagens	37	10,30%
Imagens negativas das regras	34	9,47%
Imagens positivas das regras	25	6,96%
Imagens associadas à desobediência às regras	11	3,06%

Fonte: A autora.

Observando a tabela 15, vê-se que a categoria com maior frequência foi a de imagens de locais que possuem regras parecidas com as regras escolares. Para 129 alunos as regras escolares se assemelham às regras de casa e às regras de outras escolas. Eles as comparam a “uma igreja onde se a gente não cumprir paga pelos erros” (Suj\_227 Esc\_C), a “um filme de comédia em que ninguém cumpre nada e ainda ri” (Suj\_96 Esc\_B), a uma festa e a uma folia. Teve-se ainda a imagem das regras escolares como uma “câmara de deputados onde ninguém respeita nada” (Suj\_124 Esc\_B) e a “Casa da mãe Joana”, em que os alunos fazem referência à expressão popular que significa um lugar sem ordem ou uma situação em que vale tudo, onde predomina a confusão, a balburdia e a desorganização. Os alunos ainda fizeram referência a creches e a centros de educação infantil, bem como compararam as regras escolares às existentes em um trabalho e em uma empresa (Suj\_320 Esc\_D).

Em seguida, a categoria que teve a maior frequência foi a das imagens das regras escolares associadas a aspectos e características militares. Nesse grupo, 123 alunos apresentaram imagens das regras escolares como um quartel, uma prisão, presídio, cadeia, treinamento policial, colégio militar e tribunal de justiça. As regras ainda foram comparadas a um confinamento e “ao tempo de Adolf Hitler” (Suj\_12 Esc\_A). A relação das regras com as características militares aponta para a rejeição à escola, à construção de movimentos contrários a essa situação de controle e opressão (PERRENOUD, 1995).

Em seguida, apareceu a categoria das imagens negativas das regras, na qual 34 alunos as comparam a um lixo, uma porcaria, uma coisa sem sentido. Alguns alunos compararam as regras a “nada, pois ninguém as respeita” (Suj\_137 Esc\_B). Novamente chama-se atenção para o fato de que as imagens negativas parecem estar mais associadas à ausência de sentido e significado das regras ou ao desconhecimento dos alunos dos princípios que as regem, ou seja,

“*uma coisa sem sentido*”. Logo após, aparece a categoria das imagens que evidenciaram os aspectos positivos das regras, em que 25 alunos as compararam a *leis*, a *normas necessárias* e a *algo bom para manter a ordem*, verificando-se, portanto, que as atitudes positivas frente às regras estão relacionadas à manutenção da ordem. Não obstante, elas aparecem coladas a imagens de desobediência: “*algo ótimo, mas que ninguém segue*” (Suj\_219 Esc\_B), *algo bom, mas que ninguém desempenha, é razoável, mas nem todos respeitam*.

#### 4.4.10 Análise dos problemas mais frequentes apontados pelos alunos

Na questão 15, foi perguntado aos alunos quais são os problemas mais frequentes na escola em que estudam. Ao analisar as respostas, verifica-se que 215 alunos, ou seja, 60%, disseram que as brigas se constituem como os problemas mais frequentes em sua escola. Segundo eles, as brigas, em sua maioria, acontecem no pátio, no recreio e na saída da escola, por motivos bobos ou por causa de namorados.

*“Geralmente os alunos brigam porque um ficou encarando o outro ou por causa de namorados ou até mesmo porque um esbarrou no outro”* (Suj\_324 Esc\_D).

*“As brigas acontecem por motivos fúteis e porque um quer ser melhor que o outro”* (Suj\_331 Esc\_D).

*“Muitas brigas acontecem por fofoca e também porque um aluno quer se achar superior ao outro”* (Suj\_347 Esc\_D).

Os alunos ainda citaram problemas envolvendo discussões entre os alunos e com os professores e funcionários. Apareceram também a falta de respeito, a intolerância, o preconceito, o *bullying* bem como provocações envolvendo fofocas e apelidos. Alguns alunos ainda apontaram como principais problemas o desrespeito às regras envolvendo o uniforme, o celular e o respeito.

*“Há muitas brigas, mas os [problemas] mais frequentes são o uso de celulares, a não utilização do uniforme e a falta de respeito entre colegas e com os funcionários”* (Suj\_129 Esc\_B).

Houve ainda alunos que apontaram como principais problemas os relacionados à indisciplina e à bagunça em sala de aula bem como os relativos à falta de interesse e à ausência de hábitos de estudo.

*“O principal problema da minha escola é a falta de vontade e comprometimento dos alunos porque a maioria só quer as respostas prontas e brigam por qualquer bobagem”* (Suj\_110 Esc\_B).

Por fim, alguns alunos apontaram como problemas o uso de drogas, de bebida alcoólica, de cigarro e a prática do roubo.

#### 4.4.11 Análise dos encaminhamentos dados pela escola

Na questão 17, os alunos foram questionados quanto aos encaminhamentos dados pela escola em caso de problema grave envolvendo alunos. Nesta questão havia sete encaminhamentos distintos, além de um espaço onde eles poderiam completar com outra opção. Nesta questão, os alunos poderiam assinalar mais de uma opção, conforme os encaminhamentos que eram adotados em sua escola. As respostas dos alunos foram agrupadas a fim de verificar a sua frequência e podem ser observadas na tabela 16:

Tabela 16: Encaminhamentos dados pela escola em caso de problemas

	ESCOLA A	ESCOLA B	ESCOLA C	ESCOLA D	TOTAL
Os pais dos alunos são chamados à escola para tomarem conhecimento do caso					
F	49	139	28	81	297
O aluno é repreendido de forma escrita por meio da assinatura de uma ata					
F	37	104	21	70	232
A patrulha escolar é acionada para resolver o caso					
F	38	65	16	89	208
O aluno é repreendido verbalmente pelo professor/ diretor e/ou pedagoga					
F	32	83	15	34	164
O aluno é suspenso por alguns dias da escola e em casos mais graves poderá ser expulso					
F	5	50	25	57	137
É feita uma negociação entre os envolvidos no problema					
F	11	23	3	25	62
Nada é feito					
F	1	17	0	3	21

Fonte: A autora.

As respostas dos alunos foram analisadas de duas formas distintas: primeiro como um todo a fim de verificar os encaminhamentos mais recorrentes nas quatro escolas e, posteriormente, de forma separada entre as escolas para evidenciar se há alguma diferença significativa entre elas.

Ao analisar a tabela 15 como um todo, verifica-se, a partir das respostas dos alunos, que os encaminhamentos mais frequentes, em ordem decrescente, consistem em: 1) chamar os pais para tomarem conhecimento do caso; 2) repreender o aluno de forma escrita por meio da assinatura de uma ata, no livro de ocorrências; 3) acionar a patrulha para resolver o caso; 4) repreender o aluno verbalmente; 5) suspender o aluno por alguns dias e em casos mais graves expulsá-lo. Vale ressaltar que o aluno não é expulso da escola, mas sim remanejado para fazer

atividades em outros ambientes que não sejam a sala de aula, ou em casos mais graves é transferido para outra instituição que tiver vaga.

Dentre todos os encaminhamentos, a negociação entre os alunos envolvidos foi a opção menos escolhida pelos alunos. Apenas 62, ou seja, 20% responderam que, em caso de problemas entre alunos, é feita uma negociação entre os envolvidos. Essa opção foi assinalada por 25 alunos da escola D, 23 da escola B, 11 da escola A e apenas 3 da escola C. A partir desse dado, chama-se atenção para o fato de a escola C estar passando por um processo de intervenção do NRE para a resolução de problemas e conflitos envolvendo as questões morais. Portanto, a partir das respostas dos alunos, parece-nos que a resolução desses problemas não está acontecendo por meio de práticas morais de negociação e de mediação.

Aparecem ainda 21 alunos que assinalaram que em caso de problema envolvendo alunos nada é feito, sendo que a grande maioria deles é da escola B, a qual, diga-se de passagem, durante as observações gerais foi a escola que nos pareceu ser a mais branda no que se refere às regras escolares.

Ao analisar as escolas de forma separada, nota-se, a partir das respostas dos alunos, que nas escolas A, B e C o encaminhamento mais frequente é chamar os pais para tomar conhecimento do caso. Já na escola D, o encaminhamento com maior frequência é o acionamento da patrulha escolar para resolver o caso.

Em estudo realizado sobre a violência escolar, Tigre (2010) afirma que não há uma diferença substancial entre as ações empregadas pelas escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR para o enfrentamento da violência. Para a autora, essas ações “se resumem basicamente em dar advertências orais e escritas aos alunos, chamar a polícia ou encaminhar o aluno ao Conselho Tutelar”. Segundo ela, “a base para a elaboração dessas medidas encontra-se no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e são denominadas de medidas socioeducativas”. Dentre elas estão: advertência verbal, advertência por escrito dando ciência aos pais e responsáveis, encaminhamento do aluno à Orientação Educacional, suspensão temporária do aluno das aulas e, em último caso, a transferência do aluno para outra instituição de ensino, em caso de total incompatibilidade com o regime disciplinar da escola (TIGRE, 2010, p. 138). Corroborando, Pedro-Silva (2010) ressalta que prevalece nas escolas o uso advertências verbais, de ameaças de delação aos pais, de encaminhamento à direção onde em geral se aplicam advertências por escrito como assinatura da ata.

A partir do cruzamento das respostas dos alunos acerca dos encaminhamentos dados pela escola com os dados encontrados nos livros de ocorrências, verifica-se que em ambos o encaminhamento mais frequente em caso de problemas envolvendo alunos consiste em chamar

os pais e/ou responsáveis para tomarem conhecimento do caso. O segundo encaminhamento mais frequente a partir das respostas dos alunos é a repreensão por meio da assinatura da ata, que nada mais é do que o registro do conflito no livro de ocorrência. Em terceiro lugar, tanto nas respostas dos alunos como nos livros de ocorrência, aparece o acionamento da patrulha escolar para resolver o caso. Observando esse cruzamento de dados, há uma nítida complementaridade, à medida que as respostas dos alunos confirmam aquilo que já foi anteriormente evidenciado na análise dos livros de ocorrência no que diz respeito aos encaminhamentos adotados pelas escolas investigadas.

Contudo, vale ressaltar que, nos encaminhamentos dados pela escola, há uma tendência em transferir o problema para outras instâncias resolverem (TOGNETTA; VINHA, 2007). Entre as instâncias pelas quais os problemas passam estão a orientação, a direção, os pais, o conselho tutelar e a patrulha escolar. De tal modo, pode-se dizer novamente que predomina, nas quatro escolas investigadas, a metodologia do “empurra-empurra” para a resolução de problemas morais envolvendo os alunos. Os professores empurram o problema para a orientação pedagógica, a orientação empurra para os pais, e, quando os pais não resolvem, empurra-se para o conselho tutelar ou para a patrulha escolar, mas, na maioria das vezes, os problemas se repetem, sendo comum a criação de uma regra ou um novo procedimento para minimizá-los ou resolvê-los (TOGNETTA; VINHA, 2007). Para Tigre (2010, p.138), o que “se transforma em um círculo vicioso, que retorna sempre ao ponto de partida - a escola - a qual não se vê como articuladora de soluções possíveis”.

#### 4.4.12 Análise das imagens da escola

Considerando que os alunos carregam “em sua memória uma coleção de imagens do mundo sob seus diferentes aspectos” (MOSCOVICI, 1978, p. 47), na questão 21 foi solicitado aos alunos que completassem a expressão: “a minha escola é igual a...” com o intuito de evidenciar as imagens que os alunos possuem acerca da sua escola.

Ao analisar essa questão, verificou-se que apareceram quatro categorias distintas de imagens da escola, que em ordem decrescente foram: **1)** imagens da escola como um espaço militar; **2)** imagens de outras instituições e locais; **3)** imagens associadas a problemas vivenciados na escola (desorganização, precariedade na higiene e superlotação escolar); **4)** imagens associadas aos aspectos cognitivos e intelectuais da escola. Houve 16 alunos que não responderam a esta questão.

A partir dessa categorização, percebe-se uma complementariedade com as imagens que os alunos têm das regras escolares, evidenciadas anteriormente, em que os alunos também destacam as características militares e outros locais ou instituições que possuem regras parecidas com as da escola.

Na tabela 17, foi realizada uma contagem dessas categorias a fim de evidenciar aquelas que tiveram uma maior frequência:

Tabela 17: Frequência das categorias de imagens da escola

CATEGORIAS	F	%
Imagens da escola como um espaço militar	149	41,50%
Imagens de outras instituições e locais	118	32,86%
Imagens associadas a problemas vivenciados na escola	46	12,81%
Imagens da desorganização e precariedade da higiene do espaço escolar	15	4,17%
Imagens associadas aos aspectos cognitivos e intelectuais da escola	8	2,22%
Imagens relacionadas à superlotação escolar	7	1,94%
Não respondeu à questão	16	4,45%

Fonte: A autora.

Vê-se, na tabela 17, que mais de 40% dos alunos têm imagens da escola associadas a características militares, as quais estão relacionadas à rigidez na disciplina e na hierarquia e em virtude da repressão e coerção sofrida no cotidiano escolar. A escola é vista como uma *cadeia* “*pois todo momento tem polícia*” (Suj\_357 Esc\_D), uma *prisão*, um *presídio*, uma *instituição de reclusão* e um *abrigo para menores infratores*.

Em associação a essas imagens, percebeu-se que vários alunos compararam a escola a um *quartel*, um *exército*, um *colégio militar*, um *campo de treinamento do exército*, ao “*regime militar onde não dá para fazer nada, pois tudo é errado*” (Suj\_278 Esc\_D), a um *reformatório* e a um *convento*. Na escola A, em especial, os alunos associam essas imagens à direção. Segundo DeVries e Zan (1998), há algumas características das prisões que se fazem muito presentes em nossas escolas como: a) a liberdade suprimida; b) a inexistência da possibilidade de exigir direitos; c) a exclusão dos alunos das tomadas de decisões; d) as recompensas em troca da obediência; e) as punições decididas de forma burocrática.

Destaca-se nesse sentido que essa crítica dos alunos de excesso de controle das escolas pode ser devido ao excessivo tutoramento dos alunos pelos adultos ou devido à sua própria infantilização, ou ainda se deve ao fato de a escola dar mais ênfase às regras do uniforme, do horário, do celular, as quais, por vezes, não têm uma relação direta com o aprendizado dos alunos, o que novamente causa a sua revolta e a reclamação.

Apareceram ainda imagens de outras instituições e locais, e 118 alunos compararam a escola a *outras escolas*, a *creches*, à *igreja* e à *casa*. A escola ainda foi comparada a “*uma casa onde todos fazem o que querem*”.

Apareceram também imagens da escola associadas aos problemas e aos aspectos do cotidiano vivenciado nela, pois 46 alunos compararam-na a um *lar de bandidos* e a um *hospício*, a uma *feira*, a um *parque de diversão*. Foram apontadas imagens associadas à desorganização e à precariedade da higiene do espaço escolar, à medida que 15 alunos veem a escola como uma *rua após a eleição*, *cheia de lixo e papéis no chão*. Nessa categoria, ainda podem ser incluídas imagens da escola como uma *favela*, *um lixo* e um *cemitério*. Apareceram ainda imagens da escola como uma *cadeia lotada*, um *formigueiro* e “*uma caixa de fósforos onde todo mundo fica exprimido*” (Suj\_126 Esc\_B), relacionadas à superlotação das salas de aula e à falta de infraestrutura das escolas estaduais, que não comportam o grande número de alunos matriculados.

Ademais, em relação às imagens associadas aos aspectos cognitivos e intelectuais da escola, apenas oito alunos apontaram a escola como um *local de aprendizado* e compararam-na a um *local para pensar*. Houve ainda uma imagem positiva da escola como “*um sonho perfeito, pois aqui tudo é bom*” (Suj\_224 Esc\_C).

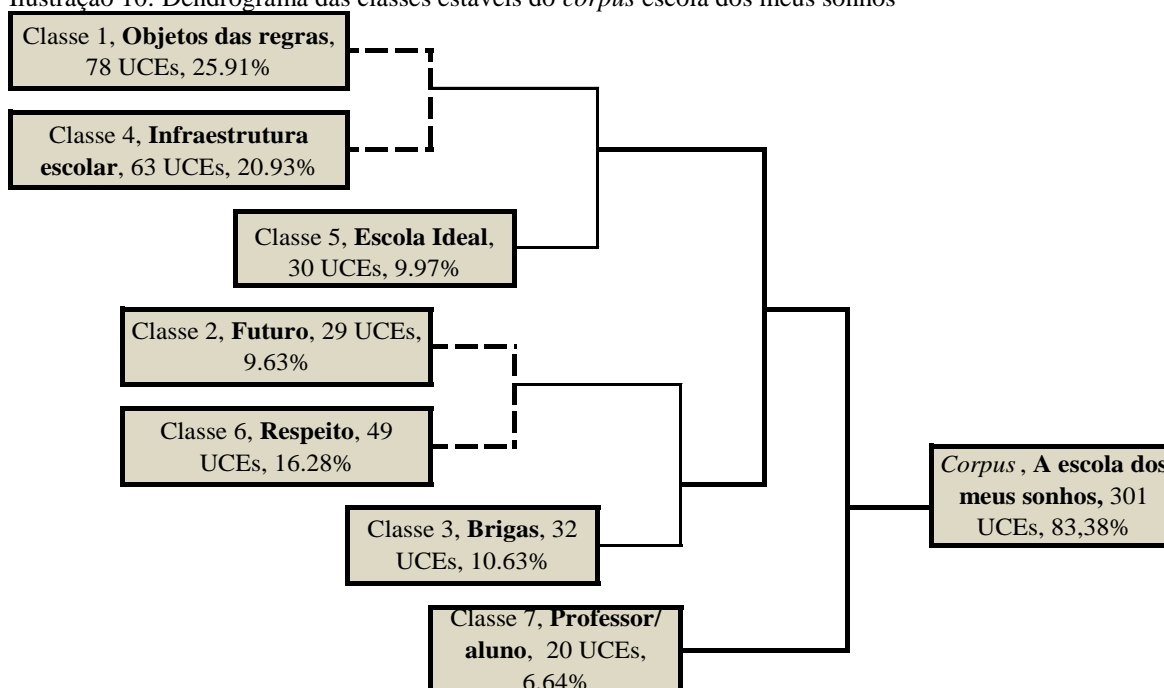
#### 4.4.14 Análise da escola dos meus sonhos

Considerando as respostas que os alunos deram à última pergunta presente no questionário, onde deveriam completar a expressão “a escola dos meus sonhos é aquela onde...”, foi organizado um banco de dados onde cada resposta foi antecedida por uma linha de comando composta pelas variáveis: escola, sexo, crença religiosa, vulnerabilidade social, fatores de comprometimento escolar e conduta escolar. Esse banco de dados foi analisado com o apoio do *software* ALCESTE.

A partir do relatório fornecido pelo *software*, verifica-se um total de 916 palavras diferentes em 5233 ocorrências, tendo uma frequência média por palavra diferente de 6. Já o número de palavras que tiveram uma frequência igual a 1(um) foi de 316. O *corpus* A escola dos meus sonhos foi dividido em 301 UCEs, das quais 83,38% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD).

O dendrograma, presente na ilustração 10, deve ser lido da direita para a esquerda, em que se pode observar a organização do *corpus* em sete classes distintas, bem como a relação entre elas.



