



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de São José do Rio Preto

Andressa Carolina Scandelai Parra

**A percepção de regras escolares entre alunos e professores do Ensino
Fundamental II**

São José do Rio Preto
2019

Andressa Carolina Scandelai Parra

**A percepção de regras escolares entre alunos e professores do Ensino
Fundamental II**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Linha de pesquisa: Infância e Adolescência

Orientador: Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

São José do Rio Preto
2019

P259p

Parra, Andressa Carolina Scandelai

A percepção de regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II / Andressa Carolina Scandelai Parra. -- São José do Rio Preto, 2019

88 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

Orientadora: Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

1. Psicologia infantil. 2. Rules. 3. Ética. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

Andressa Carolina Scandelai Parra

**A percepção de regras escolares entre alunos e professores do Ensino
Fundamental II**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Linha de pesquisa: Infância e Adolescência

Orientador: Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Rita Melissa Lepre
UNESP – Câmpus de Bauru

São José do Rio Preto
28 de fevereiro de 2019

Aos meus amores...

Pai & Mãe
Adriana
André
Ana Beatriz
Renan

AGRADECIMENTOS

É imensa a alegria em alcançar esta etapa de desenvolvimento deste trabalho, trabalho que possui grande dedicação e me proporciona muito prazer com este estudo.

Primeiramente agradeço a Deus, por este trabalho, por me guiar em cada etapa e cada desafio, também pela energia no caminhar dessa etapa da minha vida.

Agradeço a instituição UNESP/ Ibilce pela aprendizagem proporcionada no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, na linha de Infância e Adolescência.

A minha orientadora a Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, que foi extraordinária, estando sempre presente, esclarecendo as minhas dúvidas, tendo muita paciência, competência, confiança, conhecimentos, dando muitos subsídios, encorajamento e principalmente a dedicação, que sempre me atendeu no meio de seus compromissos, profissional e pessoal. Pessoa que guardarei como exemplo pelo resto da vida, uma amiga. Também agradeço imensamente a participação da banca examinadora desta dissertação à professora doutora Rita Melissa Lepre e ao professor doutor Raul Martins Aragão, que contribuíram grandemente no desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus Pais, Sérgio e Roseli, que me deram toda a estrutura para que me tornasse a pessoa que sou hoje, além de terem me apoiado e me ajudado da melhor forma possível para com essa conquista. Aos meus irmãos André e Adriana, que sempre pude e poderei confiar, obrigada pela determinação e pelo amor que me fortalecem todos os dias.

Ao meu namorado Renan, por ter vivenciado comigo e ter dado todo o apoio em momentos que precisei.

As minhas amigas de mestrado, por terem me ajudado, durante toda a trajetória do curso, por terem me dado todo o apoio que necessitava nos momentos difíceis, todo carinho, respeito, por ter me aturado nos momentos de estresse, e mesmo assim por tornar minha vida cada dia mais feliz.

Em especial a minha amiga Camila, por estar sempre me auxiliando e me incentivando nos momentos necessários, nos desafios e dificuldades, além do companheirismo e pela parceria nos momentos de estudo, por fazer com que eu continuasse meus estudos após a graduação e chegasse até onde cheguei. Ao grupo Time de Estudos Morais – TEM que me incentivou e me proporcionou momentos de estudos e de significativas aprendizagens.

Aos alunos que contribuíram para que esta pesquisa acontecesse.

Aos meus professores, pois contribuíram muito para meu aprendizado e minha formação e também a todos que de alguma forma me ajudaram para esta minha realização.

Meu muito obrigada!

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p. 16).

RESUMO

A construção de regras é fundamental para o desenvolvimento moral, nos pautamos em estudos sobre o desenvolvimento moral infantil de Jean Piaget importante autor da área da Psicologia moral. O objetivo central foi investigar as percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental anos finais da rede pública sobre as regras escolares e as sanções. Os objetivos específicos foram: I) analisar itens da terceira dimensão “Regras, sanções e segurança na escola” do instrumento que avalia o clima escolar; II) compreender qual a percepção de alunos e professores sobre elaboração e execução das regras; III) conhecer quais as sanções comumente mais atribuídas nas escolas. Tínhamos como hipótese que as escolas raramente possibilitam a participação dos estudantes na elaboração das regras, e ao lidar com os conflitos fazem uso de sanções expiatórias. O método adotado é do tipo descritivo e quanto à natureza dos dados é quantitativa e correlacional. Os instrumentos são questionários compostos por itens que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito de dimensões que constituem o clima escolar, construídos de acordo com a realidade das escolas brasileiras. Para alcançar o objetivo analisamos a dimensão “Regras, sanções e segurança na escola”. Responderam aos instrumentos 1.031 alunos do Ensino Fundamental II (7º ao 9º ano) e 58 professores de quatro escolas públicas. Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a estatística descritiva e inferencial, com o auxílio do programa estatístico GNU PSPP *free* software. Os resultados indicam que 79,43% dos alunos e 74,14% dos professores afirmam que “nunca/ algumas vezes” participam da elaboração e das mudanças de regras da escola. Sobre os estudantes cumprirem as regras escolares 72,26% dos alunos disseram que “nunca/ algumas vezes” isso acontece, já os professores apenas 24,13% afirmam que essas regras não são cumpridas. Os alunos 60,92% “nunca/ algumas vezes” conhecem e compreendem as regras da escola. Sobre as sanções adotadas pelos professores perante a transgressão a alguma regra, ou envolvimento em conflito as que apareceram com maior frequência foram: encaminham para a direção 74,97% dos alunos e 55,18% dos professores afirmam que “muitas vezes/ sempre” isso ocorre. Mudam de lugar dentro da sala 64,2% dos alunos entre 36,21% dos professores “muitas vezes/ sempre” mudam os alunos de lugar; colocam os alunos pra fora 63,72% dos alunos afirmaram que “muitas vezes/ sempre”; informam a família 61,69% dos alunos disseram que “muitas vezes/ sempre” isso acontece, já os professores demonstraram esse afirmativa em apenas 36,2% de suas respostas; sendo apenas 43,3% dos alunos afirmam que “muitas vezes/ sempre” são convidados a repararem os seus erros. Concluímos com a análise dos resultados que é fundamental inserir tanto na formação inicial quanto na continuada, teorias da moralidade humana, pois servem como base para compreensão do desenvolvimento moral e convivência ética na escola. Também reconhecemos a importância da equipe escolar: alunos, professores e gestores tomarem conhecimento do Clima Escolar de suas instituições, pois a partir da percepção desses integrantes é possível repensar em práticas que favorecem o desenvolvimento moral autônomo dos alunos e a qualidade da aprendizagem.

Palavras chave: Regras; Sanções; Ambiente Sócio Moral; Convivência.

ABSTRACT

The rules construction is fundamental for moral development and, consequently, for human coexistence. We are guided for the studies on the moral development of children by Jean Piaget. The central objective of this study was to investigate the perceptions of students and teachers of the Elementary School final years of the public network on school rules and sanctions. The specific objectives were: I) to analyze items of the third dimension "Rules, sanctions and safety in the school" of the instrument that evaluates the school climate; II) to understand the perception of students and teachers regarding the elaboration and execution of the rules; III) to know which sanctions are commonly awarded in schools. We hypothesized that schools rarely allow students to participate in the elaboration of rules, nor do they differ from conventional rules of moral rules. And in dealing with conflicts they make use of atoning sanctions. The method adopted is the descriptive type and the nature of the data is quantitative and correlational. The instruments are questionnaires composed of items that evaluate the subjects' perceptions regarding dimensions that constitute the school climate, constructed according to the reality of Brazilian schools. To reach the objective of this study, we only analyzed the dimension "Rules, sanctions and safety in school". The instruments were answered by 1,031 students from elementary school II (7th to 9th grade) and 58 teachers from four public schools. For the analysis of the quantitative data, descriptive and inferential statistics were used, with the aid of the GNU PSPP free software statistical program. The results indicate that 79.43% of students affirm that "never / sometimes" participate in the elaboration and changes of school rules, teachers 74, 14% agree with the students' statement. About students comply with school rules 72.26% of students said that "never / sometimes" this happens, already in the perception of teachers only 24.13% claim that these rules are not met. Students 60.92% "never / sometimes" know and understand the rules of the school. Regarding the sanctions adopted by teachers in relation to the violation of some rule or involvement in conflict, the most frequent ones were: they sent to direction 74.97% of the students and 55.18% of the teachers affirmed that "often / always" this occurs. Change of place in the classroom 64.2% of students among 36.21% of teachers "often / always" change place of students; put the students out 63.72% of the students stated that "often / always"; inform the family 61.69% of the students said that "often / always" this happens, teachers already demonstrated this in only 36.2% of their answers; with only 43.3% of students saying that "often / always" are asked to make up for their mistakes. We conclude from the analysis of the results that it is fundamental to include both the initial formation and the continuing theories of human morality, since they serve as a basis for understanding moral development and ethical coexistence in school. We also recognize the importance of the school staff: students, teachers and managers to learn about the School Climate of their institutions, because from the perception of these members it is possible to rethink in practices that favor the autonomous moral development of students and the quality of learning.

Keywords: Rules; Sanctions; Sociomoral Environment; Coexistence.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Clima Escolar: Matriz | 19 |
| Quadro 2 – Respeito Mútuo | 39 |
| Quadro 3 – Itens da dimensão 3 dos questionários para alunos e para professores .. | 61 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Participantes da pesquisa | 57 |
| Tabela 2 – Alunos: Detalhamento dos participantes por escola..... | 58 |
| Tabela 3 – Professores: Detalhamento dos participantes por escola | 58 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – A elaboração das regras escolares..... | 65 |
| Figura 2 – A execução de regras escolares..... | 66 |
| Figura 3 – Percepção sobre as regras..... | 67 |
| Figura 4 – Atribuição de sanções na percepção dos alunos | 68 |
| Figura 5 – Resolução dos conflitos | 69 |
| Figura 6 – Sanções e atitudes dos professores diante os conflitos | 71 |
| Figura 7 – Sanções da Instituição escolar..... | 75 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 O Clima Escolar..... | 16 |
| 2.1 Clima Escolar: regras, sanções e segurança na escola | 17 |
| 2.2 Regras e sanções: no contexto escolar | 22 |
| 2.2.1 Pesquisas sobre regras e sanções no contexto escolar | 23 |
| 3 Desenvolvimento do juízo moral | 30 |
| 3.1 Desenvolvimento da consciência e da prática das regras | 32 |
| 3.2 Respeito unilateral e respeito mútuo | 37 |
| 3.3 Respeito como um valor | 38 |
| 3.4 Sanções | 42 |
| 3.4.1 Breve histórico das sanções | 47 |
| 4 MÉTODO | 54 |
| 4.1 Hipótese..... | 55 |
| 4.2 Instrumento de coleta de dados | 55 |
| 4.3 Participantes | 57 |
| 4.4 Procedimentos | 59 |
| 4.5 Questões Éticas..... | 60 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 61 |
| 5.1 Análise de itens da dimensão 3 - “Regras, sanções e segurança na escola” | 61 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 77 |
| REFERÊNCIAS | 81 |
| ANEXOS | |
| Anexo A – Parecer de aprovação no Comitê de Ética..... | 85 |
| Anexo B – Carta de Anuência da Diretoria de Ensino..... | 86 |
| Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores | 87 |
| Apêndice B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Alunos..... | 88 |

1 INTRODUÇÃO

Reconhecemos a importância das regras para o convívio social, bem como para o convívio no ambiente escolar, as quais são necessárias para a regulação da convivência humana. Além disso, as regras estão diretamente relacionadas com as relações interpessoais, por isso a necessidade do conhecimento e da compreensão em como se dá essa evolução das regras visando a formação e o desenvolvimento moral autônomo.

Durante minha formação acadêmica, graduação em Pedagogia, conheci os estudos de Jean Piaget sobre desenvolvimento moral infantil estudando o livro *O juízo moral na criança* (publicado originalmente na Europa em 1932, na ocasião li a edição brasileira de 1994) e foi nele que o tema relacionado às regras, bem como o que aborda o (des)respeito despertou-me grande interesse. Em experiências de estágio com crianças pequenas e em projetos com adolescentes foi possível observar a evolução que existe quanto à maneira com que crianças e adolescentes pensam (consciência) e lidam com (prática) as regras ao brincar. A leitura do citado livro contribuiu imensamente para a compreensão de como e porquê as pessoas respeitam ou desrespeitam normas e regras.

Atualmente, como professora na educação infantil, volto o meu olhar aos conflitos decorrentes do descumprimento das regras, ou não compreensão delas. Isso acontece tanto com crianças pequenas quanto com adolescentes. É fato que nós, profissionais que estamos na escola, temos dificuldades em lidar com situações de conflitos, com a construção ou implementação de regras, aplicação de sanções e com o (des)respeito. Contudo, os estudos na área da psicologia moral têm contribuído muito para a compreensão e elaboração de estratégias para construir um ambiente sociomoral mais cooperativo que favoreça o desenvolvimento de sujeitos autônomos.

Destacamos a importância da escola no desenvolvimento moral, por ser uma das instituições sociais onde crianças e adolescentes aprendem a lidar com o coletivo. A escola é um ambiente privilegiado em que cada indivíduo aprende a conviver, no sentido de vivenciar experiências e realizar trocas com outras pessoas diferentes dele. É na família, na igreja, nos meios de comunicação e grupos sociais que as primeiras relações acontecem, e é na escola que estas relações se estendem ao círculo coletivo, ou seja, ao social. Podemos pensar como exemplo em uma criança oriunda de uma família em que a violência física é habitual. Esta criança chega à escola e, convivendo com outras crianças, ela fará uso da violência porque

para ela usa da agressão para solucionar conflitos. É na escola que a regra “não pode bater” será apresentada e o modo que é trabalhado na escola pode auxiliar o desenvolvimento, assim talvez compreendida e internalizada, desenvolvendo, assim, o sentimento de respeito pelas pessoas.

Muitos professores defendem que o desenvolvimento moral é responsabilidade exclusiva da família e a escola pouco tem a contribuir, pois sempre ouvimos de professores que a “educação moral deve vir de casa”. Estes profissionais não têm consciência que as relações vivenciadas na escola são fundamentais na construção da moral de cada indivíduo. Se a prática escolar for pautada em relações arbitrárias de obediência e submissão, com imposição de regras e normas, em nada contribuirá para o desenvolvimento da autonomia moral. Muitas regulações são impostas para que se tenha controle sobre o outro, o que, muitas vezes, acarreta em desrespeito, indisciplina, ou até violência. Confirmando, assim, o despreparo dos profissionais da educação em lidar com as situações típicas do cotidiano escolar (ABRAMOVAY; RUA, 2002; ABRAMOVAY, 2005; CODO, 2006).

Comportamentos de (in)disciplina estão diretamente relacionados ao desenvolvimento moral do aluno. Quando os alunos não participam da elaboração de regras contratuais, eles tendem a resistir à efetivação delas e a não as respeitarem. Consequentemente, isso afeta a convivência e contribui para a precarização do ambiente escolar influenciando na prática pedagógica (LA TAILLE, 1996). Muitas vezes, as regras escolares são impostas arbitrariamente ao invés de serem construídas em conjunto com os integrantes do ambiente escolar.