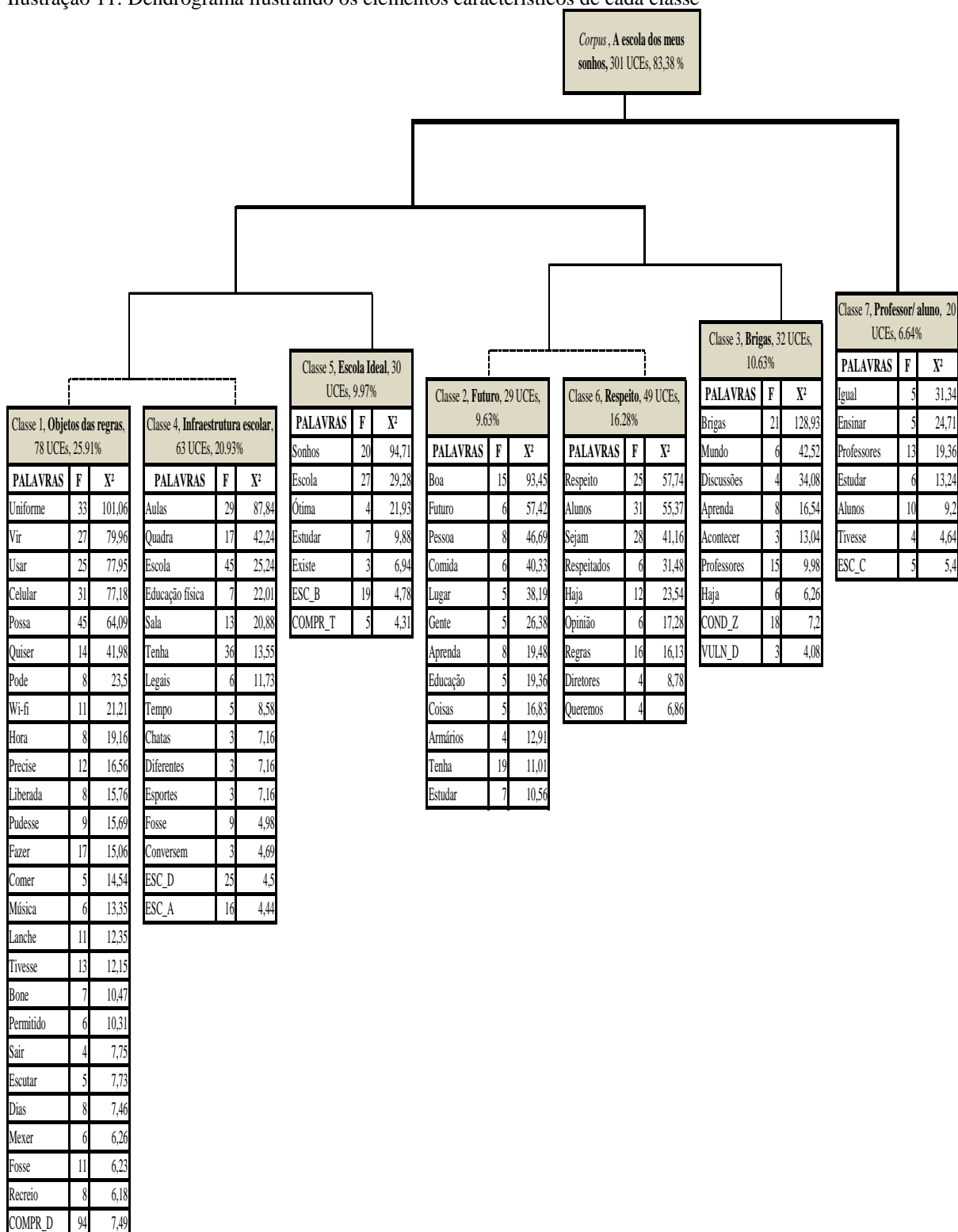
Ilustração 10: Dendrograma das classes estáveis do *corpus* escola dos meus sonhos

Fonte: Adaptado do relatório do ALCESTE.

Verifica-se que, num primeiro momento, o *corpus* foi dividido (1ª partição) em dois *subcorpus*. De um lado originou-se a classe 7 e de outro estabeleceram-se duas novas divisões (2ª e 3ª partição). A 3ª partição deu origem de um lado à classe 5, e a partir de uma nova divisão (4ª partição) originaram-se as classes 1 e 4. Do outro lado originou-se a classe 3 e, a partir de uma nova divisão (5ª partição), as classes 2 e 6. Nesse momento houve a estabilização das classes. Na página seguinte, na ilustração 11, pode ser visualizado o dendrograma em forma de tabela, a fim de possibilitar a visualização do conjunto de palavras que foram mais significativas na composição de cada uma das classes bem como a relação entre elas.

Observando a ilustração 11 como um todo, nota-se que tanto do lado esquerdo quanto do direito as classes estão ligadas aos aspectos normativos. Nas classes 1, 4 e 5, que contemplam 56,81% das informações analisadas, a escola dos sonhos está ligada aos objetos das regras, à infraestrutura da escola e ao que seria, na concepção dos alunos, uma escola ideal. Do lado direito da ilustração 10, nas classes 2, 6, 3 e 7, as quais contemplam 43,18% das informações analisadas, estão presentes o valor do estudo para o futuro, a necessidade do respeito, o reclame frente às brigas e discussões presentes na escola e ainda acerca da relação existente entre professor e aluno.

Ilustração 11: Dendrograma ilustrando os elementos característicos de cada classe



Fonte: A autora.

Outro dado que nos chamou atenção foi o fato de as **classes 2** (futuro) e **6** (respeito) se mostrarem homogêneas entre os alunos, ou seja, independentemente da escola, sexo, crença religiosa, vulnerabilidade social, bem como dos fatores de comprometimento e da conduta escolar, todos os alunos que participaram dessa etapa da pesquisa consideraram a escola como

um espaço importante para o futuro e têm o respeito novamente como um aliado para que haja um bom convívio escolar.

Pode-se deduzir que essa homogeneidade presente nas **classes 2 e 6** deve-se a fatores normativos relacionados à escola e ao respeito, ou seja, aquilo que é socialmente permitido falar sobre esses objetos, os quais estão ligados “à história e à ideologia do grupo” (ABRIC, 2005, p. 41). Esses elementos possuem uma forte carga ideológica fazendo com que sejam ativados normalmente os elementos normativos (CAMPOS, 2003). Abric (2005) destaca que existem zonas mudas nas RS com aspectos normativos que ocultam ou escondem elementos que vão contra os modelos normativos (ABRIC, 2005). Assim, faz-se necessário ressaltar que, por mais que as RS tenham a função de orientar e determinar os comportamentos, por vezes, dependendo do objeto representado, bem como da relação que os alunos mantêm com esse objeto, há uma forte carga ideológica agindo sobre ele que, nesse caso, faz com que os alunos sejam unânimes em dizer que a escola é importante para o futuro e que o respeito é um imperativo para o bom convívio social, mesmo que na prática isso não aconteça exatamente dessa forma, ou seja, mesmo que eles achem a escola chata e não respeitem os professores e colegas.

Analisando as classes em separado, verifica-se que a **classe 1** (78 UCEs, 25.91%), denominada **Objetos das regras**, foi a mais significativa e teve uma contribuição diferenciada dos alunos que possuem dois fatores que comprometem a escolarização, isto é, os alunos que já reprovaram e que não possuem hábitos de estudo foram os que mais contribuíram para a composição dessa classe. Entre os substantivos destacam-se o *uniforme, celular, boné, música, wi-fi, hora, lanche*. Já entre os adjetivos aparecem *liberada e permitido*. No que se refere às ações estão presentes o *vir, usar, precise, fazer, comer, sair, escutar e mexer*. Aparecem ainda as flexões do verbo poder (*possa, pudesse e pode*), querer (*quiser*), ter (*tivesse*) e ir (*fosse*).

Esta classe está ligada ao sonho dos alunos em ter uma escola em que fosse liberado o uso do celular, que tivesse acesso livre à internet, não precisasse vir de uniforme todo dia, fosse permitido escutar música e existisse um lanche de melhor qualidade.

*Não precisasse usar uniforme, onde pudéssemos usar o celular, pudéssemos estudar quantas horas quiséssemos e a maioria dos professores fosse legal e que tivesse wi-fi liberada. \*Suj\_172 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U \*Cond\_D*

*Onde fosse permitido mexer no celular na hora do recreio, tivesse um lanche melhor e uma quadra para realizarmos atividades físicas. \*Suj\_359 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_U \*Compr\_D\*Cond\_Z*

*Onde nós possamos sair fazer passeios, onde não tenha tantas regras inúteis para participarmos de fato, fazer escolhas, onde o lanche seja melhor e possa vir sem o uniforme de vez em quando. \*Suj\_315 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_D \*Compr\_U\*Cond\_D \*K\_1*

Já a **classe 4** (63 UCEs, 20.93%) denominada **Infraestrutura escolar** teve uma contribuição diferenciada dos alunos da escola D e da escola A. Entre os substantivos destacam-se *tempo, escola, sala, aula, quadra, educação física e esporte*. Entre os adjetivos têm-se *legais, chatas e diferentes*. Nas ações observam-se os verbos *tenha, fosse, conversem*. Essa classe está ligada ao reclame dos alunos da escola D pela ausência da quadra esportiva para que as aulas de educação física sejam mais legais. Já para os alunos da escola A, a sua contribuição pode estar associada à ausência de um espaço na escola para o refeitório, sendo que o lanche é realizado dentro das salas de aula, conforme relatado em uma das passagens de aula observada nesta escola.

*O estudo seja bom, tenha quadra para fazer educação física, a professora de educação física dê realmente uma aula de educação física e as regras não sejam tão chatas. \*Suj\_289 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_Z*

*A escola tenha quadra de esportes, sala de jogos e várias aulas que utilizem a sala de informática e a internet. \*Suj\_319 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_D\*Cond\_U*

*Uma escola que tenha laboratório, quadra, uma biblioteca cheia de livros novos e as aulas sejam mais legais. \*Suj\_345 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_Z\*Cond\_Z*

*Uma escola que tenha salas de aula mais legais e uma quadra para as aulas de educação física. \*Suj\_338 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_Z*

A **classe 5** (30 UCEs, 9.97%) denominada **Escola ideal** teve uma maior contribuição dos alunos da escola B, os quais possuem três fatores que comprometem a escolarização. Portanto, os alunos que contribuíram de maneira diferenciada para essa classe são aqueles que já reprovaram, que não possuem hábitos de estudo e que têm uma autoavaliação negativa. Entre os substantivos destacam-se *escola e sonho*. Entre os adjetivos aparece *ótima*, e como ações têm-se *estudar e existe*. Para alguns alunos, a escola ideal não existe, para outros está relacionada à qualidade do aprendizado e ao sentido e significado das regras e há ainda os que a representem fazendo referência a escolas particulares da cidade.

*A escola dos meus sonhos não existe no Brasil. \*Suj\_175 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_U \*Cond\_D*

*A escola dos meus sonhos é o colégio Sagrada e o Santana, etc. \*Suj\_82 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_U \*Cond\_D*

*A escola dos meus sonhos é aquela em que eu tenha um ótimo aprendizado e que não tenha tantas regras desnecessárias. \*Suj\_122 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_D \*Cond\_D*

*A escola dos meus sonhos seria aquela em que as pessoas ouvem e escutam a gente quando é necessário, onde se preocupem mais com o aprendizado e não com a roupa, celular, etc. \*Suj\_120 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_D\*Cond\_U*

A **classe 6** (49 UCEs, 16,28%), denominada **Respeito**, não teve a contribuição de nenhum subgrupo de alunos, ou seja, essa classe se mostrou homogênea entre os alunos das quatro escolas investigadas. Nela estão presentes os substantivos *respeito*, *regras* e *opinião*. Já entre os adjetivos apareceu a palavra *respeitados*. Os sujeitos são os *alunos* e os *diretores*, e entre as ações destacam-se *queremos*, *sejam* e *haja*. Essa classe que é homogênea aponta o respeito mútuo para o bom convívio na escola, bem como destaca a necessidade de o diretor, pedagogo e professor levarem em conta a opinião dos alunos e a respeitarem, durante a construção das regras na escola. Segundo Paulo Freire (1996, p. 59) “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Para Piaget (1994), essa classe tem a ver com o amadurecimento dos alunos no que se refere ao respeito mútuo e à autonomia da consciência. Conforme o indivíduo vai crescendo, ele vai aos poucos se libertando da pressão exercida pelos adultos e passa a discutir de igual para igual, expressando a sua oposição e o seu ponto de vista. Não obstante, essa classe sinaliza para uma disparidade entre as práticas morais adotadas pela escola e aquilo que os alunos representam e esperam dela. Os professores, diretores e pedagogos do nono ano elaboram as regras e tratam os alunos a partir da coação e do respeito unilateral. Os alunos nesta etapa são capazes de estabelecer e defender novas regras mediante relações de cooperação e reciprocidade. Pensam e relacionam-se a partir do respeito mútuo.

*Onde os alunos se respeitem, as regras sejam mais bem elaboradas, as atividades sejam mais bem preparadas e os alunos tenham um melhor desempenho. \*Suj\_73 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_Z \*Cond\_U*

*Onde haja um bom convívio entre alunos e professores e que as regras sejam estabelecidas levando se em conta a opinião dos alunos. \*Suj\_306 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_D\*Cond\_Z*

*As regras sejam feitas pelos alunos e professores em conjunto e que um respeite o outro. \*Suj\_22 \*Esc\_A \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U \*Cond\_D*

*O diretor não dite as regras e os alunos possam construí-las. \*Suj\_295 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_Z*

*Onde todos os alunos se respeitem e as pedagogas não fiquem brigando e nos ameaçando à-toa. \*Suj\_106 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_D*

A **classe 2** (29 UCEs, 9.63%), denominada **Futuro**, também se mostrou homogênea entre os diferentes subgrupos de alunos investigados. Nela estão presentes os substantivos

*pessoa, futuro, comida, lugar, gente, educação, coisas, armários*. Entre as ações destacam-se *estudar, aprenda e tenha*. Essa classe está relacionada à escola como um valor, e nela destacam-se representações da escola a partir de uma visão utilitarista ligada principalmente à ascensão social, para conseguir um emprego e ser uma pessoa melhor no futuro.

Nesta classe, a escola e o estudo aparecem investidos de afetividade e, como tal, podem ser considerados valores. Caracterizam-se como um valor fim no que se refere ao conhecimento das produções culturais e como um valor meio para se alcançar a ascensão social (LA TAILLE, 2010, p. 7). “A vida intraescolar é vista como um ensaio, uma preparação para a vida além dos muros escolares” (AQUINO, 1996c, p. 62). Esses dados corroboram com os evidenciados durante a pesquisa desenvolvida no mestrado, acerca das representações sociais do estudo elaboradas por alunos concluintes do ensino fundamental, na qual os alunos representam a escola e o estudo como importantes para conseguir um emprego no futuro e terem, dessa forma, uma ascensão social (KOGA, 2012; KOGA, ROSSO, 2014, 2015).

*Onde eu aprenda bastante e me torne uma pessoa melhor no futuro. \*Suj\_197 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_D\*Cond\_Z*

*Onde eu saia uma pessoa boa e com um emprego. \*Suj\_116 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_T\*Cond\_Z \**

*Onde a gente aprenda. \*Suj\_19 \*Esc\_A \*Sex\_M \*Cren\_N \*Vuln\_U \*Compr\_Z \*Cond\_U*

*Uma escola que seja muito boa porque assim teremos um futuro melhor. \*Suj\_68 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_Z \*Cond\_U*

Já a **classe 3** (32 UCEs, 10.63%), denominada **Brigas**, teve uma contribuição diferenciada dos alunos que não apresentam nenhum fator que afeta a conduta escolar. Entretanto, esses alunos possuem dois fatores de vulnerabilidade social, pois vivem em situação familiar monoparental e em famílias que possuem mais de cinco filhos. Nota-se nesta classe a presença do substantivo *mundo*. Os sujeitos, por sua vez, são os *professores*, e entre as ações destacam-se *haja, acontecer, brigas e aprenda*. Nesta classe observa-se que os alunos que estão em situação de vulnerabilidade sonham com uma escola onde haja menos brigas, discussões, gritos e xingamentos e onde os professores sejam mais afetuosos. Para Piaget (2014, p. 37) “a afetividade interfere nas operações da inteligência [...] e é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual”. Assim, um aluno motivado e que tenha afetividade pela sala e pelo professor terá mais facilidade para aprender e mais entusiasmo para estudar. O autor ainda destaca que mais da metade das dificuldades de aprendizagem se devem, sem dúvida, a um bloqueio afetivo.

*Não aconteçam brigas e nem discussões entre os alunos e com os professores.*  
\*Suj\_184 \*Esc\_B \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_D \*Cond\_Z

*Onde não tenha brigas e discussões entre os alunos e professores. Onde os professores expliquem a matéria direito sem escrever tanto no quadro, pois fica muito cansativo.* \*Suj\_52 \*Esc\_A \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U \*Cond\_U

*Onde eu possa aprender e não precise ficar vendo e ouvindo discussões, brigas e gritos dos professores.* \*Suj\_335 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_U

*Não haja brigas e nem xingamentos.* \*Suj\_265 \*Esc\_D \*Sex\_F \*Cren\_N \*Vuln\_Z \*Compr\_U\*Cond\_D

*Meu sonho é ter uma escola sem brigas, onde tenha respeito, não aconteça bullying, haja professores bons, generosos, carinhosos e calmos.* \*Suj\_243 \*Esc\_C \*Sex\_F \*Cren\_N \*Vuln\_D \*Compr\_D\*Cond\_D

Por fim, a **classe 7** (20 UCEs, 6.64%), denominada **Professor/ aluno**, teve uma contribuição especial dos alunos da escola C. Esta classe não apresentou substantivos, os sujeitos são os *alunos* e os *professores*, e as ações são *ensinar, estudar, tivesse*. Como adjetivo apareceu a palavra *igual*. Nesta classe os elementos apontam para a relação professor/ aluno e para o respeito mútuo.

*Onde todos são tratados de forma igual, onde os professores não se achem superiores aos alunos e onde o estudo fosse de melhor qualidade porque aqui e bem fraco.*  
\*Suj\_347 \*Esc\_D \*Sex\_M \*Cren\_S \*Vuln\_Z \*Compr\_Z \*Cond\_Z

*Onde eu consiga estudar e meus colegas tenham mais respeito com os professores.*  
\*Suj\_155 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_D\*Cond\_D

*Onde os professores tenham vontade de ensinar os alunos e tenham aulas com temáticas mais interessantes.* \*Suj\_212 \*Esc\_B \*Sex\_F \*Cren\_S \*Vuln\_U \*Compr\_U\*Cond\_D

Tanto na **classe 3** quanto na **classe 7**, os alunos falam da relação estabelecida com seus professores. Para Pedro-Silva (2010, p.75), faz-se “necessário modificar a maneira como os alunos são tratados pelos professores e demais membros da escola, pois as relações atuais são pautadas no respeito unilateral”.

A partir dessa análise, realizada com o apoio do *software* ALCESTE, é possível afirmar que, dentre as representações sociais da escola dos sonhos, os alunos criticam a sua não participação no processo de elaboração das regras escolares bem como o relacionamento estabelecido com os seus professores, o qual por vezes não é pautado no respeito mútuo e sim em relações autoritárias e unilaterais.

Esse achado vai ao encontro das considerações feitas por Grigolon et al. (2013), ao enfatizar que aos alunos não é permitida qualquer participação no momento da construção das

regras ou oferecida qualquer oportunidade de reflexão coletiva sobre os motivos que as fundamentam.

Há que se ressaltar que, nesses achados, os alunos nos dão indícios das práticas morais “desejadas” por eles em suas escolas, como, por exemplo, práticas em que haja uma maior participação dos alunos no momento da elaboração das regras, em que haja mais respeito entre professores e alunos e menos brigas entre colegas, onde os professores respeitem os alunos, ou seja, uma escola mais democrática pautada na participação do aluno, com regras mais justas e com princípios claros.

#### **4.5 QUARTO ESTUDO: Análise dos grupos focais**

##### 4.5.1 Caracterização dos alunos participantes dos grupos focais

Foram realizados dois grupos focais em cada uma das escolas participantes da pesquisa, contabilizando um total de oito grupos. Cada um foi composto por seis alunos escolhido por adesão voluntária. Conforme já ressaltado anteriormente, tínhamos o intuito de compor os grupos levando-se em conta as respostas que os alunos deram ao questionário, mas essa intenção foi inviabilizada em virtude de os grupos serem compostos por alunos de diferentes turmas. Assim, no momento da composição do grupo, os alunos que haviam sido anteriormente escolhidos não estavam na escola ou não poderiam participar naquele momento. Desse modo, optou-se por convidar aqueles alunos que gostariam de participar desta etapa da pesquisa. Participaram desta etapa 48 alunos, sendo 12 alunos de cada escola, 6 de cada grupo focal realizado. Não houve diferenciação por gênero, portanto os grupos foram compostos de forma mista por meninos e meninas.

Na tabela 18, na próxima página, apresenta-se a caracterização dos alunos que participaram dos grupos focais:



Tabela 18: Perfil dos alunos participantes dos grupos focais

VARIÁVEIS	CATEGORIAS	N	%
Alunos	Escola A	12	25%
	Escola B	12	25%
	Escola C	12	25%
	Escola D	12	25%
Sexo	Masculino	21	43,7%
	Feminino	27	56,2%
Faixa etária	14 a 15 anos	46	95,8%
	15 a 17 anos	2	4,16%
	Acima de 17 anos	0	---
Crença religiosa	Sim	43	89,5%
	Não	5	10,4%
Religião	Não respondeu	6	12,5%
	Católica	22	45,8%
	Evangélica	19	39,5%
	Outra	1	2%
Mora com quem	Pai e mãe	30	62,5%
	Somente pai ou mãe	4	8,3%
	Mãe e padrasto	8	16,6%
	Outros	6	12,5%
Irmãos	Sim	41	85,4%
	Não	7	14,5%
Reprovação	Sim	2	4,1%
	Não	46	95,8%
Estuda em casa	Sim	18	37,5%
	Não	30	62,5%
Horas diárias de estudo em casa	Não estuda	30	62,5%
	Até 1h	17	35,4%
	1 a 2h	0	0%
	3h	1	2%
	+ 3h	0	0
Autoavaliação	Muito bom	8	16,6%
	Bom	28	58,3%
	Razoável	12	25%
	Ruim	0	0%
Já brigou na escola	Sim	11	22,9%
	Não	37	77%
Já foi encaminhado pedagoga	Sim	33	68,75%
	Não	15	31,25%

Fonte: A autora.