O desenvolvimento moral autônomo tem relação com o princípio em que as regras são fundadas. E a partir da construção coletiva de uma regra, que o respeito por ela se dá, por conta de sua essência. La Taille (2006) relaciona as regras e os princípios que as regem com uma metáfora: as regras seriam o mapa, este que tem como objetivo sinalizar o caminho de forma clara, já o princípio se assemelha com a bússola, que nos orienta, no entanto, não indica claramente o caminho a ser percorrido. Esse caminho a ser percorrido é o princípio da regra e esse princípio é derivado dos valores manifestados, sendo eles bons ou não, assim nos apropriamos dos valores que são “investimentos afetivos que fazemos aos outros ou a nós mesmos” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.34). De acordo com as autoras, esse caminho percorrido é um processo que ocorre gradativamente:

Se forem analisados numa perspectiva lógica, os conteúdos morais se dividem em valores, de onde se derivam os princípios, de onde se derivam as

regras. Todavia, do ponto de vista do desenvolvimento da criança, ocorre o contrário: a primeira interação da criança é com o universo das regras, que é concreto; por volta dos oito anos, ela abstrai o espírito das regras entrando em contato com os princípios (começando, por exemplo, a questionar as situações de injustiça compreendida como igualdade ou ainda levando as intenções em consideração ao julgar uma situação); e, posteriormente, na adolescência, há a discussão sobre os valores (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.34).

As crianças lidam com o mundo das regras de forma concreta; já na adolescência, passam a ter o contato com os princípios dessas regras, não sendo mais concretas como apresentadas quando eram crianças. Isso acontece como consequência do desenvolvimento cognitivo operatório formal, ou seja, são construídas estruturas de pensamento que possibilitam compreender conceitos abstratos, como os princípios que regem as regras e valores morais. Por esse motivo, os adolescentes contestam as normas e regras, principalmente se forem impostas. Quando participam da elaboração das regras em assembleias escolares, por exemplo, tendem a compreender os princípios que norteiam tais regras, o que os faz sentir respeito pelo acordo coletivo de que fizeram parte.

As regras contratuais são regras que têm como objetivo propiciar o respeito por si e pelo outro, e para que o bem-estar coletivo seja preservado o mesmo precisa ser discutido e negociado se necessário, como por exemplo, quando um conflito não é solucionado ou se há uma insatisfação em relação a um comportamento de pares, isso deve ser revisto (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Propomos no presente estudo refletir sobre o respeito às regras no ambiente escolar, pois observamos que boa parte dessas regras não são compreendidas, tampouco respeitadas ou cumpridas. A importância da construção das regras escolares está no processo em que ocorre essa elaboração, a trajetória percorrida na produção coletiva dos alunos, pensando no princípio que a rege.

Tognetta e Vinha (2007, p.11) salientam que na maioria das vezes “o enfoque está no produto final, ou seja, na resolução do conflito ou da situação de indisciplina, e não no processo pelo qual se chega à elaboração da regra”. E o que tem mais importância na elaboração e entendimento dessa regra está no processo e não no produto final; por este motivo é relevante a trajetória em que a regra percorreu e não apenas a resolução/ proibição do conflito ou situação de indisciplina.

As regras, o (des)respeito e as punições são aspectos norteadores das relações e do clima no ambiente escolar. Segundo Thiébaud (2005), a concepção de clima escolar está diretamente relacionada com as relações interpessoais dentro da escola:

Corresponde à atmosfera que reina nas relações sociais e nos valores, atitudes e sentimentos compartilhados pelos atores nos estabelecimentos escolares. [...] está relacionado com o grau de eficácia geral de uma escola e, especialmente, com o nível de incivildades, violência e estresse vivenciados (p. 01).

Compreendemos assim, que o clima escolar é um parâmetro geral que podemos encontrar dentro da instituição escolar, a atmosfera, sendo que as relações coletivas dentro da escola têm ligação com a presença ou a ausência do respeito nessas relações.

Thiébaud (2005) aponta os estudos de Phi Delta Kappan (1980) que abordam os principais elementos que são importantes para o sucesso dos alunos. Dentre eles destacamos: a gestão e a equipe de professores acreditarem no potencial de seus alunos, o ambiente ser acolhedor, seguro e agradável e mais um elemento considerado muito importante é a escola se engajar no desenvolvimento moral desses estudantes.

Partindo desses pressupostos temos como fundamentação teórica estudos e pesquisas da psicologia moral, com o intuito de nos envolver sobre o desenvolvimento moral desses estudantes dentro da perspectiva das regras (PIAGET, 1932/1994; ARAÚJO, 2000; LA TAILLE, 2010; MACEDO, 1996; MENIN, 1996; TOGNETTA, 2007; VINHA, 2003, entre outros).

Nossa base teórica é, sobretudo, pautada nos estudos de Piaget (1932/1994) sobre construção das noções de regras e respeito.

O objetivo geral deste estudo foi investigar as percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental anos finais da rede pública sobre as regras escolares e as suas sanções. Os objetivos específicos são: I) analisar itens da terceira dimensão “Regras, sanções e segurança na escola” do instrumento que avalia o clima escolar; II) compreender qual a percepção de alunos e professores sobre elaboração e execução das regras; III) conhecer quais as sanções comumente mais atribuídas nas escolas.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: o primeiro é a introdução aqui apresentada. O segundo, terceiro e quarto capítulo possuem o referencial teórico, no qual o segundo capítulo apresenta o clima escolar de maneira geral e direciona para as regras e as sanções na escola; ainda no segundo capítulo apresenta pesquisas sobre essas palavras-chave no contexto escolar. O terceiro capítulo aborda os estudos de Piaget (1932/1994) sobre o desenvolvimento da prática e da consciência das regras, os conceitos de respeito unilateral e respeito mútuo e de sanções expiatórias e por reciprocidade. No quarto capítulo são descritos

os aspectos metodológicos da pesquisa desenvolvida: a hipótese inicial, o instrumento utilizado, as questões éticas e a descrição dos participantes.

No quinto capítulo apresentamos os resultados e discussões dos dados obtidos a partir do referencial teórico pesquisado. E no último, as considerações finais a respeito do trabalho desenvolvido.

2 O CLIMA ESCOLAR

O clima escolar é estabelecido pelo apanhado das percepções dos integrantes da escola com relação a várias dimensões interligadas: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Essas dimensões estão presentes dentro das instituições escolares. O clima será avaliado de acordo com a concepção dos gestores, professores, funcionários, alunos e familiares “a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas” (p. 08), considerando que cada escola possui um clima próprio.

Além disso, esse clima irá interferir no desempenho e funcionamento da instituição escolar, bem como na qualidade de vida e no processo de ensino e de aprendizagem (VINHA; MORAIS e MORO, 2017). Apresentaremos neste capítulo a fundamentação teórica sobre o clima escolar geral e a sua relação com a terceira dimensão “Regras, sanções e segurança na escola” eixo sobre o qual discorreremos na presente pesquisa.

De acordo com a legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), em seu título II, que se refere aos Princípios e Fins da Educação Nacional, temos no artigo segundo que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” [grifo nosso].

Com isso, pautados na legislação e dando ênfase nas palavras chave: princípios de liberdade/ solidariedade humana/ pleno desenvolvimento do educando/ cidadania, afirmamos a importância da instituição escolar para fazer cumprir o seu dever do pleno desenvolvimento do educando, bem como favorecer um clima escolar positivo que favoreça esse desenvolvimento moral autônomo.

A instituição escolar é um espaço social, onde crianças e adolescentes tem a oportunidade de conviverem com seus pares, no qual os ideais de solidariedade humana são proporcionados. E é nesse espaço que as interações podem possibilitar trocas afetivas, cognitivas e morais fundamentais para de cada sujeito.

Bem como proporcionar um ambiente seguro e saudável no qual os integrantes da escola se envolvam com práticas de: aprendizagem, convivência, desenvolvimento, formação. Levando em consideração que o professor tem grande importância nesse processo de aproximação escola e aluno.

2.1 Clima Escolar: regras, sanções e segurança na escola

Gellerman apresentou o conceito de clima escolar, em 1964, na área da Psicologia do trabalho, foi neste período em que começou a formar um modelo na área da Educação (BICA, 2000). Até então este termo já era efetivo como clima organizacional dentro das empresas e se encontra relacionado ao trabalho em equipe, mesmo assim não ocorreram significativas alterações deste conceito dentro do ambiente escolar. De acordo com Silva e Bris (2002), investigar o clima escolar se faz necessário para que haja uma compreensão do processo organizacional no qual favorece melhores ações.

Assim, para avaliar o clima de uma escola, é necessário compreender a percepção de seus integrantes (THIÉBAUD, 2005), sendo que ter esse parâmetro sobre o clima da instituição favorece para ela mesma a apropriação de sua realidade e, assim, possibilitar a promoção de intervenções para melhorias.

A percepção do clima escolar positivo diz respeito à qualidade das relações interpessoais e também do processo de ensino e de aprendizagem, a um ambiente seguro, que ouve, acolhe e faz de seus alunos participantes ativos da elaboração e compreensão de regras justas e claras.

Cada escola possui sua identidade e um clima específico, nenhuma escola é parecida com a outra, pois em termos de percepções possuem diferenças: acadêmicas, de valores, comportamentos, atitudes e ideologias (MAKEWA, 2011). A presente pesquisa não teve como foco avaliar o clima escolar das escolas participantes da pesquisa, mas sim avaliar as percepções dos sujeitos referentes a itens selecionados da dimensão 3 do instrumento que avalia o clima.

A dimensão 3 consiste em itens sobre “Regras, sanções e a segurança na escola”. Ela refere-se como alunos, professores e gestores lidam com os conflitos interpessoais. Além de constituir da elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade no que diz respeito a aplicação das regras e das sanções, distinguindo também os tipos de punições mais recorrentes (VINHA; MORAIS e MORO, 2017).

Optamos por utilizar um instrumento validado no qual se avalia o clima escolar com o intuito de alcançar o objetivo central: investigar como alunos e professores percebem as regras escolares, ou seja, como elas são elaboradas, aplicadas e como percebem a atribuição de sanções quando há descumprimento de regras na escola.

A análise dos dados tomou como referência as orientações elaboradas pela equipe de pesquisadores que formularam o instrumento utilizado. Segundo estas orientações, o clima escolar pode ser classificado de forma geral como negativa, intermediária ou positiva, isso com o cálculo da pontuação média aritmética obtida em cada dimensão no conjunto de itens que as compõem, originando a avaliação geral do clima.

O clima quando classificado como negativo possui vários fatores que interferem na qualidade de vida do aluno, como por exemplo, “problemas comportamentais, aumento do stress, conflitos, vandalismo, furtos e outros” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 08).

Já o clima escolar positivo

[...] exerce forte influência sobre a motivação para aprender, atenua o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o sucesso acadêmico, age como um fator protetor para a aprendizagem e desenvolvimento de uma vida positiva em jovens, contribui para o desenvolvimento emocional e social dos alunos e para o bem-estar dos estudantes e professores, está diretamente relacionado ao bom desempenho acadêmico nos diferentes níveis de ensino e pode colaborar não só para o sucesso imediato do estudante, como também seu efeito parece persistir por anos. (VINHA; MORAIS e MORO, 2017, p. 08).

Por isso, a necessidade de tomar conhecimento da percepção dos integrantes da escola em relação ao clima escolar. O instrumento escolhido é composto por oito dimensões inter-relacionadas: Dimensão 1 - as relações com o ensino e com a aprendizagem; Dimensão 2 - as relações sociais e os conflitos na escola; Dimensão 3 - as regras, as sanções e a segurança na escola; Dimensão 5 - a família, a escola e a comunidade; Dimensão 6 - a infraestrutura e a rede física da escola. Apenas no instrumento para os alunos há a dimensão 4 – as situações de intimidação entre alunos. As dimensões 7 - as relações com o trabalho e 8 - a gestão e a participação estão somente nos questionários para professores e para gestores (MELO, 2017).

Cabe apresentar a matriz (Quadro 2) formulada pelos pesquisadores responsáveis pela elaboração do instrumento que avalia o clima escolar no Brasil. Essa matriz foi elaborada a partir de estudos nacionais e internacionais, levantamentos, e pesquisas:

Quadro 1 – Clima Escolar: Matriz

| Dimensão | Conceito | Grupo |
|---|---|------------------------------|
| 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem | A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás. | Aluno Professor Gestor |
| 2. As relações sociais e os conflitos na escola | Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento. | Aluno Professor Gestor |
| 3. As regras, as sanções e a segurança na escola | Esta dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar. | Aluno Professor Gestor |
| 4. As situações de intimidação entre alunos | Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying, e dos locais em que ocorrem. | Aluno |
| 5. Família, escola e comunidade | Refere-se à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns. | Aluno Professor Gestor |
| 6. A infraestrutura e a rede física da escola | Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços. | Aluno Professor Gestor |
| 7. As relações com o trabalho | Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais. | Professor Gestor |
| 8. A gestão e a participação | Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns. | Professor Gestor |

Fonte: Vinha; Morais; Moro (2017).

Observando o quadro apresentado acima, com as dimensões que compõem o clima escolar, notamos que todos os elementos abordados em cada dimensão são muito complexos. Sabemos que são muitos os fatores que influenciam e interferem no clima de uma escola, pois o clima escolar não é um único em si. Tendo consciência desta complexidade na presente pesquisa tivemos o cuidado ao fazer um recorte do instrumento, tendo como foco itens específicos da dimensão 3 sobre regras, sanções e a segurança na escola. Tais itens, que estão descritos no método, foram escolhidos em função do tema e dos objetivos da presente pesquisa.

Concordamos com Pavaneli et al. (2018) quando afirma que a comunidade escolar tende a identificar a necessidade das regras para a convivência dentro da instituição escolar, no entanto a sua percepção tem sido comparada com a imposição e associada à disciplina e ao controle de comportamento dos estudantes, pois julgam que este seja o caminho para educar moralmente.

Por esse motivo esta pesquisa tem como base os estudos desenvolvidos por Piaget (1932/1994), no que se refere à prática e à consciência das regras, bem como o respeito unilateral e mútuo e os tipos de sanções. Para compreendermos e analisarmos a dimensão referente a esses itens se faz necessária a fundamentação teórica em Piaget, pois com a percepção de alunos e professores a respeito desses conceitos é possível compreender a atmosfera em que esses integrantes da comunidade escolar estão inseridos, ressaltando que a construção do respeito às regras está diretamente relacionada ao desenvolvimento moral de cada pessoa.

Calil (2013) salienta que a convivência social requer normas e regras para propiciar a melhor convivência entre as pessoas. Essas regras e normas, além de serem comuns em sociedade, também estão presentes nas instituições escolares, a importância das regras faz parte do procedimento pedagógico na construção de valores para que se tenha a democracia e a conquista da autonomia moral.

De acordo com a literatura, a noção e a percepção das regras são necessárias para que de fato as normas sejam válidas de forma efetiva na escola e com isso a taxa de vitimização ser diminuída (THAPA et al. 2013). Assim, a maneira conforme as regras são inseridas e compreendidas de forma efetiva, a segurança é uma consequência para a comunidade escolar. Dessa maneira, a coerência no cumprimento passa a ser consistente.

Quando o educador impõe normas sem a participação, sem a discussão e sem reflexão junto aos alunos, está reforçando a heteronomia, impedindo-os de vivenciarem situações cotidianas que favoreçam o entendimento e a internalização dos princípios que regem as

regras e a necessidade delas para o convívio social. Além disso, ao impor as regras de forma coercitiva, os alunos as seguem somente na presença da autoridade que as impôs, as obedecem por medo de ser punido, ou seja, verifica-se uma obediência heterônoma por medo ou por aguardar alguma recompensa (TOGNETTA; VINHA, 2007).