Quanto ao sexo, 21 alunos eram do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Dos 48 alunos participantes, 89,5% declararam que possuem crença religiosa, sendo que 45,8% disseram ser católicos e 39,5% evangélicos. Quando questionados com quem moram, 62,5% disseram morar com pai e mãe, e apenas 8,3% afirmaram morar somente com o pai ou a mãe. Em 85,4% dos alunos verificou-se a presença de irmãos. Esse dado demonstra novamente que a maioria dos alunos, mais de 60%, possui família composta por pai, mãe e irmãos, o que está na contramão do discurso vigente nas escolas em que os alunos possuem famílias desestruturadas. Para Patto (1992), esse estereótipo da família desestruturada é decorrente da percepção dos professores de que a família é fonte de todas as dificuldades que os alunos

apresentam na escola. Para Tfouni e Moraes (2003), a família desestruturada se refere a figuras parentais ausentes, a rearranjos familiares e à negligência dos pais frente ao cotidiano escolar dos filhos. Contudo, faz-se necessário ressaltar que a situação monoparental e os rearranjos familiares não influenciam e muito menos determinam a forma como os pais acompanham a escolarização dos seus filhos.

Já no que se refere às questões escolares, 95,8% dos alunos afirmaram nunca ter reprovado. Quando questionados se estudam em casa, 62,5% disseram não possuir hábitos de estudo. Já os alunos que afirmaram que estudam em casa disseram estudar até uma hora diária. Quanto à autoavaliação, 58,3% dos alunos disseram que se consideram um bom aluno. Quando questionados se já brigou na escola, 77% disseram que não, e, ao serem questionados se já foram encaminhados para a pedagoga, 68,75% dos alunos disseram que sim.

#### 4.5.2 Análise dos grupos focais pelo ALCESTE

Durante a análise dos grupos focais, foi possível evidenciar as quatro palavras que cada grupo escolheu como as mais importantes e a ordem dada pelo grupo ao final da triagem sucessiva. Essa análise nos auxilia a compreender o que é central nas representações sociais das regras elaboradas pelos alunos durante os grupos focais. Para tanto foi elaborada a tabela 19, que pode ser visualizada na sequência:

Tabela 19: Palavras escolhidas na triagem sucessiva

	1º lugar	2º lugar	3º lugar	4º lugar
GRUPO 1	Horário	Uniforme	Celular	Fone de ouvido
GRUPO 2	Horário	Uniforme	Celular	Respeito
GRUPO 3	Estudo	Uniforme	Desobediência	Necessárias
GRUPO 4	Uniforme	Horário	Celular	Opressão
GRUPO 5	Ordem	Respeito	Uniforme	Horário
GRUPO 6	Desnecessárias	Injustas	Ruins	Uniforme
GRUPO 7	Horário	Uniforme	Mapeamento	Celular
GRUPO 8	Horário	Uniforme	Proibição	Celular

Fonte: A autora.

A partir da tabela 19, verifica-se que *uniforme* foi escolhido em todos os grupos focais, sendo que, em cinco grupos, ele aparece em segundo lugar e, em três, foi escolhido em primeiro, em terceiro e em quarto lugar. Já o *celular* foi escolhido em cinco grupos focais, estando em terceiro lugar em três deles e em quarto lugar em outros dois. Esse dado confirma os achados dos quatro quadrantes e da análise de similitude onde o *uniforme* e o *celular* são os termos

centrais e organizadores, que possivelmente compõem o núcleo central das RS das regras elaboradas pelos alunos.

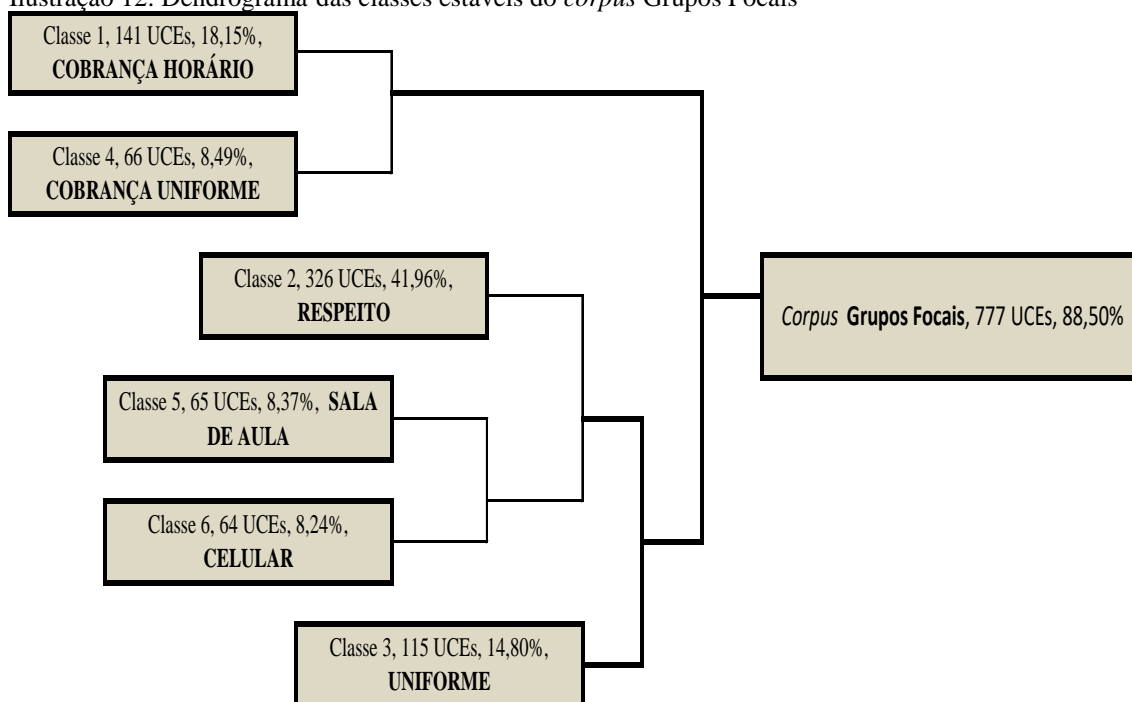
Um dado que nos chamou atenção na tabela 19 foi o *horário* ter sido escolhido em seis grupos focais, sendo colocado como o elemento mais importante em quatro grupos e escolhido em segundo e quarto lugar em dois grupos. Na análise dos quatro quadrantes e na análise de similitude, esse elemento compõe a periferia das RS das regras elaboradas pelos alunos. Analisamos que a sua frequência nos grupos focais pode estar associada à triagem sucessiva ou à representação que os alunos têm desse procedimento de coleta de dados utilizado nos grupos focais que difere da associação livre de palavras empregada nos questionários. Assim nos grupos focais eles tendem a representar aqueles elementos que são mais comuns no cotidiano do grupo (*celular, uniforme e horário*).

O *respeito* apareceu apenas em dois grupos focais, sendo escolhido em segundo lugar em um e em quarto lugar em outro. Por mais que na análise dos quatro quadrantes e na análise de similitude ele seja um elemento central, na triagem sucessiva realizada pelos alunos ele apareceu poucas vezes se comparado aos elementos *celular, uniforme e horário*.

Ainda apareceram durante a triagem sucessiva *estudo, ordem, desnecessárias, injustas, fone de ouvido, desobediência, necessárias, opressão, ruins, mapeamento e proibição*.

A fala dos 48 alunos, que participaram dos grupos focais, na qual eles justificavam a escolha das quatro palavras selecionadas (ABRIC, 1994), foi organizada em um banco de dados. Cada grupo focal foi antecedido por uma linha de comando composta pelas variáveis: grupo focal e escola. Esse banco de dados foi analisado com o apoio do *software* ALCESTE.

A partir do relatório fornecido pelo *software*, verifica-se um total de 3558 palavras diferentes em 39871 ocorrências, tendo uma frequência média por palavra diferente de 11. Já o número de palavras que tiveram uma frequência igual a 1(um) foi de 1795. Esse valor pode ser considerado alto, o que segundo Camargo (2005), indica uma heterogeneidade no vocabulário empregado pelos sujeitos no momento do grupo focal. O *corpus* grupos focais foi dividido em 777 UCEs, das quais 88,50% foram considerados na classificação hierárquica descendente (CHD). Na próxima página, na ilustração 12, apresenta-se o dendrograma que, ao ser lido da direita para a esquerda, mostra as relações entre as classes. A partir dessa leitura nota-se a organização do *corpus* em seis classes distintas.

Ilustração 12: Dendrograma das classes estáveis do *corpus* Grupos Focais

Fonte: Adaptado do relatório do ALCESTE

Ao observar a ilustração 12, nota-se que, em um primeiro momento, o *corpus* grupos focais foi dividido (1ª partição). Logo em seguida, ele sofre uma nova divisão (2ª partição), originando, de um lado, a classe 1 e 4 e, de outro, a classe 3; depois ele sofre uma nova divisão (4ª partição), dando origem à classe 2, e novamente ele divide-se (5ª partição) originando as classes 5 e 6. Nesse momento, a divisão das classes é finalizada, uma vez que elas se mostraram estáveis, ou seja, ficaram compostas por UCEs com elementos semelhantes (CAMARGO, 2005).

Fez-se uma leitura minuciosa dos elementos que entraram na composição de cada uma das classes a fim de nomeá-las de acordo com as palavras que ali se faziam presentes. Ainda com base no relatório, foi possível determinar quais escolas mais contribuíram para a formação de cada uma das classes, bem como as que não tiveram a contribuição de nenhuma das escolas em especial e que dessa forma se mostraram homogêneas nas quatro escolas investigadas. A partir da leitura dos elementos que entraram na composição de cada uma das classes denominou-se:

Classe 1 (141 UCEs, 18,15%) – **Horário** (homogênea entre as escolas)

Classe 2 (326 UCEs, 41,96%) – **Respeito** (escolas C e A);

Classe 3 (115 UCEs, 14,80%) – **Uniforme** (escola B);

Classe 4 (66 UCEs, 8,49%) – **Cobrança do Uniforme** (escolas A e B);

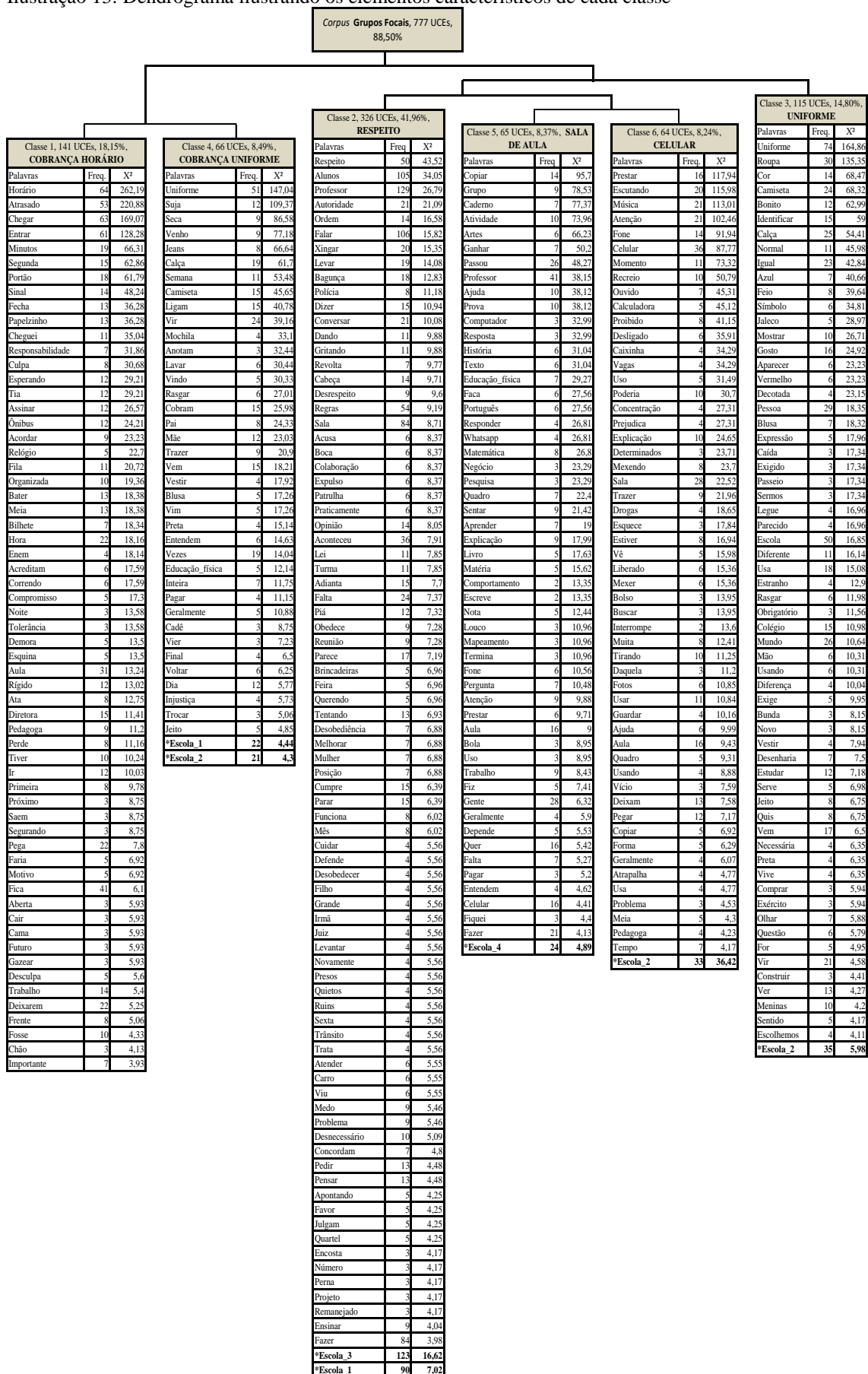
Classe 5 (65 UCEs, 8,37%) – **Sala de Aula** (escola D);

Classe 6 (64 UCEs, 8,24%) – **Celular** (escola B).

Verifica-se que a **classe 1** relacionada à regra do horário foi homogênea em todas as escolas investigadas. Já a **classe 2 e 6**, referentes ao uniforme e ao celular, respectivamente, tiveram uma contribuição diferenciada dos alunos da escola B. Já a **classe 5**, que se refere à sala de aula, bem como a avaliação dos alunos e as metodologias empregadas pelos professores para a condução das aulas, teve uma maior contribuição dos alunos da escola D. **A classe 2**, denominada respeito, teve uma contribuição diferenciada dos alunos das escolas C e A. Já a **classe 4**, que trata da cobrança referente à utilização do uniforme, foi em grande parte constituída pelos alunos das escolas A e B. Analisando a construção das classes como um todo, verifica-se que a escola B foi a que trouxe contribuição diferenciada para um maior número de classes.

Na ilustração 13, na página seguinte, pode ser visualizado o dendrograma em forma de tabela a fim de possibilitar uma melhor visualização do conjunto de elementos bem como das ligações entre as classes. Para a constituição do dendrograma, foram consideradas apenas as palavras que tiveram uma frequência  $\geq 4$  e um  $X^2 \geq 3,84$ .

Ilustração 13: Dendrograma ilustrando os elementos característicos de cada classe



Fonte: A autora.

Ao analisar o dendrograma, nota-se que a **classe 2 - Respeito** foi a mais significativa entre as seis classes, contemplando mais de 40% das informações analisadas. Esta classe discute a forma como são estabelecidas as regras nas escolas e ainda destaca a importância do respeito nas relações com os professores e colegas. Do seu lado esquerdo, evidenciam-se as **classes 1 e 4**, as quais abordam a cobrança do horário e do uniforme, respectivamente, e ainda versam sobre as punições realizadas pela escola caso essas regras não sejam cumpridas. Do lado direito, evidenciam-se as percepções dos alunos diante das regras escolares, como, por exemplo: uso do uniforme (classe 3), a forma como são conduzidas as atividades em sala (classe 5) e frente à utilização do celular (classe 6).

Analisando as classes em separado, nota-se que a **classe 2** (326 UCEs, 41,96%), denominada **Respeito**, teve uma maior contribuição das escolas C e A. Nesta classe destacavam-se os sujeitos *alunos, professor, mulher, filho, irmã, polícia, patrulha e juiz*. Os locais são a *sala* e o *quartel*. Entre os substantivos estão *respeito, desrespeito, desobediência, regras, lei, autoridade, medo, ordem, bagunça, problema, revolta, colaboração, opinião, posição, cabeça, boca, falta, reunião, projeto, brincadeiras, mês, sexta, feira, trânsito, carro e favor*. As ações são *falar, xingar, levar, dizer, conversar, pedir, pensar, melhorar, ensinar, atender, fazer, parar, desobedecer, levantar, cuidar, dando, gritando, querendo, tentando, apontando, acusa, adianta, obedece, parece, cumpre, funciona, defende, trata, julgam, concordam e remanejado*. Acompanhando esses elementos, aparecem os adjetivos *expulso, preso, quieto, ruins, desnecessário e grande*. E, ainda, os advérbios *novamente e praticamente*.

Considerando esses elementos gramaticais, nota-se que nesta classe os alunos falam das práticas morais presentes em suas escolas, ou seja, a forma como são elaboradas as regras, bem como os encaminhamentos que são dados em caso do não cumprimento dessas regras, os quais para eles não resolvem os problemas por não haver punição para os atos. A impunidade, segundo os alunos, é um dos aspectos que contribui para a reincidência das infrações às regras. Essa representação vai ao encontro da principal característica das práticas morais que tem a ver com a sua regularidade, pois de que vale aprender uma regra se ela não é utilizada.

Os alunos ainda discorrem sobre a necessidade do respeito com os colegas e com os professores. Parece-nos, a partir da fala dos alunos, que no respeito com os colegas há uma disparidade do respeito com o professor. Essa disparidade “marca as diferenças culturais entre as duas gerações” (TIGRE, 2010, p. 136). Esse dado já foi evidenciado anteriormente no segundo estudo, em que se relatou que os alunos se desrespeitam entre si a todo momento e encaram isso com naturalidade,

*Tem que ter respeito entre os colegas também, mas entre nós levamos mais na amizade, é diferente o respeito, pois somos todos da mesma idade, sei lá, tem mais brincadeiras. Têm limites, que nem os apelidos, nós brincamos, mas tudo é com respeito para não ofender o outro, às vezes ofende e aí dá um problema bem maior para todo mundo. \*Grup\_5 \*Escola\_A \*K\_4*

Parece também haver na **classe 2** um reclame dos alunos por não participarem da elaboração das regras e por não serem respeitados pelos professores, sendo meros coadjuvantes nesse processo. Esse reclame reflete a relação de coação que há entre professor e aluno e a imposição de um excessivo número de regras (MENIN, 1996, p. 61). Para Parrat-Dayan (2009), a escola deve oferecer aos alunos a possibilidade de participar da construção das regras e elas devem ser reelaboradas constantemente. Assim como na análise da escola dos sonhos, vê-se que novamente os alunos nos dão indicativos das práticas morais que eles gostariam de ver na escola e da disparidade existente entre as práticas existentes e aquelas almejadas por eles, as quais seriam mais democráticas.