As autoras supracitadas afirmam que em um ambiente escolar onde prevalece a democracia, as regras são construídas em conjunto com seus alunos, este momento pode ser específico ou em reuniões como assembleias. Quando as regras são elaboradas em assembleias as relações de respeito mútuo se fazem presente como, por exemplo, levar em consideração a opinião do grupo, ouvir a colocação dos alunos presentes e permitir a reflexão da realidade em que estão inseridos.

De acordo com Vinha (2011), alguns alunos apresentam certa dificuldade em cumprir algumas regras escolares, pois a escola tem colocado no mesmo nível de importância regras boas e regras ruins, com essa colocação a autora aborda o conceito de regras morais e regras convencionais. Por este motivo as regras passam a ser confundidas por parte dos alunos que não sabem ao certo o que de fato seguirem.

As regras convencionais podem ser modificadas, discutidas e acordadas em grupo e em assembleias com o coletivo, já as regras morais não podem ser modificadas, pois são regidas por princípios de bem estar, necessários para a convivência em sociedade. No capítulo quatro explanaremos mais sobre esta temática.

Para que aconteça o desenvolvimento moral autônomo o ambiente é fator essencial na formação dos alunos, e conforme afirmam Vinha e Tognetta (2007), as regras fazem parte de qualquer instituição educativa e interferem nas relações interpessoais; desse modo, atuam no desenvolvimento moral das crianças. Assim, propomos que em consonância com as regras, as sanções, ou seja, as consequências que são atribuídas quando uma regra é quebrada também interfiram nas relações e no desenvolvimento moral das pessoas.

Piaget (1932/1994) destaca dois tipos de sanções vinculadas às relações de coação e de cooperação: as sanções expiatórias e as sanções por reciprocidade (retomaremos estes conceitos no capítulo três). A sanção por reciprocidade tem o papel de restabelecer o equilíbrio, fazer com que o sujeito reflita e reconstrua o elo perdido:

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; [...] basta por funcionar a reciprocidade (ibidem, p. 162).

A perda do elo social, estabelecido entre o grupo ao qual o aluno pertence, é uma sanção recíproca, não há necessidade de fazer o aluno sofrer fisicamente pela transgressão da regra, mas fazê-lo refletir em maneiras de reparar o dano causado com sua transgressão ou como reestabelecer o elo perdido. As sanções por reciprocidade devem ser incentivadas em situações de assembleia, por exemplo, a fim de propor aos alunos o que sentem e o que pensam a respeito de regras, com o intuito de favorecer a convivência entre pares.

Ao estabelecer uma cultura de convivência entre pares, pautada no respeito mútuo e cooperação, que pode ser estabelecida em um momento de discussão como a assembleia, proporciona ao aluno um ambiente que o faz se sentir seguro. Para Cohen et al. (2012), um dos fatores que devem estar presentes nas escolas é a segurança, já que pesquisas que se referem ao clima escolar expõem que a maneira mais eficaz de estabelecer uma segurança é proporcionar um corpo social dentro das escolas no qual estes integrantes possuam suas relações de respeito.

Thapa et al. (2013), em estudos com temas que se relacionam ao clima escolar, afirmam que um clima positivo está ligado às regras e valores que oportunizam aos integrantes a segurança social, emocional e física. Com isso, em um ambiente em que as relações cooperativas são corriqueiras é possível que o momento de discussão e de participação do grupo em tomadas de decisões faz desse ambiente um espaço mais acolhedor e permeia sentimentos de pertencimento, pautados em relações de igualdade e equidade.

O sentimento de igualdade e equidade tem relação com o sentimento de justiça, e no momento em que são colocadas em pauta as regras escolares dentro do clima escolar, é necessário pensar sobre os motivos que as tornam presentes, bem como sobre as reais necessidades para tais regras, discutindo quais seriam as possíveis consequências e como elas não seriam pautadas na injustiça.

A dimensão “Regras, sanções e segurança” é de grande valia para auxiliar na construção de um clima escolar positivo e proporcionar o bom andamento da instituição escolar, sendo que esse bom andamento retrata, na percepção de cada um dos integrantes da escola, a maneira como as regras são colocadas, e como refletem no sentimento de pertencimento de todos da comunidade escolar.

2.2 Regras e Sanções no contexto escolar

O desenvolvimento moral tem sido tema de estudiosos da área da Psicologia moral e da Educação (ARAÚJO, 2000; LA TAILLE, 2010; MACEDO, 1996; MENIN, 1996;

TOGNETTA, 2007; VINHA, 2003). Há uma preocupação referente aos impasses enfrentados pelas escolas, bem como sobre a formação e o desenvolvimento moral autônomo, a maneira como os conflitos estão sendo vistos, a relação de violência entre pares, o modo como as regras estão sendo impostas, e como as sanções que são aplicadas não proporcionam aos alunos uma reflexão do ato, uma proposta de recuperação, reflexão e diálogo daquilo que foi danificado ou perdido.

Neste subitem, apresentaremos pesquisas referentes às palavras chaves dos objetivos da pesquisa: regras e sanções. Realizamos pesquisa bibliográfica com os descritores “respeito + regras”, “sanções + escola”, “regras + escola”, na base de dados BVS – Psi e no portal de periódicos CAPES. Seleccionamos, dos últimos 10 anos, artigos e teses de pesquisas que realizaram estudos com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental ou Médio.

2.2.1 Pesquisas sobre regras e sanções no contexto escolar

Inicialmente, destacamos a pesquisa da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico - OECD¹ sobre Ensino e Aprendizagem (*Teaching and Learning International Survey - TALIS*), feita com mais de 100 mil professores e diretores de escola em 34 países, incluindo o Brasil. Tal pesquisa compara dados internacionais sobre o ambiente de aprendizagem e o trabalho docente e suas condições, com o intuito de rever e pensar em políticas que tornem o trabalho docente um trabalho de alta qualidade.

Na pesquisa TALIS (2014), há um capítulo que se refere especificamente ao clima escolar das escolas dos 34 países investigados, e dentre eles, o Brasil. Os itens abordados com os gestores nesta pesquisa referentes ao clima escolar estão relacionados com: “práticas de ensino e aprendizagem, normas disciplinares, processos de tomada de decisão, estruturas organizacionais, segurança, senso de comunidade e relações interpessoais” (p.16).

O principal resultado sobre violência e delinquência no Brasil na pesquisa TALIS (2014) foi que mais de um terço (34%) dos professores encontram-se em instituições escolares nas quais semanalmente ocorrem situações de intimidação ou ofensa verbal entre os próprios alunos. De acordo com essa pesquisa, este é o maior percentual entre os demais

¹ Organização internacional, composta por 34 países e com sede em Paris, tem por objetivo promover políticas que visem ao desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 05 de jun. de 2018.

países participantes da pesquisa. Além disso, essas situações são recorrentes entre alunos para com seus professores ou equipe escolar (12%).

O Brasil (12%) seguido do México (13%) apresentou maior percentual em registros de vandalismos e furtos. Sobre o item da pesquisa que expõe sobre o respeito mútuo em nosso país encontram-se maiores índices ao Norte, enquanto nos estados do Centro-Oeste estão os menores índices, exceto no estado de São Paulo, que apresenta um índice significativo de respeito mútuo.

Sobre a disciplina, o comportamento em sala de aula, 19,8% dos professores brasileiros em relação a todos os outros participantes da pesquisa passam seu tempo na aula tentando manter a ordem, inclui-se aí o tempo gasto pelos professores mais em questões administrativas do que com o ensino e a aprendizagem (frequência, distribuindo informativos e formulários da escola); e sendo assim, apenas 66,7% do tempo é utilizado de fato com a aprendizagem (TALIS, 2014).

Encontramos também outras pesquisas sobre as regras escolares, como a de Tognetta (2013). A autora salienta que as instituições escolares têm se preocupado muito com regras convencionais e com isso têm deixado de trabalhar com as regras de convivência, isto é, as chamadas regras morais. De acordo com a autora, as regras convencionais são as regras organizacionais regulamentadas pela sociedade, por exemplo, não fazer a tarefa, não usar o boné, não mascar chicletes, ou alguma outra relacionada a bens materiais, por exemplo, não danificar a carteira. Já as regras morais se referem ao bem estar: agressão física, verbal, entre outras. A autora encontrou que “boa parcela dos professores, mais do que os alunos, não conseguiu perceber que as regras morais são e devem ser mais importantes do que outras regras quaisquer” (p.55).

Silva, Lucatto, Martins e Cruz (2016) investigaram a percepção de professores sobre as regras na escola: as morais e as convencionais. Participaram 24 professores dos anos finais do Ensino Fundamental. Para chegar aos dados tiveram como foco duas perguntas: “a) as principais regras que os alunos não respeitam na escola e b) regras importantes para o bom andamento da escola” (p.472). Sobre as regras que não são respeitadas pelos alunos, 11 professores, ou seja, 45,8% afirmaram que os alunos não seguem a regra “não mascar chiclete” em sala. Já com relação às regras consideradas importantes para o andamento da escola, 14 professores, 58,3% afirmaram que é a do “respeito” a mais importante, seja pelos próprios alunos, professores e funcionários.

Koga (2017), investigou entre 359 alunos em sua tese o que eles pensavam a respeito de regras das suas escolas, e em quatro escolas, cada aluno mencionou uma palavra, essas

palavras foram analisadas com o auxílio de um programa *software* EVOC, assim constatou-se uma lista com 1.543 palavras, sendo 63 delas diferentes. As mais citadas foram: celular (198), respeito (122) e uniforme (178 menções); de todas as palavras da lista sobre as regras morais aparece apenas o “respeito”, dentre os outros montantes, são regras convencionais.

Na mesma pesquisa, Koga (2017) também verificou entre 57 pedagogas que atuam em 36 de 50 escolas estaduais na cidade de Ponta Grossa (PR), no qual 72% das instituições foram participantes da pesquisa, investigou se as escolas têm problemas morais e se devem trabalhar com a educação moral. A autora constatou que 100% das participantes responderam que sim, que há necessidade de trabalhar com a educação moral, no entanto, quando indagadas se há projetos com este tema sendo desenvolvidos nas escolas, a resposta foi em 78% negativa. A pesquisadora analisou nas quatro escolas participantes de sua pesquisa, 90 ocorrências no ano de 2014 e 2015, e dessas ocorrências, 83,33% foram categorizadas como conteúdo moral, e dentro dessa categoria o descumprimento de regras aparece em 6,66%.

Grigolon et al. (2013) pesquisaram a concepção de alunos do Ensino Fundamental I e II, tanto de uma escola pública quanto de uma particular a respeito da construção de regras; os resultados mostraram que as regras, geralmente, são impostas por alguma autoridade, essas autoridades não colocam em foco os princípios morais, e em consequência disso os alunos tendem a não cumpri-las.

Em pesquisa sobre o cumprimento de regras por parte dos professores, a autora Crespo (2010) investigou a concepção de coordenadores de escolas públicas e particulares sobre o respeito, sendo dez escolas de cada segmento. Para atingir o objetivo da pesquisa foram apresentadas aos participantes algumas situações hipotéticas: no destaque está: “a terceira situação apresentada trata do não cumprimento de regras por um professor, e tem o objetivo de observar como é esta relação estabelecida entre coordenador e professor” (CRESPO, 2010, p.38). Os coordenadores de cinco escolas particulares e dois de escolas públicas afirmaram que quando acontece o não cumprimento de uma regra por parte do professor, o coordenador conversa inicialmente com o professor em particular e caso a questão persista, coloca-se a situação para o grupo.

Em geral, os dados evidenciam que há uma particularidade na ação de cada coordenador em relação ao não cumprimento de regras por seus professores, conversar na hora, em particular, no coletivo, colocar a regra (do boné) em discussão novamente, a autora enfatiza que há uma preocupação em não expor e em não humilhar os professores, o que é uma característica positiva, “ao mesmo tempo não há espaço para a discussão de princípios

que norteiam as regras” (CRESPO, 2010, p. 143). Quando não há um espaço para discussão, fica comprometido o desenvolvimento moral autônomo, a partir do qual a busca por relações cooperativas se torna uma ação rara, conforme também concluiu a pesquisadora.

Antunes, Caron e Quissini (2014) investigaram a relação entre regras, limites e sucesso escolar, na percepção de alunos, familiares e professores. Participaram desta pesquisa 196 pessoas, sendo 110 alunos, 55 familiares e 26 professores; a pesquisa aconteceu com turmas iniciantes de um curso técnico, tendo os alunos entre 14 e 15 anos. Os questionários tinham perguntas abertas e fechadas; constatou-se nos três grupos de participantes que 90% concordam que devem haver regras e limites para os alunos, sendo essa afirmação encontrada em 100% das respostas dos professores, 96% na dos familiares e 85% na dos alunos.

Sobre o sucesso escolar, 79,6% dos respondentes afirmaram que têm relação com o estabelecimento de regras: 100% dos professores, 91% dos pais e 69% dos estudantes. Os autores chamam a atenção para as respostas dos alunos, pois foi este o grupo de menor porcentagem em afirmar que o sucesso escolar está relacionado com as regras, mesmo que 85% desses alunos acreditem na necessidade de haver regras e limites, não acreditam, porém, que a mesma esteja associada ao sucesso escolar.

A respeito de qual instituição é responsável em ditar as regras e limites, do total, 49,3% alegam ser esta a responsabilidade da família, 42% expõe que tanto a família quanto a escola são responsáveis e apenas 1,6% atribui essa responsabilidade à escola. Posteriormente, a análise do boletim constatou que “o maior número de estudantes que apresentaram notas abaixo da média compõe o grupo que mais se submete a regras” (ANTUNES; CARON; QUISSINI; 2014 p. 03).

Botler (2013) realizou um estudo de caso no qual se analisou uma escola privada e uma escola pública de Recife, a escolha dessas escolas se deu porque são consideradas democráticas; a pesquisa qualitativa investigou, dentre seus objetivos, a construção coletiva de regras. A autora notou na escola privada um excesso de regras, mas ainda há cuidado para que sejam cumpridas; é destacada a cobrança em relação ao cumprimento das regras, assim, quando uma regra não é seguida, no momento em que percebem já se impõe a necessidade de serem executadas, a autora afirma que “as regras são, portanto, criadas pelas necessidades do cotidiano e respeitadas” (p. 325). Observa-se então um cuidado com a elaboração coletiva das regras, com diálogos que acontecem no pátio, mediados pela coordenadora duas vezes na semana.

Na escola pública, Botler (2013) expõe que as regras são criadas principalmente pela equipe gestora, além de o Conselho Escolar não ser visto como um espaço de participação e

diálogo. Ainda que o desenvolvimento da autonomia seja considerado o foco do Projeto Político Pedagógico da escola, a autora não nota esse desenvolvimento no cotidiano escolar, já que professores, alunos e pais não têm espaços propícios para compartilharem das responsabilidades escolares. Além disso, o fato de a gestão considerar-se democrática não demonstra preocupação em relação à não participação dos pais, os quais são chamados apenas quando há problemas com faltas.