*Aqui na escola é basicamente assim: os professores decidem as regras e na reunião de pais passam para os pais que vão passar para a gente. Eles só falam na sala de aula e colocam um papel na parede onde está escrito que não pode usar o celular. As regras não são construídas entre a equipe pedagógica e os alunos, eles decidem e a gente cumpre é que nem aquele ditado popular: “manda quem pode e obedece quem tem juízo”. \*Grup\_1 \*Escola\_B \*K\_6*

*Quando acontece alguma coisa na sala eles nos levam para a diretoria e não acontece nada, eles só chamam os pais. O aluno vai para a diretoria e não dá nada eles só chamam a mãe e o aluno volta para a sala e continua fazendo a mesma coisa. \*Grup\_3 \*Escola\_C \*K\_2*

*Respeito é necessário, porque sem respeito iria virar uma bagunça, iriam se matar direto aqui dentro. Respeitar os professores precisa disso também, mas quem quer respeito, se dê ao respeito primeiramente. Respeito é para quem tem! \*Grup\_5 \*Escola\_A \*K\_4*

*A desobediência significa falta de respeito, falta de colaboração, desrespeito tanto com os colegas quanto com os professores. Porque também não são todos os professores que respeitam os alunos, como aquela professora que atendeu o celular no meio da aula isso é um desrespeito porque ela deveria estar nos ensinando naquele momento. \*Grup\_3 \*Escola\_C \*K\_2*

A **classe 1** (141 UCEs, 18,15%) **Horário** mostrou-se homogênea entre as quatro escolas que participaram da investigação. Em outras palavras, não teve contribuição diferenciada de nenhuma das escolas participantes. Nela observam-se os sujeitos *tia, diretora* e *pedagoga*, as quais parecem ser as responsáveis pela cobrança relacionada ao cumprimento do horário na escola. Entre os substantivos destacam-se *hora, horário, minuto, relógio, compromisso, sinal, portão, fila, ônibus, papelzinho, bilhete, ata, responsabilidade, motivo, desculpa culpa, tolerância, primeira segunda, aula, meia, noite, demora, esquina, cama, futuro,*



*trabalho. Já entre as ações estão acordar, chegar, bater, entrar, tiver, ir, assinar, cair, gazear, fecha, perde, pega, fica, correndo, esperando, segurando e acreditam. Têm-se ainda os adjetivos, atrasado, organizada, importante, rígido e próximo.*

Esta classe está relacionada à regra do horário na escola, e nela se verifica uma ambivalência, pois de um lado os alunos falam da rigidez na sua cobrança e da falta de tolerância para pequenos atrasos e ainda da inexistência de diálogo nesses casos; de outro lado, há alunos que ressaltam a importância do horário, pois isso os ajudará a ter responsabilidade em um emprego no futuro. Os alunos ainda falam sobre os encaminhamentos que são dados em caso de atraso, como o bilhete que deve ser trazido de casa informando o motivo da demora, o “papelinho” que, segundo eles, deve ser pego na secretaria para poder entrar atrasado na sala de aula e, em casos recorrentes, a assinatura da ata e a retirada de nota.

*O professor quando é a primeira aula deu sete e meia ele fecha a porta e se você chegar sete e trinta e um ele não deixa entrar. Se passar um minuto não entra e para entrar tem que ir pegar bilhete na pedagoga. Se atrasar um minuto você perde um décimo, pode não ser muita coisa, mas no final é. \*Grup\_2 \*Escola\_B \*K\_3*

*Tem muitos alunos aqui no colégio que dependem de ônibus e a gente não tem culpa se o ônibus atrasa. Eles consideram como se fosse uma desculpa, independente do motivo. Se a gente falar que estava passando mal, se você passar mal a noite e se atrasar e tiver prova na segunda aula eles não deixam entrar, falam que a responsabilidade é nossa e que se atrasou é porque quis. \*Grup\_2 \*Escola\_B \*K\_3*

*Se chegar atrasado tem que pegar o papelinho com a pedagoga para poder entrar. É importante o horário em tudo, não só na escola, sempre temos horário para fazer as coisas. Se você vai marcar uma entrevista de emprego tem que ter um horário, não pode chegar atrasado. No colégio eles cobram o horário para quando começarmos a trabalhar sabermos que temos que ter responsabilidade de chegar no horário certo. \*Grup\_1 \*Escola\_B \*K\_6*

A **classe 4** (66 UCEs, 8,49%) **Cobrança do Uniforme** teve uma maior contribuição das escolas A e B. Os sujeitos dessa classe são o *pai* e a *mãe*. Nela estão expressas as queixas dos alunos pela rigidez na cobrança do uniforme. Têm-se os substantivos *uniforme, calça, jeans, blusa, educação física injustiça, dia, semana* e *jeito*. Entre as ações nos chamou atenção os vários tempos verbais do verbo *vir*, seguido de outras ações, como *ligam, anotam, cobram, lavar, rasgar, trazer, vestir, pagar, voltar* e *trocar*. Têm-se ainda os adjetivos, *suja, inteira, seca, preta* e *final* e ainda os advérbios *vezes* e *geralmente*.

Nesta classe, os alunos falam que, por vezes, o uniforme está sujo, rasgou ou então não secou e que mesmo assim a escola cobra, não aceitando as suas justificativas. Segundo os alunos, esses casos são considerados pela escola como desculpa e, se estiverem sem o uniforme,

a condução dada é assinar a ata, ligar para os pais trazerem ou então mandar o aluno de volta para casa para colocar o uniforme.

*Não é que eu nós não concordamos com a regra do uniforme, o uniforme até que é bom, mas não sendo cobrado todo dia e toda hora, às vezes ele está sujo ou molhado. Ela [a diretora] fala para passar o secador, passar o ferro. Ela não quer nem saber.*  
\*Grup\_6 \*Escola\_A \*K\_2

*Eles cobram, questionam na entrada: cadê o uniforme? Fazem você mostrar se está com a camiseta. Hoje quando eu cheguei foi assim e se você estiver sem o uniforme eles ligam para o pai para trazer ou então você volta para casa buscar.*  
\*Grup\_4 \*Escola\_C \*K\_1

*Se você vier sem uniforme eles ligam para a mãe e atrapalham em casa. A minha calça estava suja, mas ela [a diretora] não entende e queria porque queria que eu viesse de uniforme. A gente joga bola na aula de educação física e no outro dia tem que vir com a mesma roupa toda suada.*  
\*Grup\_5 \*Escola\_A \*K\_4

*O meu uniforme ficou pequeno tem que pedir um maior. Ficar vindo com o uniforme pequeno é ruim, mas esse diálogo não acontece, a diretora cobra, tem que assinar ata. O meu pai nunca veio aqui na escola, mas eu já tive que voltar para casa trocar, foi agora no final de semana que a minha camiseta estava suja e não tive tempo de lavar e a minha mãe também não lavou.*  
\*Grup\_5 \*Escola\_A \*K\_4

A **classe 3** (115 UCEs, 14,80%) **Uniforme** teve uma contribuição diferenciada da escola B. O sujeito dessa classe são as *meninas*, e o local é a *escola* comparada a um *exército*. Entre os substantivos destacam-se *uniforme, camiseta, calça, blusa, legue, jaleco, roupa, cor, símbolo, mão, questão, expressão, pessoa, passeio, mundo* e *diferença*. Nas ações têm-se *vestir, identificar, olhar, mostrar, rasgar, aparecer, comprar, construir, estudar, gosto, usa, exigido, escolhemos, sermos, exige* e *vive*. Entre os adjetivos: *azul, preta, novo, bonito, decotada, caída, feio, normal, estranho, igual, parecido, diferente, vermelho, obrigatório, necessária* e *sentido*.

Esta classe relaciona-se com as justificativas dadas pela escola durante a cobrança do uniforme. A partir das falas dos alunos vê-se que a escola cobra o uniforme para a identificação dos alunos fora da escola; para a padronização deles dentro da escola deixando todo mundo igual a fim de não haver diferenciação entre um aluno que venha com uma roupa melhor que a de outro, bem como para que não ocorra desrespeito com as meninas. Há um reclame dos alunos no sentido de que o uniforme inviabiliza as diferentes formas de expressão e ainda da necessidade do respeito pela mulher, independentemente da roupa que ela utiliza.

*Eu acho que só a camiseta já daria para identificar o aluno. Nós não gostamos do uniforme, porque ele é feio e desconfortável. A camisa é legal, mas a calça é palha. As meninas reclamam mais do uniforme porque elas querem andar tudo piriguete.*  
\*Grup\_7 \*Escola\_D \*K\_5

*A camiseta é um pouco mais essencial. A pedagoga falou que acha errado usar a legue porque fica muito justa e os meninos ficam olhando e passam a mão. Eu acho que independente da roupa que você estiver usando isso é uma questão de ética e respeito das pessoas. \*Grup\_2 \*Escola\_B \*K\_3*

*O uniforme é importante porque é um símbolo de igualdade aqui todo mundo é igual. Eu vou colocar uma toca da marca OB e vou ser modinha, melhor que você porque tenho uma toca que comprei no shopping. Agora são modinhas e todo mundo vem com aquelas blusas modinhas e com as calças que parece que a pessoa está usando uma fralda. \*Grup\_C \*Escola\_3 \*K\_2*

*O uniforme é como uma máscara uma coisa onde você não pode se expressar. É uma máscara, é uma coisa te bloqueando. Se você coloca uma máscara você não mostra para a outra pessoa quem você é e se você tira a máscara, tira o uniforme, você mostra quem realmente você é e o que está sentindo, a sua expressão. \*Grup\_2 \*Escola\_B \*K\_3*

*Às vezes a gente quer mostrar que todo mundo não é tão parecido assim, todo mundo tem suas diferenças. Eu gosto assim de uma roupa bem largada, a minha camiseta tem uma bunda, eu paguei noventa reais em uma camiseta com uma bunda. \*Grup\_7 \*Escola\_D \*K\_5*

A **classe 5** (65 UCEs, 8,37%), **Sala de Aula**, teve uma maior contribuição dos alunos da escola D. O sujeito dessa classe é o *professor* e como adjetivo tem-se *louco*. Entre os substantivos destacam-se *grupo, livro, quadro, caderno, aula, atividade, trabalho, nota, texto, matéria, português, matemática, artes, história, ajuda, prova, computador, resposta, educação\_física, faca, negócio, pesquisa, explicação, pergunta, atenção, comportamento, mapeamento, bola, falta, fone e celular*. Aparece, entre os elementos o *whatsapp*, que é um aplicativo utilizado para enviar mensagens. Entre as ações estão *copiar, fazer, ganhar, responder, prestar, sentar, quer, aprender, pagar, escreve, termina, uso, fiz, depende, entendem, fiquei e passou*. Aparece ainda o advérbio *geralmente*.

Nesta classe, os alunos avaliam os professores e a metodologia utilizada durante as suas aulas e ainda falam da cobrança em relação à utilização do celular em determinados momentos na aula. Essa representação das aulas parece ter mais relação com os professores do que com a qualidade das atividades que são desenvolvidas durante as aulas. Em outras palavras, nos parece que a representação dos professores está mais ligada aos aspectos afetivos do que aos aspectos da aprendizagem propriamente dita.

*Tem professor que manda guardar [o celular], mas tem outros como o de educação\_física que não estão nem aí. A professora de artes usa o celular na sala, ela fica mexendo no celular atrás do notebook, ela passa atividade no telão, nem escreve no quadro e fica só assim atrás do computador, passando os slides e perguntando se já copiaram? \*Grup\_2 \*Escola\_B \*K\_3*

*Nos horários que a gente termina a atividade tem professor que não liga de usarmos o celular, o professor de história geralmente passa trabalho do livro ou para copiar*

*do quadro enquanto você estiver quieto com o teu fone para ele não tem importância.*  
\*Grup\_1 \*Escola\_B \*K\_6

*Tem professor que passa muita coisa no caderno ele [professor de história] eu posso contar que não tenho nem a metade do conteúdo ele só fala e a gente presta muita atenção. A gente não precisa nem estar olhando só ouvindo e a gente lembra-se de tudo na prova. O professor de história é muito bom, está certo que ele é metido, ele sempre fala que tem muitos anos de experiência, mas ele é muito bom.* \*Grup\_7  
\*Escola\_D \*K\_5

*Muitas vezes os professores passam atividade avaliativa e eles nem leem e mandam você ler, copiar e responder, às vezes eles passam as respostas no quadro e entregamos, mas não aprendemos nada dessa forma, não sabemos nada.* \*Grup\_3  
\*Escola\_C \*K\_2

*Esse professor de geografia comprou o diploma. Eu nunca o vi passar nada no quadro. A professora de português é gente boa ela só passa atividade do livro.*  
\*Grup\_6 \*Escola\_A \*K\_2

A **classe 6** (64 UCEs, 8,24%), denominada **Celular**, teve uma maior contribuição dos alunos da escola B. O sujeito desta classe é a *pedagoga*, que é a figura responsável por confiscar o celular dos alunos. Entre os adjetivos destacam-se *proibido, liberado, desligado e determinados*. Apresentam-se os substantivos *atenção, concentração, explicação, fone, ouvido, música, celular, calculadora, tempo, momento, recreio, sala, aula, caixinha, vagas, quadro, uso, bolso, fotos, vício, drogas e problema*. Notam-se as ações *trazer, usar, guardar, estiver, prestar, pegar, copiar escutando, poderia, prejudica, interrompe, esquece, mexer, buscar, mexendo, tirando, usando, deixam e atrapalha*. Por fim, tem-se o advérbio *geralmente*. Nesta classe os alunos falam sobre a utilização do celular na escola, em especial do uso do fone de ouvido na sala para ouvir música. Ora parece haver uma concordância entre os alunos de que o uso do celular em sala pode atrapalhar na concentração e no aprendizado, ora eles concordam que em determinados momentos a sua utilização deveria ser liberada, como, por exemplo, durante as aulas vagas, no recreio ou ainda em sala quando terminam uma atividade ou no momento em que estão copiando algo do quadro. Os alunos falam ainda que o empenho e a dedicação escolar independem da utilização do celular. Em outras palavras, eles afirmam que se o aluno quiser prestar atenção na aula não será o celular que irá mudar isso.

*Celular é complicado porque todo mundo traz, todo mundo mexe. Com certeza todo mundo mexe. Nesse momento estou com o celular no bolso ligado e estava escutando música. Não é uma coisa correta, mas é como na rua está todo mundo mexendo no celular, todo mundo está conectado e na escola também é assim.* \*Grup\_7 \*Escola\_D  
\*K\_5

*Em determinados momentos, no recreio, no intervalo poderia ser liberado [o celular] para usar. Antes tinha uma caixinha para colocar o celular, mas quase ninguém colocava. No começo todo mundo colocou depois eles foram vendo que ninguém mais colocava e agora nem usam mais a caixinha, agora ela só serve para guardarem o giz e o apagador e o celular no bolso.* \*Grup\_4 \*Escola\_C \*K\_1

*Não muda muita coisa eles tirarem o celular ou deixarem utilizar. Se a pessoa estiver afim de ver a aula e vier realmente para estudar ela vai trazer o celular, mas vai guardar e vai prestar atenção na aula. \*Grup\_2 \*Escola\_B \*K\_3*

*Por nós seria liberado o uso do celular, porque não muda muita coisa. Cada um tem o livre arbítrio. Eu sei que se eu estiver usando o celular durante a aula não vou prestar atenção e o maior prejudicado serei eu que não irei passar de ano. \*Grup\_2 \*Escola\_B \*K\_3*

*A gente copia escutando música, isso pode deixar a sala mais quieta porque a pessoa está concentrada em duas coisas copiando e escutando música. O professor de português fazia isso, ele colocava uma caixinha de música, mas isso não deu certo porque ninguém gostava daquelas músicas e como fone de ouvido você pode escutar a sua música. \*Grup\_7 \*Escola\_D \*K\_5*

Por fim, à medida que finalizamos a análise das classes, apontamos para a complementariedade entre os dados dos grupos focais e os dados do questionário. Em ambos, os alunos representaram as regras a partir dos seus objetos (celular, uniforme, horário). Em meio a esses aspectos subjetivos, aparece o respeito, único valor, evidenciado na **classe 2**, que contemplou 41% das informações analisadas e se constituiu como a classe mais significativa. Nesta classe os alunos novamente apontam, em meio as suas representações, as práticas morais desejadas por eles.

#### 4.5.3 Análise das atitudes

Considerando que as representações sociais são formadas a partir de três dimensões (conhecimento, atitude e imagem), e a atitude caracteriza-se como a mais frequente e possivelmente a primeira a aparecer, é plausível concluir que os alunos se informam e representam algo acerca das práticas morais de suas escolas somente depois de terem tomado uma posição e em função desse posicionamento (MOSCOVICI, 2012, p. 69).

Segundo Lima (2010), as atitudes constituem-se como um produto cognitivo muito comum, sendo muito difícil manter uma posição neutra frente a um tema debatido socialmente. Desse modo, ao entrar na escola, nos deparamos com inúmeras falas dos alunos que nos remetem às suas avaliações das regras e da prática delas no cotidiano escolar, manifestam-se contra ou a favor e expõem as suas relações com elas.

Essas atitudes estão assentadas em valores, sentimentos e experiências que os alunos mantêm com essas regras (MOSCIVICI, 2012). Nesse sentido, procurou-se evidenciar as atitudes dos alunos que se faziam presentes nos grupos focais. Para tanto, foram feitas várias leituras do banco de dados, e levando-se em conta os pressupostos da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2004), foram elencadas sete categorias distintas de atitudes: **1)** atitudes

frente ao horário; 2) atitudes frente ao uso do uniforme; 3) atitudes frente ao celular; 4) atitudes frente ao fone de ouvido; 5) atitudes diante do mapeamento da sala; 6) atitudes referentes ao respeito; 7) atitudes frente à figura da diretora e dos professores. Para separar essas categorias foi necessário voltar várias vezes ao texto, tentando identificar os adjetivos que expressavam as inclinações favoráveis ou desfavoráveis capazes de revelar as atitudes durante a fala dos alunos.

Frente à regra do **horário** foram encontradas atitudes favoráveis e desfavoráveis. Dentre as favoráveis destacam-se: *importante, necessário, bom para ter responsabilidade*. Os alunos ainda dizem que *está certo, é uma regra educativa*. Entre essas atitudes favoráveis, nota-se sempre presente a referência à *responsabilidade no futuro*. Há aqueles que defendem que essa regra deveria ser ainda mais cobrada: *“essa regra é boa, mas tinha que ter mais organização, deveria ser ainda mais rígido”* (Grup\_8, Escola\_D). Percebe-se que as atitudes favoráveis ao horário indicam uma percepção daquilo que é permitido socialmente falar sobre o horário. Segundo Moscovici (2012), a representação nem sempre substitui a ideologia dominante, por vezes, a ideologia substitui a atitude e, nesse caso específico, as atitudes favoráveis ao horário são idealizadas a partir da disseminação de mensagens e de concepções do senso comum, as quais refletem condições culturais relativas ao horário que passam a fazer parte do contexto dos alunos.

Já entre as atitudes desfavoráveis destacam-se às vezes *é ruim, é errado, eles exigem demais, é muito rígido, é cobrado, é chato, é um saco ter que acordar muito cedo, não precisava de tudo isso, deveria ser menos rígido, mais maleável, é uma injustiça*. *“Eu acho errado eles cobrarem, ligarem para a mãe, fazerem assinar a ata e mandarem entrar na primeira aula, pois se eles não estivessem nos atrasado fazendo assinar ata chegaríamos antes na sala”* (Grup\_5, Escola\_A). Essas atitudes desfavoráveis têm a ver principalmente com a rigidez na cobrança dessa regra no cotidiano escolar. Destacam-se ainda atitudes dos alunos da escola B diante da frequência na mudança do horário das aulas, fato esse que foi descrito em uma das passagens de aula dessa escola, onde o professor de artes teve de alterar o dia dos seminários devido à mudança no horário das aulas. Os alunos afirmam que *é ruim, é um transtorno*, pois às vezes eles estão preparados para alguma coisa e ao chegarem à escola tem outra programação. Outros destacam que a mudança semanal *é boa* para não cáírem na rotina das aulas (Grup\_1, Escola\_B). Vale ressaltar que essa mudança do horário das aulas ocorre quase sempre em virtude da troca de professores. Assim, quando um professor precisa se ausentar por licença, atestado ou outro motivo, a escola para conseguir adequar o horário dos novos professores contratados faz alterações no horário das aulas.

Com relação ao **uniforme** também se notam atitudes positivas e negativas. Entre as positivas estão: *importante* porque é um símbolo de igualdade e serve para identificar o aluno dentro e fora da escola, *necessário, bom, bonito, eu gosto, gosto da cor, é legal*. “*Eu acho o nosso uniforme bonito, é o mais bonito dentre todas as escolas da cidade de Ponta Grossa*” (Grup\_8, Escola\_D). Já as atitudes negativas ao uniforme dividem-se em dois grupos (A e B). No grupo A, estão aquelas atitudes desfavoráveis relacionadas à cor, ao modelo e ao desconforto do uniforme: *nós não gostamos porque ele é feio e desconfortável, ele é estranho, é muito feio, é feio pra caramba é uma coisa sem cor. O tecido é ruim e o modelo é feio. É brega. Eu não gosto de usar*. “*Eu não me sinto bem com o uniforme porque a calça é muito larga ou apertada, acho que fica feio e ruim em mim*” (Grup\_8, Escola\_D). Já no grupo B, destacam-se as atitudes desfavoráveis diante da cobrança do uniforme: *é ruim, não deveria ser tão cobrada e exigida, não precisava ser cobrado todo dia, é muito rígido, é uma injustiça*, “*eu acho ridículo ter que voltar para casa olhe o tempo que você perde que poderia estar estudando*” (Grupo\_5, Escola\_A). Ainda se observa que há uma tendência entre os alunos em desaprovarem o uso da calça, acatando somente a utilização da camiseta: *a calça é palha, é desnecessária, não é importante, não tem nada a ver, não deveria ser exigida, só a camiseta já estava bom, eu gosto da camiseta, ela é legal, é um pouco mais essencial, é necessária, é certo*.