Para que de fato a gestão seja democrática é importante convidar a comunidade no entorno da escola para participar e se apoderar das discussões e das tomadas de decisões. Concordamos com Botler (2013) quando afirma que, se os pais não se sentem pertencentes e possuidores de poder para participarem, eles também “não se consideram capazes de elaborar e proporem regras para a escola, no sentido de construir com a comunidade escolar suas regras num processo democrático, participativo e autônomo” (p.330).

De acordo com Fante (2003 *apud* TOGNETTA e VINHA, 2007), é o professor que está à frente de todas as decisões que são tomadas perante a sala de aula, desde atividades até a convivência social, é ele ainda que impõe as regras e sanciona os “delitos”. Fante (2003), em sua pesquisa sobre a construção da autonomia moral na escola, salienta que 47% dos professores afirmam dedicar entre 21% e 40% da aula para resolverem conflitos.

Koga (2017), em sua pesquisa sobre “Representações sociais dos alunos sobre as práticas de Educação Moral presentes em escolas estaduais” também analisou as ocorrências escolares, as formas de correções e sanções que as escolas realizam em caso de desrespeito aos professores. Os resultados mostraram que as correções encontradas são: 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” (p.89). Tais situações são colocadas como soluções aos problemas morais. A pesquisadora também descreveu os encaminhamentos feitos pela escola: alunos foram advertidos verbalmente, responsáveis foram acionados, conselho tutelar, patrulha escolar, boletim de ocorrência, médico, suspensão do aluno, saída de projeto e pedido de desculpa à professora.

Koga (2017) expõe que ações dessas categorias são punitivas, pontuais e muito temporárias, o que reforça a heteronomia. A autora pontua que a sanção deve ocorrer de forma que contribua para que crianças e adolescentes pensem no ato cometido, na dor ou no dano causado ao outro e que procurem estratégias que reparem tais situações, além de considerarem para cada situação a intencionalidade das ações em questão.

Kobayashi e Zane (2010), em pesquisa com 30 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, investigaram no jogo de futebol o respeito às regras. As autoras

notaram que há o respeito “por medo das consequências de sua transgressão”. Nota-se isso nos seguintes relatos: N (17 anos) “*Não cometeria a falta porque posso ser expulso e perder o jogo*”; M (16 anos) “*Não faria porque é um jogo e no jogo você se coloca no lugar do outro jogador (...) não vou gostar, o que não quero comigo não faço pro outro*” (p.200). Quando indagado sobre o adversário estar prestes a fazer um gol, e se cometeria uma falta para impedi-lo, a resposta mostra que 50% deles não cometeriam a falta pelo medo da punição.

Em pesquisa com 110 estudantes, 55 familiares e 26 professores de cursos técnicos, Antunes, Caron e Quissini (2014) indagaram os participantes sobre a necessidade de meios para que, de fato, façam valer as regras e limites da instituição. O diálogo apareceu 165 vezes nas respostas como o principal meio para a revisão da regra; em seguida foi citada a imposição por 62 vezes, os castigos/sanções citados 48 vezes e punições físicas foram citadas 5 vezes.

Furlanetto, Machado e Martins (2016) investigaram também o desenvolvimento de um programa intitulado Sistema de Proteção Escolar, tal programa foi criado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo em 2009 e implementado em algumas escolas. O objetivo da pesquisa foi o de interpretar as percepções de Professores Mediadores Comunitários em situações de conflito e de violência nas escolas que participaram deste programa. Os participantes da pesquisa foram 37 diretores, 49 professores mediadores comunitários e 103 alunos.

No que se refere à convivência escolar entre professores, alunos e funcionários, na visão dos profissionais, não é sempre que alunos “prestam atenção nas aulas”, “fazem as lições de casa” e “esforçam-se para tirar boas notas”. Ao encontro desta afirmação os professores mediadores afirmaram que nem sempre “os alunos tratam colegas, professores e funcionários com respeito” (FURLANETTO; MACHADO; MARTINS, 2016, p. 581).

Os autores supracitados ainda mencionam sobre as punições em consequência das regras, em que “prevalece a afirmação de que os alunos ‘às vezes’ são muito punidos; concomitantemente, os professores também afirmam que os alunos são elogiados ‘frequentemente’ e ‘recompensados’ por ‘serem bons alunos’” (p.581). Os professores mediadores também confirmam que as regras escolares são claras sobre a maneira como os alunos devem se comportar, até explicitam o comportamento que é considerado apropriado para a boa convivência. Porém, ao encontro dessas afirmações, os professores mediadores confirmam que menos da metade dos alunos cumprem as regras (FURLANETTO; MACHADO; MARTINS 2016). Ao afirmarem que as regras são claras, tal afirmação não

condiz quando dizem que as mesmas não são cumpridas, logo, se fossem claras as mesmas tenderiam a serem cumpridas e não desrespeitadas.

Esses professores mediadores também notam que a maior parte dos professores não têm o hábito de escuta em momentos que eles apresentam problemas, mesmo que auxiliem na resolução de conflitos, pois essa resolução está associada em ter como consequência o “bom comportamento” dentro da sala (FURLANETTO; MACHADO; MARTINS 2016). Ainda de acordo com a pesquisa, todos os participantes declaram que quando alguma regra não é cumprida existem consequências: “os alunos são enviados à diretoria; os pais são chamados; há uma conversa coletiva e/ou conversas individuais” (p. 582). Uma sanção comum destacada pelos professores mediadores é que os alunos são colocados para fora da sala.

Os autores destacaram uma ação que consideraram inapropriada por parte de um professor que “fez ocorrência sem ter a veracidade dos fatos, deixando o aluno passar por uma situação vexatória” (FURLANETTO, MACHADO; MARTINS, 2016, p. 585). Outros fatos revelam que o Conselho Tutelar e a Ronda Escolar também são chamados pela escola em questões de violências, no entanto, não se trata de um fato corriqueiro. Os autores enfatizam que quando há um momento de discussão em que os alunos são ouvidos, barra-se o conflito e se faz com que ele seja cessado, diminuindo e não gerando a violência.

As pesquisas apresentadas até o momento nos fazem pensar o quanto as regras e o respeito por elas são temas atuais e relevantes para estudo e compreensão das relações interpessoais que ocorrem nas escolas, bem como elas nos remetem à importância do ambiente escolar no desenvolvimento moral autônomo dos alunos. O que as pesquisas supracitadas nos apontam é que há predomínio de práticas que reforçam muito mais a heteronomia do que a autonomia.

3 DESENVOLVIMENTO DO JUÍZO MORAL

Este capítulo aborda os estudos de Jean Piaget em sua obra “O Juízo Moral na Criança” (JM), originalmente publicada em 1932. Para a fundamentação teórica desta pesquisa usamos a 2ª edição brasileira de 1994. A escolha desta obra se deu porque os estudos pioneiros de Piaget sobre o desenvolvimento moral e suas contribuições são fundamentais para a compreensão da moralidade humana. Essa obra tem grande influência, seja em sua *originalidade*, na qual o autor inova envolvendo-se nos jogos de regras (bola de gude) e articulando-os com a moralidade, bem como no emprego de dilemas morais para compreender como as crianças pensam sobre situações morais e suas noções de justiça; na abrangência *das análises*, sendo que essa vai além da comum apresentação do desenvolvimento moral da criança; assim como na *articulação da moralidade com os aspectos do universo psicológico*. Piaget teve cuidado em relacionar a moralidade ao desenvolvimento geral das crianças, pensando nas fases desse desenvolvimento (LA TAILLE, 1994, p. 17).

Na obra JM não são encontradas análises diretas da moralidade infantil, pois o autor investigou unicamente o juízo moral infantil, utilizando como método de investigação a observação e a entrevista clínica.

Logo no início de seu livro, define que "Toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras" (1994/ 1932, p. 23). Piaget tem como base o conceito de moral estabelecido por Kant, sendo uma moral universal pautada em princípios e não relativista. Com isso, se toda moral consiste num sistema de regras, o jogo é um caminho para compreender como as crianças adquirem o respeito pelas regras.