Entre as atitudes relacionadas ao **celular**, há atitudes favoráveis e desfavoráveis à sua utilização. As favoráveis têm relação com o seu uso como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem. A sua utilização é destacada para o uso da calculadora, para pesquisa na internet e ainda como dicionário: *ajuda, ajuda bastante, é bom, é necessário, é legal, deveria ser liberado na escola, seria uma forma mais divertida de aprender*. Já as atitudes desfavoráveis têm relação com o fato de o celular atrapalhar durante as aulas e tirar a concentração: *atrapalha, não há necessidade de trazer, é uma falta de respeito, eu não gosto, tem que ser mais rígido, é complicado, tira a concentração, é prejudicial, não deveria ser utilizado na escola, não é uma coisa correta, é desnecessário*. Vê-se que, em alguns casos, essas atitudes favoráveis e desfavoráveis aparecem coladas: “*a regra do celular é boa e ruim*”; “*a regra do celular é certa e errada, certa para algumas coisas e errada para outras*”; “*o celular poderia ser útil para várias coisas, mas depende das pessoas*”; “*para calculadora ele ajuda, mas geralmente ele mais atrapalha*”; “*é necessário por um lado, mas prejudicial por outro*”. Sobressai ainda a atitude dos alunos frente ao processo de cobrança dessa regra durante as aulas: “*é meio chato porque às vezes o professor tem que interromper a aula para chamar atenção de quem está mexendo no celular*” (Grupo\_8, Escola\_D). “*No começo do ano era rígido, se o professor visse levava [o celular] para a secretaria, mas no decorrer do ano essa regra foi enfraquecendo, foi*

*amenizando*” (Grupo\_8, Escola\_D). Essa imagem tem a ver com a regularidade ou a rotinização das regras, ou seja, uma regra deve fazer parte da rotina dos alunos, o que caracteriza o princípio básico de uma prática moral. Ao contrário, se em determinados momentos ela é exigida, é cobrada com mais rigidez, e em outros não, isso faz com que a maioria dos alunos não a cumpra.

Com relação ao **fone de ouvido**, da mesma forma evidenciam-se atitudes favoráveis e desfavoráveis. Entre as favoráveis: *é bom em determinados momentos, me acalma, me ajuda, “alivia um pouco da angustia da sala”* (Grupo\_2, Escola\_B). Já entre as desfavoráveis: *deveria ser proibido, pode ser prejudicial*. A respeito do **mapeamento** observam-se atitudes negativas, como: *isso não tem nada a ver, é injusto, idiota e ridículo*. Têm-se ainda atitudes positivas: *ajuda na concentração, “é bom para a organização da sala [...] é bom para manter o silêncio na sala para a professora poder explicar”* (Grupo\_7 Escola\_D).

Destacam-se também atitudes positivas e negativas frente aos **professores**, as quais estão associadas à forma como eles conduzem e organizam as suas aulas, como realizam as atividades e ainda com a forma com que exigem o cumprimento das regras. Conforme já destacado por Estrela (2002), os alunos distinguem os professores em bons e maus. Os bons são aqueles que organizam a sala, estabelecem as regras, apresentam as suas expectativas, respondem aos alunos de forma consistente, realizam intervenções em casos de desvios de conduta e utilizam frequentemente as regras. Já os maus fazem uso de regras vagas, não direcionam e organizam a turma, as suas expectativas são ambíguas, as respostas são inconsistentes e muitas vezes ignoram os comportamentos desviantes. Entre as atitudes positivas aos professores estão: *ótimo, amigo, legal, divertido, gente boa, bom, calmo, organizado, tranquilo e liberal*. Já entre as atitudes negativas nota-se: *estúpido, grosso, nervoso, exigente, metido, debochado, folgado, malicioso, ruim e chato*. Nota-se que há ainda atitudes negativas dos professores que se relacionam de forma mais direta com a exigência no cumprimento das regras: *rígido, impõe medo e respeito, autoritário, pulso firme, quer ferrar, fica na gritaria, não está nem aí, ameaça*. Para Estrela (2002), os alunos rotulam os professores: a) existem aqueles com quem se pode brincar e abusar; b) há aqueles com quem se brinca, mas não se pode abusar; c) existem aqueles com quem não se pode nem brincar. De acordo Freire (1996, p. 66), há:

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



Da mesma forma, em relação à **diretora** notam-se atitudes favoráveis como: *calma, tranquila, gente boa, ela está certa, “foi a melhor diretora que nós tivemos na escola”* (Grupo\_7 Escola\_D). Há ainda atitudes desfavoráveis como: *chata, autoritária, muito exagerada, ela abusa, não sabe pesar a autoridade dela, é rígida, cobra de mais, ela é ruim, “muitos [alunos] tem medo da diretora”* (Grupo\_3 Escola\_C).

Por fim, acerca do **respeito** observam-se somente a presença de atitudes favoráveis, como: *é fundamental, é o começo de tudo, é o princípio, é necessário, é importante, é o maior*. Há uma concepção de que o respeito deve vir de casa ou que ele vem de berço. Os alunos ainda têm atitudes de *revolta* em relação àqueles professores que não os tratam com respeito *“é muito ruim quando estamos em um ato de respeito e vem alguém e nos desrespeita, nós ficamos revoltados, nos sentimos muito mal”* (Grupo\_5 Escola\_A).

A partir da análise das atitudes dos alunos frente às regras escolares, verifica-se novamente a unanimidade diante do respeito, que aparece como um elemento normativo. Isso o diferencia das demais atitudes dos alunos, diante das quais sempre se evidencia a presença de uma ambivalência, de um lado composta pelos aspectos normativos e, de outro, pelos aspectos funcionais. Destaca-se o fato dos professores não se apropriarem e não utilizarem essa ambiguidade. Talvez se houvesse uma maior apropriação e utilização dessa ambivalência, principalmente das favoráveis, o processo de construção das regras poderia ser mais positivo.

Essa normatividade mostra que os alunos reconhecem a importância e a necessidade do respeito nas relações estabelecidas na escola e, por vezes, eles pedem mais respeito dos seus professores. Contudo, nos parece que não fica claro para eles como esse respeito viria, pois em determinados momentos eles falam que ele vem de berço ou que deveria ser uma qualidade vinda de casa, algo que aluno tem, ou não tem. Essa representação é a mesma dos professores quando culpabilizam as famílias pelos problemas que enfrentam com os seus alunos. Caberia neste momento questionarmos: De que forma os professores e gestores poderiam ensinar ou construir o respeito na convivência escolar? Parece-nos que a resposta a essa pergunta passa pela vivência de práticas morais pautadas em rotinas e hábitos que levem em conta a cooperação, o respeito mútuo e a participação do aluno no processo de elaboração das regras escolares.

#### 4.5.4 Análise das imagens

Por considerarmos o aspecto dimensional das RS e ainda por avaliarmos que os alunos carregam em sua memória uma coleção de imagens acerca das regras sob seus diferentes

aspectos (MOSCOVICI, 2012), instituiu-se como um dos objetivos dessa investigação apresentar as imagens dos alunos frente às regras escolares. Para tanto, fizemos alguns recortes de comparações feitas pelos alunos durante a realização dos grupos focais, as quais traduzem essa representação no que se refere às regras.

Após o agrupamento, percebeu-se que havia quatro categorias distintas de imagens: **1)** imagens associadas às regras como horário, uniforme, celular, fone de ouvido, respeito e mapeamento; **2)** imagens associadas aos sujeitos dessas regras, como a diretora, inspetoras, professores e alunos; **3)** imagens de locais onde as regras estão, como escola e a sala de aula; **4)** imagens do estudo, em que foi possível perceber, na fala dos alunos, algumas situações associadas ao estudo e à falta de estudo.

Entre as imagens do **horário** aparecem: *relógio, entrevista de emprego, uma consulta médica ou odontológica, um compromisso em geral, uma reunião importante, um serviço e bater o ponto*. Ainda aparecem imagens de um *treino de futebol, horário do ônibus, do curso técnico, do vestibular e do ENEM*. Os alunos ainda têm imagens do horário da escola comparando-o à entrada em uma festa, *“onde até determinado horário as mulheres entram de graça e após esse horário elas precisam pagar a entrada”*.

Já entre os filmes apontados pelos alunos apareceram *“A Bela e a Fera” e “Cinderela”*. No caso da Cinderela, os alunos destacaram que ela vira uma princesa, mas ela só tem até um determinado horário para ficar no baile, passou daquele horário ela volta para a sua realidade. *“Isso tem a ver com a escola porque chega uma hora que a gente tem que voltar para a realidade, tem que voltar para casa. Aqui na escola é um local onde a gente se diverte, se distraí, vê os amigos, é uma diversão e aí chega um horário... Ah, tem que ir embora! Acaba a felicidade!”* (Grup\_4, Escola\_C).

Os alunos ainda fazem referência ao filme *“Alice no País das Maravilhas”*, onde há um relógio que marca o horário: *“ela tem um horário correto, aqui [na escola] é a mesma coisa nós temos horário para fazer a prova, para o recreio, para acabar a aula, para tudo”* (Grup\_8, Escola\_D).

Em meio às imagens do **uniforme** aparecem: *bandeira, identidade, identificação, jaleco dos professores, uniforme de trabalho, terno e gravata e ainda o uniforme profissional da vendedora, enfermeira e gari*. A importância no uso do uniforme é defendida a fim de que a escola não vire um *desfile de moda*, assim ele é visto como um *símbolo de igualdade*. Destacam-se ainda as imagens da *fanfarra e do coral*, *“onde todo mundo veste a mesma roupa para cantar a mesma música no mesmo ritmo”* (Grup\_3 Escola\_C).

Uma imagem que nos chamou atenção do uniforme foi a da música “Máscara” da cantora Pitty, onde os alunos sobressaltam o aspecto da padronização criada pela utilização do uniforme. Os alunos discorrem e destacam a importância de ser você, mesmo que seja diferente:

*O uniforme é uma coisa que está te bloqueando, onde você não pode se expressar. Se você coloca uma máscara você não vai mostrar para a outra pessoa quem você é. Quando você tira a máscara (tira o uniforme) você mostra quem realmente você é e o que está sentindo, a sua expressão. Nós vivemos em uma sociedade em que todo mundo tem que ser igual, todo mundo quer se vestir igual. Eles falam tanto que ser diferente é normal, mas aqui na escola nós temos que ser todos iguais, temos que se comportar igual. Ensinam-nos a sermos nós mesmos e a lutar contra os preconceitos, mas aqui dentro do colégio nós não vemos isso. Eles não nos incentivam a sermos nós mesmos e a nos expressarmos (Grup\_2 Escola\_B).*

Destaca-se, no extrato acima, o fato de os alunos acharem que estão com máscaras iguais quando usam o uniforme e de que só terão a sua identidade devolvida se não o usarem. Parece-nos que essa representação, por vezes, reforça os valores da nossa cultura relacionada à aparência, à beleza, à competitividade, ao consumismo, etc. O fato é que o uniforme acaba por uniformizar/padronizar essas diferenças. Talvez se o uniforme não fosse utilizado houvesse uma exposição dos alunos mais “na moda”, dos que têm maior poder aquisitivo, dos “mais sofisticados”, etc.

O uniforme ainda foi associado à cantiga “*Marcha Soldado*”. Há também imagens dele como a *roupa dos presidiários*, a *roupa listrada usada nos campos de concentração de Hitler* e ainda a *farda utilizada pelos soldados do exército*.

Ilustração 14: Imagens de campo de concentração e exército.



Fonte: Disponível em: <<http://www.bbc.com>>; <<http://www.defesa.gov.br/noticias>>. Acesso em 08 jun. 2016.

A imagem da entrada na escola sem o uniforme é um *milagre*, e a cobrança do uso do uniforme é como a *utilização do álcool em gel “na época da gripe, no início, passávamos álcool em gel todos os dias, três vezes ao dia, é a mesma coisa que o uniforme, na primeira semana de aula vão todo dia à sala cobrar, depois passa um tempo ninguém mais cobra”* (Grup\_1 Escola\_B). Assim como já ressaltado anteriormente, essa imagem tem a ver com uma das principais características das práticas morais que é a regularidade, a rotinização e a

construção do hábito, ou seja, “para que uma regra seja considerada válida ela deve ser repetida em quaisquer circunstâncias” (GRIGOLON et al., 2013, p.103).

Entre os filmes relacionados ao uniforme, apareceram os “*Smurfs*” e os “*Minions*”. Em ambos os casos se menciona o fato de os personagens serem todos iguais, da mesma cor.

Ilustração 15: Imagens Smurfs e Minions



Fonte: Disponível em: <[http://poohadventures.wikia.com/wiki/The\\_Smurfs](http://poohadventures.wikia.com/wiki/The_Smurfs)>;<<http://science-all.com/wallpapers/minions-picture.html>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

Entre as imagens do **celular** aparecem *drogas, maconha e cigarro*, pois a sua utilização é vista pelos alunos como um *vício*. Ainda surgem imagens de *uma doença que todo mundo tem e um órgão que faz parte do nosso corpo*. O celular ainda aparece “*uma bússola ando com ele na mão e para onde eu vou levo-o*” (Grup\_7, Escola\_D). Os alunos ainda fazem referência à frase de Albert Einstein em que ele diz ter medo do dia em que a tecnologia ultrapasse a interação humana.

A imagem da proibição do uso do celular é vista como um “*fogo de palha, no começo é bem intenso e depois vai aliviando, diminuindo e no final não dá nada*” (Grup\_1 Escola\_B). Os alunos ainda a comparam a uma “*via de mão dupla*” sugerindo a necessidade de um trabalho em conjunto entre a família e a escola. Entre as músicas chamou-nos atenção o fato de os alunos fazerem referência ao *reggae* “*Sorria, você está sendo filmado*” cantado pelo Maneva. A letra dessa música fala que hoje o ser humano está conectado a todo o momento e que os celulares nos tornaram uma espécie de soldados que esperam sempre o caos para usar como cenário. A música ainda retrata a vida em um mundo imaginário e os relacionamentos por meio das redes sociais (Grup\_7, Escola\_D).

Acerca do **fone de ouvido**, aparecem imagens como *um momento de paz*, um momento em que “*você está no seu mundinho escutando a sua música, como se estivesse fechadinho*” (Grup\_1, Escola\_B), e imagens negativas relacionadas ao fato de ele tirar a concentração em aula, “*é como uma conversa entre dois alunos*” ou “*um médico usando o fone de ouvido enquanto está fazendo uma cirurgia*”.

Sobre o **respeito**, os alunos fizeram referência ao filme “*Karate Kid*”, que conta a história de um menino que, ao aprender a lutar karatê, aprende lições de vida. A respeito do

**mapeamento** aparecem as imagens de *robôs em fila, das camas do exército que são numeradas, do “trabalho onde cada um tem a sua mesa, a sua sala, o seu setor, ou seja, o seu lugar”* (Grup\_7, Escola\_D). Chamou-nos atenção ainda a imagem do mapeamento como um formigueiro:

*“A escola é um formigueiro e nós somos as formigas, não pode entrar sem o uniforme, tem que ser a formiga do mesmo formigueiro, cada um tem a sua função, tem a carregadeira, tem a que faz outra coisa, tem que entrar em fila, cada uma tem o seu lugar. Saem e retornam todos na mesma hora. É assim aqui na escola, é um formigueiro e a diretora é a rainha”* (Grup\_7 Escola\_D).

Entre as imagens das **regras**, têm-se *leis, os dez mandamentos, algemas, correntes, grades e lixo*. A **escola** é comparada a uma *favela* devido à falta de infraestrutura, e os alunos ainda a comparam à *ditadura*, a um *colégio religioso*, a uma *cadeia* e ao *exército*, em virtude da coação sofrida por eles. Tem-se ainda a imagem da escola como um *jogo de futebol*: *“quando o juiz apita marcando alguma coisa você tem que parar, igual aqui na escola quando eles gritam nós temos que parar, abaixar a cabeça e ficar quieto. Não podemos dar a nossa opinião é como o jogador, se ele questionar pode levar cartão e pode até ser expulso”* (Grup\_4, Escola\_C). Essa imagem que compara a escola a um jogo de futebol novamente aponta para as práticas morais vivenciadas nas escolas e dá indicativos daquelas que os alunos gostariam de que existissem em suas escolas, as quais têm a ver com a sua maior participação, a capacidade de opinar e de questionar sobre o que está posto. A escola ainda é vista como uma *pirâmide social* *“encima está a diretora, depois vem os professores e funcionários e lá em baixo estão os alunos”* (Grup\_6 Escola\_1). Vale ressaltar que essas duas imagens do jogo de futebol e da pirâmide social se colocam no polo oposto daquilo que seria o esperado para o desenvolvimento moral na escola. Espera-se que alunos se tornem capazes de refletir, discutir e solucionar os conflitos sociais e morais, de forma dialógica, na busca de alternativas viáveis e por meio da exposição de suas opiniões, da coordenação de diferentes pontos de vista e da elaboração e reelaboração dos princípios e das normas que regem o cotidiano escolar (OLIVEIRA, 1994, p. 5).

As **salas de aula** são comparadas a *celas*. Na escola B, talvez devido ao processo de intervenção do núcleo, tem-se a imagem da **diretora** como a *salvadora* e ela é ainda vista como *amiga*. Entretanto, para a grande maioria dos alunos a diretora é o *general, o faraó*; as **inspetoras** [tias] são as *agentes penitenciárias*, e os **alunos** são *presidiários, ladrões, mendigos, escravos e camponeses*. Entre as imagens dos **professores** destacam-se *louco e cientista maluco*.

Apareceram ainda imagens do **estudo** relacionadas à ascensão social: *ser alguém, conseguir um bom emprego, ganhar bem, se formar em biologia, arquitetura e teatro*. A imagem relacionada à desobediência das regras faz referência às *leis de trânsito*, sendo que o infrator sofre as consequências. Segundo as imagens, os alunos desobedientes de hoje serão as *mães solteiras e empregadas* no futuro.

Ao final da análise das imagens e considerando as atitudes e as representações dos alunos acerca da escola dos sonhos, o que salta aos olhos nesse conjunto de dados é a ênfase pequena, quase inexistente, dada pelos alunos às questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, aos aspectos cognitivos da escola, os quais, diga-se de passagem, deveria estar entre as finalidades da escola.

#### 4.5.4.1 Ilustrações presentes nas imagens

A fim de acessar as imagens dos alunos durante os grupos focais, pedia-lhes que descrevessem como desenhariam determinada situação relacionada às regras escolares. Assim, durante a análise das imagens, foi possível selecionar algumas ilustrações descritas pelos alunos relacionadas ao celular, ao horário, às regras, ao uniforme e ao respeito. Em função da riqueza de detalhes e como uma forma de não perder de vista o contexto em que as imagens foram produzidas, optou-se por apresentar essas descrições das ilustrações.

Entre as ilustrações relacionadas ao uso do **celular** destaca-se a presença dele no cotidiano dos alunos e no cotidiano escolar:

*Eu faria o desenho de uma sala de aula onde o professor estivesse passando no quadro e uns três ou quatro alunos estivessem prestando atenção e o restante estaria usando o celular, mandando mensagens, tirando fotos. Esse é o exemplo da nossa sala (Grup\_7 Escola\_D).*

*Eu desenharia uma pessoa dentro de um celular. Desenharia um celular com uma cara, braços e pernas e no lugar da mente da pessoa faria várias coisas, mensagens e aplicativos (Grup\_8 Escola\_D).*

*Eu iria fazer um desenho relacionado ao vício do celular, faria um cigarro com um celular na ponta como se o celular fosse o isqueiro (Grup\_8 Escola\_D).*

*Eu desenharia uma pessoa usando drogas e outra pessoa usando o celular, ambas com os olhos vermelhos de tanto ficar sem dormir, mostrando assim dois vícios diferentes (Grup\_4 Escola\_C).*

Entre as ilustrações referentes às **regras** da escola, aparece a forma unilateral com que elas são construídas bem como o discurso dos alunos relacionado a sua falta de sentido e significado:

*Acho que desenharia o banner das regras sendo cortado no meio, pois tem regras lá que fazem sentido, mas tem outras que são ridículas. Faria o desenho da metade do banner de regras sendo jogado no lixo ou os alunos botando fogo embaixo, jogando e pisando encima (Grup\_6 Escola\_A).*

*Se fosse para desenhar como as regras são construídas na nossa escola eu desenharia a diretora como um general, com um megafone gritando furiosa, as inspetoras como agentes penitenciárias nos xingando e nós [alunos] de cabeça baixa como presidiários na fila (Grup\_4; Escola\_C).*

Com relação ao uso do **uniforme** aparecem as seguintes ilustrações tratando da cobrança e da padronização dos alunos:

*Eu faria um desenho deles [direção e inspetoras] cobrando, questionando na entrada do colégio: cadê o uniforme? Fazendo você mostrar se você está com a camiseta (Grup\_4 Escola\_C).*

*Eu iria desenhar todos os alunos da mesma cor, como uma fila dos soldados do exército (Grup\_8 \*Escola\_D).*

*Desenharia todo mundo igual, como formigas, um formigueiro de vermelho, onde a rainha seria a diretora (Grup\_7 \*Escola\_D).*

Referente ao **horário** identificou-se apenas uma ilustração que retrata a cobrança dessa regra no ambiente escolar:

*Se fosse para fazer um desenho eu acho que faria a inspetora da entrada nos xingando por chegarmos atrasados (Grup\_2 Escola\_B).*

Por fim, em relação ao **respeito** também foi possível verificar apenas uma ilustração, fazendo referência ao futuro do aluno que não respeita o professor:

*Eu faria dois desenhos: hoje a aluna desobedecendo ao professor e depois no futuro ela sendo uma empregada doméstica, sendo apontada, julgada e desrespeitada pela patroa. Quem muito julga mais tarde será julgado! (Grup\_3 Escola\_C)*

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa, assumimos o propósito de apresentar as representações sociais dos alunos do nono ano do ensino fundamental sobre as práticas de educação moral presentes em suas escolas. Para tanto, nos inspiramos em um estudo etnográfico, utilizamos uma abordagem qualiquantitativa e contamos com o apoio de *softwares* que nos auxiliaram na análise dos dados, além de utilizarmos os pressupostos da análise de conteúdo e da análise documental.

A coleta dos dados foi realizada em quatro escolas estaduais (A, B, C, D), localizadas na cidade de Ponta Grossa/PR, mediante quatro estudos, além de um estudo exploratório realizado com 57 pedagogas. No primeiro estudo, realizou-se a análise de 90 ocorrências, no segundo estudo a observação de 58 aulas, no terceiro estudo a aplicação de questionário para 359 alunos e, por fim, no quarto estudo a realização de oito grupos focais, somando 48 alunos participantes. A seleção das escolas foi feita a partir da presença de problemas morais, da inexistência de estratégias para combater esses problemas e da sua localização periférica ou por atender alunos nesta condição, como é o caso da escola C.

Inicialmente, o **estudo exploratório** evidenciou que 100% das pedagogas admitem a presença de problemas morais em suas escolas. No entanto, por mais que elas reconheçam a importância e a necessidade de a escola trabalhar com esses temas, deixam evidente que não há nas instituições em que atuam iniciativas ou projetos próprios da escola sendo desenvolvidos para prevenir ou minimizar esses problemas. Mesmo que não haja “projetos de educação moral”, existem, a todo momento, práticas (informais) de educação moral, as quais, por vezes, pedagogas e professores não se dão conta.

Em seguida, o **primeiro estudo** ratifica a existência dos problemas morais e comprova a ausência de propostas para a resolução ou o enfrentamento desses problemas. A maioria das ocorrências registradas pelas escolas tem conteúdo moral e envolve casos de agressão, indisciplina, desrespeito, desinteresse, entre outros. Os registros possuem apenas características descritivas, em que os alvos são os alunos, os delatores os professores, diretores e coordenadores pedagógicos, e as práticas morais são baseadas na condução verbal e na terceirização dos problemas. Adota-se, portanto, uma metodologia de “empurra-empurra”, à medida que se encaminha o aluno para a pedagoga, acionam-se os pais ou responsáveis, chama-se o conselho tutelar e a patrulha escolar, ou seja, transfere-se a culpa de uma instância para outra. Essa estratégia não contribui para a resolução dos problemas vivenciados nas escolas e para a formação moral dos alunos em direção à autonomia. De tal modo, conclui-se que essa



análise documental se constituiu como uma análise das RS elaboradas pelos professores, diretores e pedagogos nos livros de ocorrências acerca das práticas morais, e ainda que os livros de ocorrências agem apenas no sentido de comprovar a culpabilidade dos alunos, inocentar a escola e alertar a família para a sua responsabilidade na tarefa de disciplinar os alunos. Nesse sentido, as práticas morais adotadas pelas escolas têm um caráter defensivo.

O **segundo estudo** reforça a presença dos problemas morais no cotidiano escolar e novamente aponta para a ausência de estratégias para minimizá-los. Foram observadas aulas que, em sua grande maioria, são expositivas e têm atividades que envolvem basicamente a cópia do quadro e do livro didático. Não obstante, há uma excessiva preocupação dos professores com o conteúdo específico (domínio cognitivo) em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos (domínio afetivo e psicomotor). Os alunos, diante de aulas com essas características, se comportam de maneira desinteressada e indisciplinada, não participam das aulas, não fazem as atividades propostas, apenas brincam, andam pela sala e conversam com os colegas. Os professores, na maioria das vezes, ignoram os comportamentos desviantes dos alunos e continuam a sua aula como se nada estivesse acontecendo. Quando os consideram, suas ações se revelam insipientes e mecânicas, ameaçando o aluno verbalmente, fazendo o registro da ocorrência por escrito ou retirando o aluno da sala.

O primeiro e o segundo estudo suscitam algumas reflexões sobre as práticas morais, as aulas, as atividades bem como sobre as conduções edificadas pelas escolas. Pode-se dizer que elas são tradicionais, autoritárias, impostas unilateralmente por professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Em nenhuma das escolas investigadas foram observadas reflexões coletivas e institucionais sobre as estratégias que propiciam o desenvolvimento moral dos alunos, nem sobre os princípios que fundamentam as regras e as práticas morais existentes, tampouco sobre as estratégias didático-pedagógicas e as atividades que são realizadas durante as aulas. Ao contrário, nas quatro escolas investigadas observaram-se extensos mecanismos de controle expressos por regimentos internos, listas de regras, câmeras de vigilância, dentre outros. Contudo, essas ações parecem não ter os efeitos esperados, já que grande parte dos problemas volta a se repetir.

Considerando esse cenário, o **terceiro estudo** evidencia que os alunos do nono ano possuem uma representação social das regras centrada no *celular*, *uniforme* e no *respeito*. O *respeito* caracteriza-se como uma regra moral e se constitui como único valor presente nos quatro quadrantes. Já o *celular* e o *uniforme* são objetos das regras, caracterizando-se como regras convencionas e são os termos centrais e organizadores da RS das regras elaboradas pelos alunos. A representação social dos alunos acerca das regras escolares expressa as convenções e

não os princípios morais, ela está ancorada em um caráter relativista e subjetivista que é pessoal e não relacional, com exceção do *respeito*.

Vê-se, na constituição do NC, que os alunos colocam no mesmo nível regras convencionais e morais, por vezes conferindo uma maior centralidade às regras convencionais. Há que se questionar se há nesse fato uma inversão de valores, uma mudança das prioridades valorativas dos alunos ou um equívoco na forma como a escola estaria priorizando essas questões (TOGNETTA, VINHA, 2007). Para Tognetta (2013), colocar regras morais e convencionais no mesmo patamar é uma realidade comum em nossas escolas. De tal modo, a não utilização do celular passa a ser tão ou até mais importante que o respeito ao colega. Vale ressaltar o impacto que essa equivalência entre regras convencionais e morais pode trazer para o comportamento desses alunos, pois as representações sociais não apenas reproduzem, mas produzem e determinam as relações dos indivíduos com o meio, definem a origem dos estímulos que circulam e provocam os alunos (MOSCOVICI, 2012).

Ao representar os objetos das regras, os alunos expressam atitudes favoráveis e desfavoráveis, o que manifesta uma ambivalência. As atitudes favoráveis dos alunos estão relacionadas à ideologia presente nas regras, ou seja, eles representam aquilo que é permitido socialmente falar sobre elas. Já as atitudes desfavoráveis dos alunos estão mais ligadas à operatividade das regras no cotidiano escolar, ou seja, os alunos expressam a natureza delas a partir do reclame aos mecanismos de controle presentes no ambiente escolar.

Essa ambivalência não é percebida quando os alunos falam do *respeito*, que é um elemento normativo. Assim, as representações sociais trazem o consenso dos alunos diante da necessidade de respeitar os professores, funcionários e colegas para que haja um bom convívio na escola. Essa concordância, mesmo que não se reflita nas práticas observadas, decorre da forte carga ideológica e social presente neste elemento que ocultam ou escondem aquilo que vai contra os modelos sociais (ABRIC, 2005).

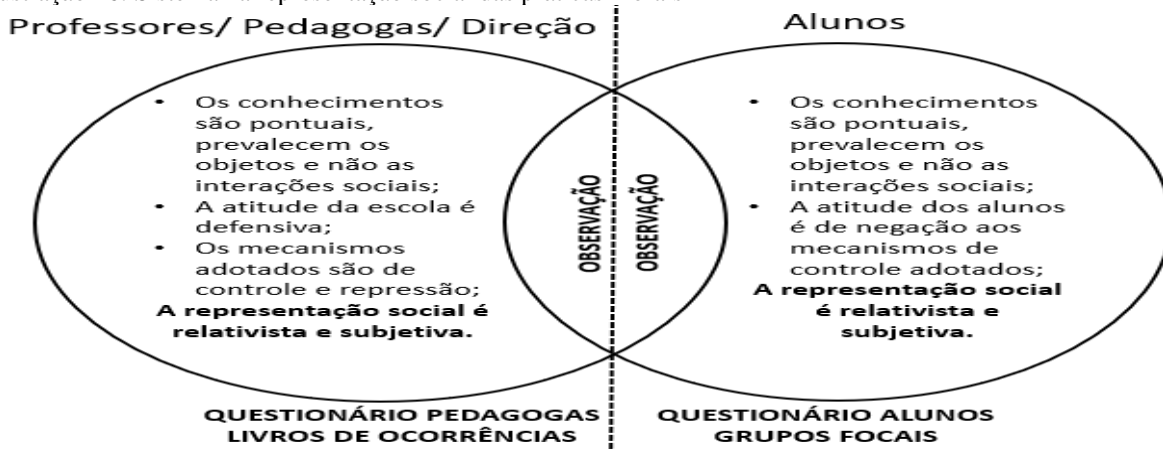
Em relação às diferentes contribuições dos subgrupos de alunos que constituíram a representação social das regras, verificou-se que nenhum subgrupo contribuiu significativamente para a alteração das palavras que compõem o NC. O subgrupo de alunos que possuem fatores que afetam a conduta e o comprometimento escolar foram os que mais colaboraram na constituição da RS das regras, pois ambos tiveram uma frequência maior entre os sujeitos investigados e contribuíram de maneira diferenciada em palavras que compõem os quatro quadrantes. Os alunos que apresentam fatores que afetam a conduta escolar, destacaram as palavras *boas*, *ruins* e *fone de ouvido*, e os alunos que possuem fatores que comprometem a escolarização destacaram as palavras *necessárias* e *ruins*. Já os subgrupos sexo, crença religiosa

e vulnerabilidade social não apresentaram uma contribuição significativa na constituição das representações sociais. Portanto, conclui-se que, por mais que a religião seja erroneamente empregada nas escolas investigadas como uma ferramenta para a educação moral e para o fortalecimento do controle social, ela se constitui como um elemento de natureza geral, como um subgrupo periférico nas representações sociais das regras como qualquer outro subgrupo. Da mesma forma, a vulnerabilidade social, que é muitas vezes apontada pelos professores como responsável pelos problemas morais evidenciados na escola, também se constitui como um subgrupo periférico e não teve contribuição significativa na constituição das RS das regras elaboradas pelos alunos.

O **quarto estudo** mostra uma complementariedade aos dados evidenciados no questionário, além demonstrar os conhecimentos, atitudes e imagens dos alunos acerca das regras escolares. Observaram-se atitudes e imagens dos objetos das regras, dos atores escolares (diretor, inspetor, pedagogas, professores e alunos), dos locais que são comparados à escola bem como acerca do estudo. Em meio às atitudes e imagens, os alunos assinalam as regras escolares associando-as ao militarismo, à imposição e à repreensão. Verifica-se o reclame e a crítica dos alunos à coação sofrida no ambiente escolar, e, ao mesmo tempo em que eles criticam as práticas morais coercitivas, eles nos dão indicativos daquelas que seriam almeçadas por eles na “escola dos sonhos”. Os conhecimentos, as atitudes e as imagens dos alunos estão ancorados na subjetividade e tem a sua materialidade nos objetos das regras e no controle presente no ambiente escolar, em imagens associando as regras ao militarismo.

Destaca-se ainda a presença de um sistema na representação social das práticas morais, a qual pode ser visualizada abaixo na ilustração 16:

Ilustração 16: Sistema na representação social das práticas morais



Fonte: A autora.

Vê-se na ilustração 16 que as práticas morais enquanto objetos sociais circulam no ambiente escolar entre os diferentes grupos [alunos – professores – pedagogas - direção], sendo que cada grupo elabora as RS a partir de uma nuance própria e os alunos têm a tendência de se encaixar na representação social pré-existente na escola, a qual serve de molde.

Contudo, tanto na análise da questão a escola dos sonhos quanto na análise dos grupos focais evidenciam-se respectivamente as classes 6 e 2, ambas denominadas *Respeito*. Nestas classes, os alunos falam da forma como as regras são elaboradas em sua escola pelos professores, sem a participação dos alunos, e pedem um ambiente mais democrático que considere os diferentes pontos de vista, respeite a opinião dos alunos e permita a sua participação no processo de elaboração das regras e nas tomadas de decisões na escola.

A partir dos achados desta pesquisa, afirmamos que a mudança entre o vivido nas escolas, evidenciado no primeiro e segundo estudo, e o esperado pelos alunos no que se refere às práticas morais, presente no terceiro e quarto estudo, passa primeiro pela alteração na forma como os professores entendem e percebem os seus alunos, os quais muitas vezes são invisíveis na escola, à medida que ela não os reconhece como jovens (CAMACHO, 2004). Esta pesquisa avança em relação à discussão sobre a educação moral e a escola, posto que aponta que há uma disparidade entre as práticas morais adotadas pela escola e aquilo que os alunos representam e esperam dela. Os professores, diretores e pedagogos do nono ano veem os alunos como sujeitos heterônomos e, durante as práticas morais, atuam de forma defensiva a partir da coação e do respeito unilateral. Os alunos nesta etapa entendem-se como agentes morais capazes de estabelecer e defender novas regras mediante relações de cooperação e reciprocidade. Pensam e relacionam-se a partir do respeito mútuo. De tal modo, nesta faixa etária, os alunos respeitam ou não as regras a partir do seu interesse, da sua consciência e da livre adesão. Assim, uma regra só é digna de ser seguida quando ela é construída de forma conjunta, a partir da cooperação e da discussão entre os envolvidos. Nas práticas morais almejadas pelos alunos, a regra “não é mais coercitiva, nem exterior” como pensam os professores, ao contrário “é uma construção progressiva e autônoma” dos alunos (PIAGET, 1994, p. 64).

Outros pontos que merecem destaque e que são complementares à disparidade como a escola percebe e entende os seus alunos e, portanto, se constituem como norteadores no processo de mudança, são: a) o sentido e o significado das regras; b) a elaboração das regras no cotidiano escolar; c) a percepção dos conflitos e dos problemas morais. Acerca do sentido e do significado das regras, no terceiro e no quarto estudo, nota-se que as atitudes desfavoráveis dos alunos frente aos objetos das regras se relacionam principalmente à ausência de princípios e significados. Este fato deve ser levado em conta pela escola no momento da elaboração das

regras, pois muitas delas são desnecessárias já que dos seus princípios há uma decorrência lógica. Já no que diz respeito à elaboração das regras no cotidiano escolar, as instituições investigadas ainda percebem as regras como algo pronto e acabado. Entretanto, é necessário vê-las a partir de uma postura mais relativista, que desafie os alunos diariamente na escolha do que é melhor para eles mesmos. Por fim, no que se refere à percepção dos conflitos e dos problemas morais, as escolas precisam deixar de entendê-los como algo negativo que deve ser evitado a qualquer custo e considerá-los como oportunidades de desequilíbrio, de reflexão e de desenvolvimento moral dos alunos. Assim, pode-se questionar o que é possível fazer do ponto de vista da escola, do seu projeto, da atuação docente e dos alunos?

No que se refere à escola e ao seu projeto, a ênfase não deveria estar na resolução dos conflitos em si, *no produto* e nas regras, mas sim *no processo*, na elaboração, já que o que fará diferença para o aluno é a forma como os problemas são resolvidos e como as regras são construídas (TOGNETTA, VINHA, 2008).

A atuação docente precisa colocar-se em um ininterrupto processo de reflexão-ação-reflexão acerca dos problemas vivenciados nas escolas bem como sobre as práticas adotadas. “Devem ser, acima de tudo, planejadores de práticas morais e construtores de meios educativos com claro conteúdo moral” (PUIG, 2005, p. 13). Contudo, há que se ressaltar que não podemos simplesmente culpabilizar esses profissionais, os quais são igualmente vítimas de uma política educacional tecnicista, burocrática e, por vezes, desconhecedora dos problemas que quer resolver (PATTO, 1992). Com precárias condições de trabalho, insuficiência na infraestrutura e no material didático e ainda com uma inadequada formação profissional, não há instrumentos para uma reflexão crítica a respeito da escola e da prática pedagógica, nem mesmo tempo para ler, estudar, questionar e discutir esses temas. Tudo isso contribui para um afastamento dos professores em relação aos alunos e vice-versa, acarreta um descaso com a aprendizagem, além de uma ausência de cuidado com o diálogo e com as ações e, portanto, gera uma falta de compromisso dos professores com o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, que muitas vezes ficam “abandonados à própria sorte” nas escolas. Sem saber o que fazer, os professores acabam procurando motivos externos à escola para os problemas enfrentados nela, culpabilizando a família, tanto no que se refere às atitudes dos alunos, quanto no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

Os alunos, “sujeitos morais que precisam do ambiente para construir as suas condutas morais” (PUIG, 2004, p. 10), devem ser desafiados a participar ativamente do processo de elaboração das regras na escola bem como da discussão do sentido e significado delas. Dentre as medidas possíveis para operacionalizar essas ações na prática, destacamos os trabalhos em

grupo, as atividades envolvendo debates, assembleias, dilemas morais, bem como o desenvolvimento de jogos cooperativos, de círculos restaurativos, de atividades lúdicas, dentre outras. Essas atividades são facilitadoras da expressão e da reflexão e envolvem a interação, que é pressuposto básico para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem e consequentemente o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos.

Considerando os achados evidenciados ao longo desta pesquisa, defendemos o argumento de que os problemas morais estão presentes nas escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR, contudo não há nelas estratégias elaboradas em conjunto pela equipe pedagógica, direção, professores e alunos, para minimizá-los ou enfrentá-los. O que se percebe é uma infinidade de práticas morais prontas, impostas por meio de estratégias coercitivas e unilaterais, na maioria das vezes desprovidas de sentido e de uma reflexão coletiva e institucional. Assim, os métodos empregados pelas escolas para a resolução dos problemas morais são pautados em procedimentos verbais e em conduções pontuais os quais são de pouca valia para o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos em direção à autonomia. Isso se reflete nas RS dos alunos sobre as regras, as quais evidenciam um núcleo central composto por objetos (*celular e uniforme*) que são colocados no mesmo patamar do *respeito* - o único valor presente na RS das regras. Pode-se dizer que as práticas morais empregadas pelas escolas bem como as representações sociais elaboradas por professores e alunos nos dão indicativos de que as escolas estaduais pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento moral dos seus alunos em direção à autonomia. Ao contrário, diante das práticas morais observadas e representadas pelos alunos acerca da imposição ou construção das regras, dos modos de resolução dos conflitos, acerca das punições, das críticas e valorizações bem como do valor expresso nas representações sociais dos alunos, pode-se dizer que as escolas investigadas, por vezes, atrasam o desenvolvimento moral dos seus alunos ou reforçam a heteronomia deles devido à forma como trabalham com essas questões em seu cotidiano.

Frente ao exposto, acreditamos que as representações sociais sobre as práticas morais se constituem num campo fértil para compreender os problemas morais presentes nas escolas e esperamos que elas possam ser ainda muito mais exploradas em trabalhos relacionados a este tema, uma vez que, como já ressaltado no primeiro capítulo, há muitos trabalhos sobre a educação moral e sobre as representações sociais de alunos, mas ainda são poucos os que investigam as representações das práticas na perspectiva dos alunos.

Considerando os aspectos teóricos, os resultados evidenciados e ainda, ao entendermos que o direito à educação não se restringe apenas ao direito de frequentar escolas, mas o de encontrar nela tudo aquilo que seja necessário para a construção do raciocínio crítico e da

consciência moral autônoma (PIAGET, 1984), esperamos que as contribuições trazidas ao longo desta pesquisa e nas publicações dela decorrentes possam subsidiar reflexões e discussões para uma melhor compreensão bem como para a edificação de estratégias de enfrentamento dessas situações. E, ainda, considerando que os professores não foram “educados” a partir de princípios democráticos, de cooperação para o desenvolvimento da autonomia e assim acabam por reproduzir princípios de heteronomia em sua prática docente, uma proposição que deixamos a partir desta pesquisa é a edificação de programas de formação inicial e continuada voltados, também, para a ressignificação das práticas morais dos professores. Pensamos que essa ação talvez possa se constituir como uma alternativa para o encaminhamento dessas questões, pois, como lembra Piaget (1984), a formação de professores deveria se constituir como a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois, enquanto ela não for resolvida de maneira satisfatória, será totalmente inútil organizar programas de ensino ou construir teorias a respeito do que deve ser realizado nas escolas. Ressaltamos, contudo, que isso não pode ser feito sem considerar a estrutura interna e a organização das RS das práticas morais elaboradas pelos alunos, devido à característica defensiva do NC.

Ao encerrarmos as nossas considerações, reiteramos a ideia de que, como as RS atravessam todas as práticas e os espaços das escolas, a mudança do cenário evidenciado nesta pesquisa passa necessariamente pela mudança das RS. Frente a isso só nos resta a certeza da urgência de as escolas elaborarem as regras discutindo com os seus alunos os sentidos e significados que elas contêm, investindo na construção da autonomia, não por imposição de regras prontas, como vem sendo feito, mas por meio do diálogo e de negociações que favoreçam as relações de cooperação entre alunos e professores, pois só existe completo desenvolvimento moral em direção à autonomia na e pela cooperação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos**. 8. Ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ABRIC, J. C. A zona muda das representações sociais. In: OLIVEIRA, D. C de; CAMPOS, P. H. F. (Org.) **Representações sociais: uma teoria sem fronteiras**. Rio de Janeiro: Editora: Museu da República, 2005. p. 23-34.

ABRIC, J. C. Les representations sociales: aspects théoriques. In:\_\_\_\_\_. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.

ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p. 155-717.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. Tradução de P. H. F. Campos. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ALVES-MAZZOTTI A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.18-43, jan./jun. 2008.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 579-594, out./dez. 2007.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996c.

AQUINO, J. G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.143, p. 456-484. 2011.

AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na Escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996b.



AQUINO, J. G. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996a.

ARAÚJO, U. F. de. Moralidade e Indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BAUMAN, Z. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BENETTI, A. A. C. F. **Vivências morais na escola: uma análise piagetiana sobre crianças de 5 a 6 anos em situações de jogos infantis**. 2009. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.

BRAGA, K. D. da S. **Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência**. 2014 (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, Brasil). Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113831/000802257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 21 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa mais Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>>. Acesso em 19 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 11 mai. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUNI, A. L. **SPSS aplicado à pesquisa acadêmica**. São Paulo: Atlas, 2009.

BUENO, J. G. S. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

CALIL, J. A. B. C. **Concepção e implementação das regras na escola: a visão de equipes gestoras de escolas públicas de uma cidade do interior paulista**. 221 f. 2013 Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B.; JESUÍNO, J. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2005. p. 513-539.

CAMINO, C.; PAZ, M.; LUNA, V. Valores morais no âmbito escolar: uma revisão dos valores apresentados nos livros didáticos e por professores, de 1970 a 2006. In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. de S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2008. p.130-151.

CARBONE, R. A.; MENIN, M. S. S. Injustiça na escola: representações sociais de alunos do ensino fundamental e médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 251-257. maio./ago. 2004.

CERVI, E. C. Métodos Quantitativos em Ciências Sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo dos números e ao debate com os qualitativistas. In: BOURGUIGNON, J. A. (Org.). **Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: Editora Toda Palavra, 2009. p.75-90.

DELVAL, J. A **Escola Possível: Democracia, participação, autonomia**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

DESCHAMPS, J. C.; MOLINER, P. As representações sociais. In: **A identidade em Psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Tradução de Lucia Orth. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 125-140.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUPAS, G. A lógica da economia global e a exclusão social. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 119-160, set./dez.1998.

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

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FERREIRA, L. G. **Educação moral na escola**: os procedimentos morais no cotidiano da escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação/UNESP. Campinas. 2012.

FISCHMANN, R. Ainda o Ensino Religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 1-10, 2006.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDURJ, 2001, p. 173-186.

FLICK, U. Observação e etnografia. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 203- 218.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Senado aprova inclusão da disciplina 'Cidadania Moral e Ética' no currículo escolar**. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1185819-senado-aprova-inclusao-da-disciplina-cidadania-moral-e-etica->> Acesso em: 17 mar. 2013.

FONSECA, D. C., SALLES, L. M. F., & SILVA, J. M. A. de P. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 18, n.1, p. 35-44. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

FREITAS, L. B. de L. **A produção de ignorância na escola**: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GAMA, A. S. Livros de Ocorrência: da prática do Vigiar e Punir aos 'recursos para o bom adestramento'. **Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos**, Paranaíba, 1, 95-120, 2009. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/09.pdf>>. Acesso em 14 mar. 2017.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p.11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. **O Inquérito, teoria e prática**. Tradução de Conceição Lemos Pires. Oeiras: Celta Editora, 1993.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 76, out. 2001.

GOUVEIA, V. V.; FONSÊCA, P. N. da; MILFONT, T. L.; FISCHER, R. Valores Humanos: contribuições e perspectivas teóricas. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Org.). **Psicologia Social**: principais temas e vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 296- 313.

GRESSLER, L. A. **Introdução à Pesquisa: projetos e relatórios**. São Paulo: Loyola, 2003.

GRIGOLON, A. K.; DUARTE, C.; ORAGGIO, J. V.; MARSON, R.; DEDESCHI, S.C. de C. Regras Escolares: O que Pensam os Alunos de Ensino Fundamental I e II. **Schème**, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 5, n. 1, p. 96-127, jan./jul. 2013.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2000.

IBGE. **Consulta cidades**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/home-cidades>>. Acesso em: 21 mar. 2017.

JANCZURA, R. Risco ou vulnerabilidade social? **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 301-308, ago./dez. 2012.

JARES, X. **Educar para a verdade e para a esperança**: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (Org.) **Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2007. p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-85.

KAMII, C. **A criança e o número**. São Paulo: Papirus, 1986.

KAMII, C. **Aritmética: novas perspectivas: implicações na teoria de Piaget**. Tradução: Marcelo Cestari T Lellis, Marta Rabioglio, Jorge José de Oliveira. Campinas: Papirus, 1993.

KOGA, V. T. O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Relações entre as representações sociais sobre o estudo e o desempenho na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 616-634, set./dez. 2015.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Representações sociais dos alunos do nono ano sobre o estudo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, (Online), v. 11, p. 192-212, 2014. Disponível em: < <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/781/494>>. Acesso em: 06 nov. 2017.

LA TAILLE, Y. de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. de. **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 05-21.

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

LA TAILLE, Y. de. **Formação ética. Do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. de. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

LA TAILLE, Y.de. Prefácio da Obra. In: TARDELI, D. A. **O respeito na sala de aula**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 7-12.

LA TAILLE, Y.de; MENIN, M. S. de S. Introdução. In: LA TAILLE, Y; MENIN, M. S. S. (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 9-13.

LA TAILLE, Y.de; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.91-108, jan./abr. 2004.

LANKSHEAR, C. A ética e a pesquisa. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 95-102.

LEPRE, R. M. Educação moral na escola: caminhos para a construção da Cidadania. **Colloquium Humanarum**, v. 3, n. 1, p.1-14. 2005. Disponível em: <<http://revistas.unoeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/207/107>>. Acesso em: 05/09/2013.

LIMA, A. P. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de presidente prudente**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Ciências e Tecnologia. FCT/UNESP. Presidente Prudente. 2008.

LIMA, L. P. de. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Org.). **Psicologia Social**. 8. Ed. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 2010. p. 187-225.

LOBATO, V. da S.; PLACCO, V. M. N. de S. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psicologia Educacional**, n. 24, p. 73-90. jan./jun. 2007.

LUNA, S. V. Ética na pesquisa em educação: promover ou punir? In: CHRISTOFOLETTI, R.; BECK, A. A. H. **Ética, Ciência e Conhecimento**. Itajaí: UNIVALI, 2006. p. 29-43.

MACHADO, L. B; ANICETO, R. de A. Núcleo central e periferia das representações sociais de ciclos de aprendizagem entre professores. **Ensaio: Avaliação Políticas Públicas Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 345-364, abr./jun. 2010.

MARCONI, M. de A. LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, L. C.; LUZ, I. R. da. Cultura escolar e indisciplina: em busca de soluções coletivas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 43-56, jan./jun. 2010.

MARTINS, P. de O.; TRINDADE, Z. A. O Ter e o Ser: representações sociais da adolescência entre adolescentes de inserção urbana e rural. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p.555-568, 2003.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MENIN, M. S. de S.; Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-102.

MENIN, M. S. DE S.; SHIMIZU, A. DE M.; BATAGLIA, P. U. R.; MARTINS R. A. Os fins e meios da Educação Moral nas escolas brasileiras: representações de educadores. **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, v. 27, n.1, p. 133-155.

MENIN, M. S. S. Educação moral na escola: subsídios a partir da teoria de Piaget. In: MONTOYA, A. D. **Contribuições da psicologia para a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-62.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1993.

MORTARI, L. **Cultura dela ricerca e pedagogia**. Roma: Carocci, 2009.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. **A representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, A. R. A. do; MENANDRO, P. R. M. Análise Lexical e Análise de Conteúdo: uma proposta de ação conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006.

NASCIMENTO, E. **Espaço e desigualdades**: mapeamento e análise da dinâmica de exclusão/inclusão social na cidade de Ponta Grossa (PR). 2008, 173 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Psicologia social: representações sociais e métodos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 287-299, dez. 2000.

NUNES, A. N. B. G. **Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil**: um estudo sociomoral construtivista. 255 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

OLIVEIRA, Á. M. de. **Literatura infantil e desenvolvimento moral**: a construção da noção de justiça em pré-escolares. 1994. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: FE-UNICAMP, 1994.

OLIVEIRA, A.P. de; MENIN, M. S. de S. Educação moral na contemporaneidade: uma análise de projetos de escolas públicas do estado de São Paulo. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 26, n. 1, p. 159-178, jan. 2015.

OLIVEIRA, G. M. de; CAMINHA, I, de O; FREITAS, C. M. M de; Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 261-270, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

PARANÁ, Lei 18.118 de 24 de junho de 2014. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. **Diário Oficial nº. 9233**, 24 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=123359>> Acesso em 01 jun. 2017.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação. **Consulta Escolas**. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>>. Acesso em 24 jul. 2017.

PAREDES, E. C. **Ouvindo Professores**. Cuiabá: EdUFMT, 2008.

PAREDES, E. C. **Ser professor**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicologia**, São Paulo, v.3, n. 1/2, p. 107-121, 1992.

PEDRO-SILVA, N. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e o sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. de (Org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivete Braga. 8. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1984.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Tradução de Cláudio J. P. Saltini e Doralice B. Cavenaghi. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.



POPULAÇÃO. **Informações da população dos bairros brasileiros**. Disponível em: <<http://populacao.net.br/bairro-buscar.php>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

PUIG, J. M. **Práticas Morais**: uma abordagem sociocultural de educação moral. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, A. de M. **As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino Fundamental II**: um olhar construtivista. 2013. 286 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

RATTO, A. L. S. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v. 20, p.95-106. 2002.

RATTO, A. L. S. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281. 2006.

RATTO, A. L. S. Disciplina, vigilância e pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.131, p. 481-510. 2007.

RATUSNIAK, C. **A história de uns e não de outros**: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola pública de anos iniciais. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. 2012.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V de. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. **Educação temática Digital**, Campinas, v.14 n.2 p.179-200, jul./dez. 2012.

ROSSO, A. J; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.13, n.1, p.269-289, jul./dez. 2011.

SÁ, C. P. de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, A. C. B. H. dos. **O desenvolvimento moral do aluno**: um estudo sobre as experiências pedagógicas realizadas na escola. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2011.

SANTOS, A. C. B. H. DOS; TREVISOL, M. T. C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 1, p.19-29, jan./abr. 2016.

SANTOS, A. C. B. H. DOS; TREVISOL, M. T. C. Educação Moral Na Escola: Relato De Experiências. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 23, n. 24, p. 122-141, set./dez. 2012.

SANTOS, E. R. dos S.; ROSSO, A. J. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 34, p. 127-157, jan./jun. 2012.

SENADO FEDERAL, **Projeto de Lei do Senado nº 2, de 2012**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/104063>>. Acesso em 07 de março de 2017.

SHIMIZU, A. de M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S de S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 167-202, jan./abr. 2006.

SHIMIZU, A. M. As representações sociais de moral de professores do ensino fundamental. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 5, p. 29-37, jul. 1999.

SHIMIZU, A. M.; MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; MARTINS, R. A. Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de Educação em valores morais. In: 33ª Reunião Anual da Anped, 2010, Caxambu. **Anais**. Anped. 2010.

SILVA J. B. da. **A escola enfrenta a Violência: dos projetos às representações docentes**. 210 f. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.

SILVA, H. H.; CASTRO, L. V de. Formação docente e violência na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 47-66, jan./jun. 2008.

SILVEIRA, L. M. de O. B.; WAGNER, A. A interação família-escola diante dos problemas de comportamento da criança: estudos de caso. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 35, p. 95-119, jul./dez. 2012.

SOUZA, G. L. dos S. **Ação docente e educação moral do aluno: um estudo em epistemologia genética**. 85 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012.

SOUZA, L. L. de; VASCONCELOS, M. S.; Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia**, PUC-RS, v. 31, n. 1, p. 7-22. jan./jul. 2000.

TARDELI, D. D. A. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TFOUNI, L. V.; MORAES J. A família narrada por crianças e adolescentes de rua: a ficção como suporte do desejo. **Psicologia**, São Paulo, v. 14, n.1, p.65-84, 2003.

TIGRE, M. das G. E. S. Os jovens e a violência na escola. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 131-140, maio./ago. 2010.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P. Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar microviolências. In: TOGNETTA, L. R. P., LEME, M. I. S., VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 56-72.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y, de.; MENIN, M. S. de S. (Org.). **Crise de valores ou Valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

TREVISOL, M. T. C.; TOIGO, L. C. **Os valores morais na escola**: cartografando a compreensão dos professores de educação infantil. Relatório de Pesquisa. UNOESC/JOAÇABA, 2008.

TURA, L. F. Aids e estudantes: a estrutura das representações sociais. In: JODELET, D.; MADEIRA, M. C. (Org.) **Aids e representações sociais**: à busca de sentidos. Natal: EDUFRN, 1998. p. 121-154.

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VELOZ, M. C. T.; NASCIMENTO-SCHULZE, C. M.; CAMARGO, B. V. Representações sociais do envelhecimento. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 479-501. 1999.

VERGÉS, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, A.; CAMARGO, B.; JESUÍNO J. **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, J.; TOGNETTA, L.R.P.; VINHA, T. P. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013. p. 61- 90.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: TOGNETTA, L. R. P. (Org.). **Virtudes e educação**: um desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras. 2007. p. 115-142.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

**APÊNDICE 1- Parecer de Aprovação do Comitê de Ética**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Representações e práticas de educação moral presentes em escolas estaduais e suas implicações no processo ensino-aprendizagem.

**Pesquisador:** Prof. Dr. Ademir José Rosso

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 44726315.1.0000.0105

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Ponta Grossa

**Patrocinador Principal:** MINISTERIO DA CULTURA

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.064.148

**Data da Relatoria:** 08/05/2015

**Apresentação do Projeto:**

A presente pesquisa será realizada com os alunos do nono ano do ensino fundamental e seus respectivos professores, coordenadores pedagógicos e diretores em cinco escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa- PR. A seleção dessas escolas foi feita mediante um levantamento prévio levando-se em conta aquelas escolas que apresentam problemas quanto ao desenvolvimento moral dos alunos, como por exemplo, situações envolvendo a indisciplina, o desinteresse e o desrespeito. Além disso, essa seleção levou em conta a localização das escolas, buscamos aquelas que ficam em regiões mais periféricas da cidade de Ponta Grossa-PR por acreditarmos que esses alunos que, por vezes, tem condições socioeconômicas e culturais mais desfavoráveis necessitam de uma maior intervenção da escola no que se refere ao desenvolvimento moral.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Desvelar as representações sociais e práticas de educação moral presentes nas escolas estaduais, e, de que forma ambas afetam o processo de

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.

**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900

**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3108

**E-mail:** coep@uepg.br

Continuação do Parecer: 1.064.148

ensino e aprendizagem.

**Objetivo Secundário:**

- Apresentar as representações sociais dos diretores, coordenadores pedagógicos e professores de escolas estaduais acerca do desenvolvimento moral dos alunos; - Explicitar a concepção dos alunos sobre as regras estabelecidas na sua escola; - Desvelar as práticas e os métodos empregados pelas escolas para o desenvolvimento moral dos alunos; - Apontar em que medida essas práticas de educação moral contribuem para o processo de desenvolvimento psicológico e cognitivo dos alunos; - Expor as implicações das concepções e práticas de educação moral no processo de ensino e aprendizagem.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

em conceitos (MOSCOVICI, 1978, p. 50). Logo, as representações sociais da educação moral não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas são “teorias coletivas destinadas à interpretação e elaboração do real”. Portanto, elas possuem uma lógica e uma linguagem particular que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos” (p.51). Os professores imersos na sua prática escolar carregada de indisciplina, desinteresse, violência e desrespeito dos alunos, age de forma intuitiva diante desses conflitos, tomam por base a sua experiência e constroem representações sociais acerca da educação moral. Essas representações são teorias espontâneas, verdadeiras reconstruções que carregam conhecimentos, atitudes e imagens sobre o desenvolvimento moral dos alunos, que se tornam circulantes e partilhadas nas escolas, portanto, são sociais. A partir disso, pergunta-se: qual é a representação social que os diretores, coordenadores pedagógicos e professores têm sobre o desenvolvimento moral dos seus alunos? Da mesma forma o aluno desde o nascimento, até antes mesmo de aprender a falar está exposto a um sistema de normas e valores. Ao entrar para a escola, vai se deparando com situações nas quais necessitam de valores morais, e assim constroem e partilham socialmente percepções, manifestam atitudes e imagens acerca

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

**Bairro:** Uvaranas

**CEP:** 84.030-900

**UF:** PR

**Município:** PONTA GROSSA

**Telefone:** (42)3220-3108

**E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.064.148

dos valores que circulam e passam a fazer parte da sua rotina escolar (JOVCHELOVITCH, 1999; JODELET, 2007). Diante disso questiona-se: o que os alunos pensam acerca das regras estabelecidas na sua escola? Delimitação do problema de pesquisa: A atual conjuntura da sociedade contemporânea expõe um ambiente de desestabilização dos valores tradicionais, fixos e universais ao mesmo tempo em que aponta para um mundo plural e instável, o qual tem manifestações cada vez mais recorrentes da necessidade de formação moral dos indivíduos, ante uma situação de "crise de valores". (GOERGEN, 2001; BAUMAN, 1998; JARES, 2005; LA TAILLE, 2009; LA TAILLE; MENIN, 2009). A instituição escolar, intencionalmente ou não, influencia no desenvolvimento moral dos seus alunos. "A escola pode ser considerada como a instituição por meio da qual se transmitem as regras e valores da sociedade de geração em geração" (PARRAT-DAYAN, 2009, p.51) Apesar de algumas instituições terem presente a formação para a cidadania, a construção da autonomia, o desenvolvimento crítico e o respeito à liberdade de opinião e expressão, em meio aos seus objetivos teóricos, na prática, por vezes, estes parecem ser pouco privilegiados (FERREIRA, 2012). Não obstante nota-se que no cotidiano escolar há um "discurso dos bons tempos" (GOERGEN, 2001) a partir do qual os professores expõem suas inúmeras insatisfações e descontentamentos frente à falta de respeito dos alunos, à ausência de limites, à violência (LA TAILLE, 1998), à incivilidade e a agressividade (PARRAT-DAYAN, 2009) à sua indisciplina e o seu desinteresse pelo estudo (ROSSO; CAMARGO, 2011). Para o professor, essas situações causam sofrimento e desgaste (ROSSO; CAMARGO, 2011), além de provocarem desestabilidade, angústia e humilhação (PARRAT-DAYAN, 2009). Ao considerar que a escola atua de forma significativa na formação moral dos alunos e que este é também um papel da escola, a mudança dessas contingências implica primeiramente uma valorização dos saberes, visões e representações de educação moral, produzidos no interior das escolas (JODELET, 2007). Os valores morais são temas circulantes nas salas de aula, nos corredores escolares, nas reuniões pedagógicas e nos conselhos de classe. Alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores encontram-se imersos

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.064.148

neste cotidiano e assim devem ser pensados enquanto sujeitos sociais ativos que como tal constroem representações sociais carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens acerca deste tema (JOVCHELOVITCH, 1999; JODELET, 2007). Frente a isso, delineou-se a questão central desta investigação: Quais são as representações sociais e práticas de educação moral presentes nas escolas estaduais, e, de que forma ambas afetam o processo de ensino e aprendizagem?

Tamanho da Amostra no Brasil: 730

A pesquisa não possui natureza experimental, ao contrário, tem caráter compreensivo e heurístico. Esse caráter reserva a perspectiva de inserção do pesquisador no ambiente de estudo e na observação junto aos sujeitos, o que reforça a metodologia da pesquisa. Dessa forma, visamos a compreensão das situações vividas pelos sujeitos descritas por eles mesmos em situações e ambientes naturais, portanto essa investigação não oferece riscos a probidade física, mental e moral dos participantes.

**Benefícios:**

Quanto aos benefícios, esses só poderão ser dimensionados ao final do estudo. No entanto, esperamos que a partir desta pesquisa e da inserção do pesquisador no campo de estudo, a partir das observações, da aplicação dos questionários, da realização das entrevistas e das atividades do grupo focal os atores educacionais consigam problematizar e repensar o seu papel como ser social. Com a conclusão da pesquisa e com sua divulgação nos ambientes investigados, em artigos científicos e produções na área de estudo, espera-se que o benefício do estudo se reflita para a compreensão da necessidade de problematizar a formação moral dos alunos, a fim de produzir um ambiente harmonioso na escola, que contribua para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Espera-se que esta pesquisa contribua para a superação da relação educativa tradicional, característica pela transmissão de certezas aos alunos e a adoção de uma nova perspectiva reflexivo-comunicativa (GOERGEN, 2001). Almejamos contribuir para a melhoria da qualidade do processo didático-pedagógico, na medida em que fornecermos subsídios teóricos e empíricos, sobre as

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 1.064.148

concepções e práticas de educação moral presentes em nossas escolas estaduais. A partir disso, os professores poderão rever suas posturas enquanto educadores e perceber a educação escolar como educação global do indivíduo e não apenas uma formação sistemática, voltada somente para os conteúdos específicos de cada disciplina

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Documentação pertinente em anexo

**Recomendações:**

Não se aplica

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

PONTA GROSSA, 14 de Maio de 2015

---

**Assinado por:**  
**ULISSES COELHO**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco M, Sala 100.  
**Bairro:** Uvaranas **CEP:** 84.030-900  
**UF:** PR **Município:** PONTA GROSSA  
**Telefone:** (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

**ANEXO 1- Carta de aceite assinada pelas escolas participantes da pesquisa**

*Colocar o Logo da escola e cabeçalho (Obs. Modelo para documentos oficiais da escola)*

## Carta de Aceite

Eu, \_\_\_\_\_, diretora do  
\_\_\_\_\_ tomei conhecimento da  
pesquisa intitulada: “**Representações e práticas de educação moral presentes em  
escolas estaduais e suas implicações no processo ensino-aprendizagem**” e autorizo a  
realização da mesma nesta instituição, após aprovação pelo Comitê de Ética em  
Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COEP).

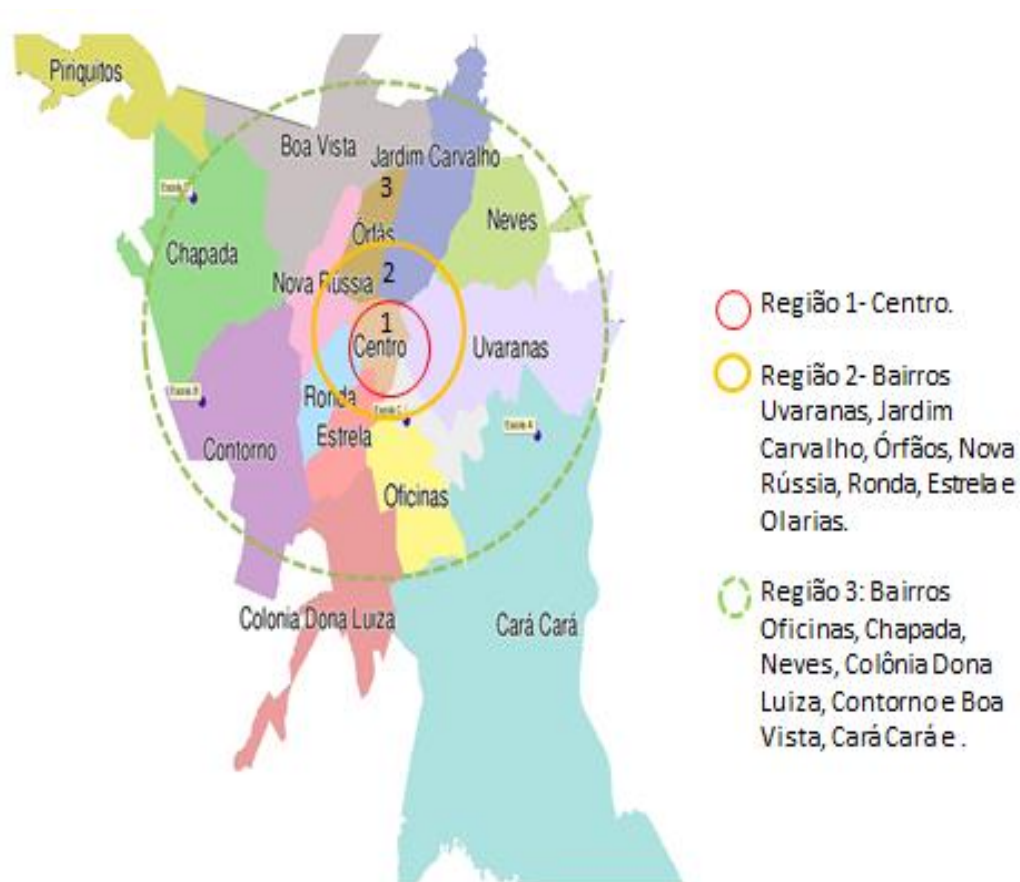
Ponta Grossa, \_\_\_\_\_ de março de 2015.

---

Assinatura e Carimbo

**ANEXO 2- Mapa da localização das escolas participantes da pesquisa**

Mapa 1- Localização das escolas participantes da pesquisa



Nota: Escola A- **Bairro Cará-Cará**; Escola B- **Bairro Contorno**; Escola C- **Bairro Olarias**; Escola D- **Bairro Chapada**.

Fonte: Adaptado de [http://geo.pg.pr.gov.br/porta/WEBGIS\\_SIT](http://geo.pg.pr.gov.br/porta/WEBGIS_SIT). Adaptado pela autora em 14 set. 2016.

### **ANEXO 3- Roteiro de Observação**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Roteiro de Observação: nº \_\_\_\_\_

#### ESCOLA

1. Há alguma iniciativa na escola para o desenvolvimento moral dos alunos?
2. Como a ética e os valores são ensinados na escola?  
( ) parte integrante dos conteúdos/ interdisciplinar ( ) tema a parte ( ) projeto  
( ) nas relações sociais ( ) verbalmente
3. Qual é a postura de Educação Moral adotada pela escola?  
( ) doutrinária ( ) relativista

#### AULA

1. Estimulam-se as trocas entre os alunos? Na realização de tarefas/ Na utilização dos materiais/ Conversas
2. Como as regras são estabelecidas na sala de aula? ( ) discutidas/ há um consenso ( ) impostas
3. Como são as atividades? Leitura, cópia, atividades com modelo, ditado, desafios
4. Como os alunos fazem as atividades? ( ) copiam/ trocam informações
5. Há diálogo, trocas de pontos de vista, respeito mútuo e relações de cooperação?

#### PROFESSOR

4. Qual concepção de educação? ( ) tradicional ( ) construtivista
5. Professor trabalha com temas/ dilemas ou situações do cotidiano a fim de apresentar e discutir questões morais?
6. Como o professor organiza a sala?
7. Como os professores fazem para que os alunos cumpram as regras?
8. O professor tem consciência das regras (conservação da regra) lembrando as crianças e cumprindo-as também?
9. Como é a relação professor/aluno? ( ) cooperação ( ) coação ( ) punições ( ) recompensas
10. Como é realizada a maioria das atividades em sala? ( ) individual ( ) grupos
11. Como são resolvidos os conflitos na sala de aula? ( ) professor ( ) pedagoga ( ) direção ( ) família (enfrentamento/ empurra-empurra)
12. Os debates e assembleias se constituem enquanto metodologias de ensino?

#### ALUNOS

1. Cumprem as regras? ( ) precisam ser lembrado das suas responsabilidades
2. Têm consciência das regras (conservação da regra) lembrando os colegas do seu cumprimento?
3. Questionam e avaliam as regras/ Aceitam sem questioná-las?
4. Demonstram compreender o porquê das regras?
5. Reconhecem-se como agentes morais?
6. Tem facilidade para resolver os conflitos interpessoais?
7. Como é a relação com os colegas? ( ) respeita a opinião do colega ( ) compartilha materiais  
( ) ajuda os colegas com dificuldade
8. Como é a relação aluno/professor?



#### **ANEXO 4- Questionário aplicado às pedagogas**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado

Escola: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Turno: \_\_\_\_\_ Data: 26/08/2014

As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente. Será relatado apenas o conjunto de respostas das várias escolas estaduais que participarão desta pesquisa.

Não se esqueça de responder todas as questões, elas são de tipos diferentes.

**Não existe resposta certa ou errada, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.**

*Por favor, ao final deste questionário solicitamos sua autorização a respeito das informações fornecidas. É muito importante que não deixe de marcar os campos, se for de sua vontade.*

1) Na escola em que você atua há alunos com problemas relacionados ao desenvolvimento moral e a ausências de valores? Dê exemplos?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) A escola deve ou não tratar da Educação Moral e do Desenvolvimento de Valores? Por quê?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Na sua escola é desenvolvido algum projeto com os alunos:  
( ) Não ( ) Sim Se sim, quais são os temas desses projetos?

1 \_\_\_\_\_  
2 \_\_\_\_\_  
3 \_\_\_\_\_  
4 \_\_\_\_\_  
5 \_\_\_\_\_

4) Na sua escola há algum projeto específico que trate da Educação Moral ou de Valores sendo desenvolvido com os alunos? Se sim, quais são?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Sobre as informações prestadas:**

( ) Autorizo a divulgação das informações, desde que seja preservada a minha identidade.

( ) Estou disposto(a) a fornecer informações adicionais para esta pesquisa, por escrito ou entrevista.

E-mail: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome

\_\_\_\_\_  
Assinatura

**ANEXO 5- Questionário aplicado aos alunos**



*Universidade Estadual de Ponta Grossa*  
*Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação*  
 COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
 Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100  
 Campus Uvaranas, Ponta Grossa Fone: (42) 32203108 e-mail: [seccoep@uegp.br](mailto:seccoep@uegp.br)

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG deseja conhecer a sua opinião sobre o desenvolvimento moral. As informações recolhidas por meio deste questionário ajudarão a compreender melhor as necessidades e a fornecer orientações para aprimorar as ações de formação e a gestão nas escolas. **As suas respostas serão anônimas: jamais elas serão analisadas ou divulgadas individualmente.** Será relatado apenas o conjunto de respostas das várias escolas estaduais que participarão desta pesquisa. **Não se esqueça de responder todas as questões, elas são de tipos diferentes.** Não existe resposta certa ou errada, o que nos interessa é a sua opinião sincera sobre o que for perguntado.

1) Cite palavras ou expressões que lembram o que você pensa a respeito das regras da sua escola. Após listá-las, enumere-as de acordo com a ordem de importância.

- ( ) \_\_\_\_\_  
 ( ) \_\_\_\_\_  
 ( ) \_\_\_\_\_  
 ( ) \_\_\_\_\_  
 ( ) \_\_\_\_\_

**JUSTIFIQUE** a palavra ou expressão apontada em primeiro lugar.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2) As regras da sua escola podem ser comparadas à \_\_\_\_\_

3) Comente sobre a sua relação com os colegas da escola?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4) Comente sobre a sua relação com os professores?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino                      6) Mês e ano de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_

7) Possui crença religiosa? ( ) Sim; ( ) Não. Se sim, qual? \_\_\_\_\_

8) Mora com quem? ( ) pai e mãe ( ) somente mãe ( ) somente pai ( ) mãe e padrasto ( ) outros \_\_\_\_\_

9) Tem irmão (s)? ( ) Sim; ( ) Não. Quantos? \_\_\_\_ irmão (s)

10) Já reprovou? ( ) Sim; ( ) Não. Se sim, em qual série? \_\_\_\_\_

11) Estuda em casa? ( ) Sim; ( ) Não. Se sim, quantas horas por dia? \_\_\_\_ horas

12) Qual é o material que mais utiliza para estudar? ( ) Caderno; ( ) Livro-didático; ( ) Internet; ( ) Jornal; ( ) Revista; ( ) TV; ( ) Outro: \_\_\_\_\_

13) Em relação ao cotidiano escolar você se considera um aluno: ( ) Muito bom; ( ) Bom; ( ) Razoável; ( ) Ruim.

14) Na escola você já brigou com algum colega? ( ) Sim; ( ) Não. Se sim, qual foi o motivo?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

15) Na sua escola, quais são os problemas mais frequentes entre os alunos?

---



---

16) Você já foi encaminhado para a sala da pedagoga e/ou direção? Se sim, qual foi o motivo?

---



---

17) Quando há algum problema grave entre os alunos, assinale um **X** nas alternativas que são adotadas mais frequentemente.

- ( ) a patrulha escolar é acionada para resolver o caso;  
 ( ) o aluno é suspenso por alguns dias da escola e em casos mais graves poderá ser expulso;  
 ( ) os pais dos alunos são chamados à escola para tomarem conhecimento do caso;  
 ( ) o aluno é repreendido verbalmente pelo professor/ diretor e/ou pedagoga;  
 ( ) o aluno é repreendido de forma escrita por meio da assinatura de uma ata;  
 ( ) é feita uma negociação entre os envolvidos no problema;  
 ( ) nada é feito;  
 ( ) Outro: \_\_\_\_\_

18) Para cada afirmação abaixo responda com uma das alternativas:

- ④ em todas as aulas; ③ na maioria das aulas; ② em algumas aulas; ① nunca ou quase nunca.  
 ① ② ③ ④ A) Os alunos são estimulados a ajudar os colegas e a emprestar os materiais entre si;  
 ① ② ③ ④ B) As sugestões e as ideias apresentadas pelos alunos são consideradas na escola;  
 ① ② ③ ④ C) Os alunos participam da elaboração das regras da escola;  
 ① ② ③ ④ D) As regras da escola são construídas através do diálogo entre professores e alunos;  
 ① ② ③ ④ E) Ao selecionar as atividades e a forma como elas devem ser feitas o professor solicita a opinião e a participação dos alunos;  
 ① ② ③ ④ F) Os professores ensinam sobre os valores: respeito, justiça, solidariedade, etc.  
 ① ② ③ ④ G) A maioria das atividades em sala de aula é realizada em grupo;  
 ① ② ③ ④ H) As atividades realizadas em sala de aula envolvem discussões e debates entre os alunos;  
 ① ② ③ ④ I) Para manter o clima de aprendizado na aula o professor grita, ordena e ameaça por meio da nota.

19) Em sua opinião, as regras da sua escola ajudam no seu aprendizado? Explique.

---



---

20) Em sua opinião, as regras da sua escola ajudam você a se tornar uma pessoa melhor? Explique.

---



---

21) A minha escola é igual à \_\_\_\_\_

22) Na minha escola eu gosto de \_\_\_\_\_

23) Na minha escola eu **não** gosto de \_\_\_\_\_

24) *Concluindo...* A escola dos meus sonhos é aquela onde...

---



---



---

( ) Autorizo a divulgação das informações, desde que seja preservada a minha identidade.

\_\_\_\_\_  
 Nome

\_\_\_\_\_  
 Assinatura

**ANEXO 6-Termo de consentimento utilizado nos grupos focais**



Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: [seccoep@uegp.br](mailto:seccoep@uegp.br)

- 1) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
- 2) Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_
- 3) Possui crença religiosa? ( ) Sim; ( ) Não. Se sim, qual? \_\_\_\_\_
- 4) Mora com? ( ) pai e mãe ( ) somente mãe ( ) somente pai ( ) mãe e padrasto ( ) outro \_\_\_\_\_
- 5) Tem irmão (s)? ( ) Sim; ( ) Não. Quantos? \_\_\_\_ irmão (s)
- 6) Bairro em que mora: \_\_\_\_\_
- 7) Já reprovou? ( ) Sim; ( ) Não. Se sim, em qual série? \_\_\_\_\_
- 8) Estuda em casa? ( ) Sim; ( ) Não. Se sim, quantas horas por dia? \_\_\_\_ horas
- 9) Qual é o material que mais utiliza para estudar? ( ) Caderno; ( ) Livro-didático; ( ) Internet; ( ) Jornal; ( ) Revista; ( ) TV; ( ) Outro: \_\_\_\_\_
- 10) Em relação ao cotidiano escolar você se considera um aluno: ( ) Muito bom; ( ) Bom; ( ) Razoável; ( ) Ruim.
- 11) Na escola você já brigou com algum colega? ( ) Sim; ( ) Não
- 12) Você já foi encaminhado para a sala da pedagoga e/ou direção? ( ) Sim; ( ) Não

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **“Representações e práticas de educação moral presentes em escolas estaduais e suas implicações no processo ensino-aprendizagem”** tendo como pesquisador responsável Ademir José Rosso e como pesquisadora participante Viviane Terezinha Koga da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é desvelar as representações sociais e práticas de educação moral presentes nas escolas estaduais, e, de que forma ambas afetam o processo de ensino e aprendizagem.

A sua participação no estudo será no sentido de participar de uma entrevista, chamada “grupo focal”, a qual acontecerá em um grupo de seis a oito alunos. Sua identidade será preservada em todas as informações coletadas, as quais serão publicadas no relatório final desta pesquisa e também poderão ser veiculadas através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação e a da sua escola.

Após as análises você será informado dos resultados desta pesquisa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação, nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e a retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Assinatura do convidado para a pesquisa.

Assinatura pesquisador participante.

Ponta Grossa, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

**ANEXO 7- *Checklist* utilizado nos Grupos Focais**





### Roteiro Grupo Focal com triagem sucessiva realizada com os alunos

1. Apresentação inicial do pesquisador e da pesquisa;
2. Orientação quanto ao funcionamento do grupo focal ressaltando a importância de que todos deverão expressar a sua opinião. Alertou-se que não existe resposta certa ou errada o que interessa é a opinião sincera sobre o que for discutido;
3. Distribuição dos crachás e orientação quanto à gravação em áudio e vídeo garantindo aos alunos o sigilo e o anonimato deles e das instituições participantes da pesquisa;
4. Ao pensar na regras da sua escola selecione as 16 palavras que tem mais a ver com elas. Posteriormente, escolha as 8 palavras que mais tem ver com as regras, e por fim selecione as quatro que mais lembram as regras da sua escola. Essa escolha deve ser realizada em consenso no grupo;
5. Ordenação das palavras. Qual vem em 1º, 2º, 3º e 4º lugar?
6. Justificativa das palavras;
7. **CONHECIMENTOS:** O que você pensa a respeito disso? O que mais tem a dizer? Porque você escolheu essa palavra? O que isso significa?
8. **ATITUDES:** O que pensa a respeito? Como avalia? Como se sente diante disso? O que acha disso? Qual é a sua opinião?
9. **IMAGENS:** Ao que você compara? Existe alguma obra de arte, filme ou música que traduz essa situação? É igual ao que? Se fosse para fazer um desenho como faria?
10. Há algumas regras como respeito, convivência e cooperação que são consideradas essenciais para o bom convívio social, porque vocês não as escolheram?
11. Como vocês acham que as regras deveriam ser construídas?
12. Qual o seu sonho em relação a isso?
13. Como seria a escola dos seus sonhos? O que teria nela?
14. Como será a escola no futuro?
15. O que vocês acharam da dinâmica do grupo/ entrevista?
16. Processo de finalização do grupo com o preenchimento do termo de consentimento livre e esclarecido.