Piaget (1932/1994 *apud* FREITAG, 1992) tem sua inspiração em Rousseau, afirmando que as crianças se desenvolvem de modo muito interessante, sendo um ser único e especial, nunca como um adulto em miniatura. Rousseau afirma que a moralidade é inata, no entanto, Piaget discorda dele neste aspecto, pois tem clara convicção de que a educação da moralidade pode ser desenvolvida na perspectiva interacionista.

Piaget destaca a grande importância e influência dos trabalhos de Pierre Bovet em sua pesquisa acerca do desenvolvimento moral. Bovet estudou a influência do respeito, o sentimento de dever para que as regras sejam seguidas durante as relações sociais. Dito isto, Piaget traz em sua obra autores que lhe inspiraram e auxiliaram em suas pesquisas, no entanto, complementa tais teorias por considerar algumas delas incompletas.

Como nossa pesquisa objetiva conhecer a percepção de alunos sobre regras escolares, os estudos de Piaget sobre regras trazem contribuições imprescindíveis. Em investigações com crianças em situações de jogo, Piaget notou uma evolução no que se refere à prática e à consciência das regras do jogo. Ele percebeu que nas brincadeiras infantis há regras especificamente morais, elas são passadas de geração para geração e há uma evolução no que tange à consciência e ao respeito às regras. Portanto, Piaget investigou como as crianças se adaptam às regras que são estabelecidas e qual a consciência que possuem delas.

As percepções e maneiras de agir que as crianças têm em relação às regras do jogo, indicam então duas tendências morais: a heteronomia e a autonomia, tendências essas conceituadas por Kant.

A primeira tendência moral, a heteronomia, etimologicamente vem do grego *heteros*, que significa “diversos”, com a junção de *nomos*, que equivale a “regras”. Essa é a tendência associada a moral da coação e do respeito unilateral. As crianças pequenas (aproximadamente entre cinco e dez anos de idade) seguem regras porque são impostas por adultos ou por crianças mais velhas, as consideram sagradas e imutáveis. Por essa razão, não se veem como legisladores, ou seja, ao serem questionadas se as regras dos jogos podem sofrer mudanças, as crianças respondem que “não”, pois elas sempre foram e serão assim. Por serem ainda egocêntricas, as crianças têm dificuldade em compreender outro ponto de vista que não seja o seu próprio, em consequência disso, quando jogam, elas descumprem as regras, mesmo as considerando sagradas e imutáveis. O importante é satisfazer seu desejo de vencer o jogo e os valores morais envolvidos, como honestidade e justiça, os quais ainda não estão integrados em sua personalidade.

A palavra autonomia, por sua vez, tem origem no grego *autos*, “por si só”, mais *nomos*, “regras”. É a tendência moral da cooperação, pautada no respeito mútuo, isso significa que as crianças (a partir de dez ou onze anos em média) elaboram ou modificam as regras do jogo considerando sempre o benefício e o acordo coletivos, assim, acreditam que as regras podem ser modificadas caso seja necessário, ou caso o grupo esteja de comum acordo. Isso acontece como consequência do declínio do egocentrismo e em razão da conquista do pensamento operatório formal, que possibilita a compreensão de conceitos abstratos e permite pensar de forma crítica, hipotética e dedutiva.

Considerando que desde o nascimento as crianças se deparam com uma sociedade regida por regras, são as relações sociais que estabelecerão o que elas podem ou não fazer. A partir das regras do jogo, a criança inicia uma interpretação de que existem ações que podem ou não ser realizadas; na infância isso acontece com o direcionamento dos adultos. Para

compreender como as crianças entram no mundo moral, faz-se necessário perceber como as regras passam a ser respeitadas e se internalizam na consciência das crianças, os jogos de regras foram escolhidos por Piaget pelo fato de serem instituições sociais nas quais as próprias crianças decidem sobre as regras que desejam seguir ao jogarem.

No que diz respeito às regras envolvidas nos jogos sociais, Piaget investigou a estrutura dessas regras, podendo assim, compreender o desenvolvimento moral infantil. Ele considerou o universo dos jogos como o reflexo das regras sociais dos adultos, pois ao jogar, as crianças se envolvem em situações que abarcam a questão do respeito às regras, e posteriormente, aos colegas.

Piaget (1932/1994) buscou ainda compreender o que vem a ser o respeito à regra segundo a concepção das próprias crianças, por isso a escolha de regras de um jogo social (bolinhas de gude entre os meninos e amarelinha entre as meninas), essa que se faz necessária para a consciência de um jogador honesto. Piaget aborda em seu estudo a maneira pela qual as crianças tomam consciência das regras sociais e passam a respeitá-las, ou seja, a prática e a consciência dessas regras.

A primeira relação com a temática da moralidade é que a convivência social é um fator essencial e para que ela aconteça depende de um determinado conjunto de regras a serem seguidas. Partindo desse pressuposto, para que uma regra seja respeitada, é importante estabelecer uma relação com o sujeito que a impõe. Piaget observou que os principais momentos de relacionamento entre as crianças são nos jogos sociais. Ele investigou o jogo de bolinhas, por possuir inúmeras maneiras de jogar e com um sistema de regras complexo, sendo comum entre os garotos da época.

Piaget mostra em sua pesquisa que existe uma distinção entre a prática das regras e a consciência delas e que há uma evolução quanto às noções que as crianças têm das regras no que diz respeito ao desenvolvimento: da heteronomia e da autonomia.

3.1 Desenvolvimento da consciência e da prática das regras

Piaget (1932/1994) no primeiro capítulo do livro JM faz algumas considerações a respeito do jogo de bolinhas de gude, ele salienta que nunca houve uma única maneira de jogar, levou em consideração as variações de localidades e de diferentes culturas sobre as regras deste jogo. As normas foram propagadas de gerações em gerações e, com isso, as crianças organizaram as formas de jogar.

A pesquisa de Piaget (1932/1994) nos faz compreender dois fenômenos do jogo: a prática das regras, que é a maneira aplicada por crianças de diferentes faixas etárias; e a consciência da regra, sendo esta a maneira pela qual as crianças, ao longo de seu desenvolvimento, apresentam o caráter obrigatório, sagrado ou decisório em relação às regras. As relações existentes entre esses dois fenômenos, a prática e a consciência das regras, nos permitem compreender a natureza psicológica das tendências morais.

Gradualmente as crianças vão percebendo e se adaptando as regras em função do seu desenvolvimento cognitivo, isto é, tomam consciência da regra percebendo a necessidade e a obrigatoriedade que embasam suas ações. É importante ressaltar que há uma probabilidade da criança se encontrar em um momento do desenvolvimento no que se refere à consciência da regra, e ao mesmo tempo em outro momento no que se refere à prática.

Para a compreensão desses dois fenômenos – a prática e a consciência da regra – Piaget (1932/1994) indagava as crianças durante as partidas de jogos. Para compreender sobre a prática do jogo ele pedia às crianças que o ensinasse a jogar e perguntava sobre as regras presentes na partida. A segunda parte do interrogatório investigava a consciência da regra indagando se as mesmas poderiam ser modificadas, se eram justas e quem as tinha inventado.

A partir deste interrogatório sobre a prática do jogo Piaget (1932/1994) conceitua quatro tendências sucessivas: motor e individual, egocentrismo, cooperação nascente e o da codificação das regras.

No primeiro estágio da prática das regras – motor e individual – não existem regras propriamente ditas, no entanto, neste momento já começam a surgir algumas regularidades e esquemas ritualizados, como sendo natural do próprio indivíduo; a submissão do eu não existe, a criança é responsável pelo aparecimento de qualquer ritual. A criança manipula as bolinhas de gude em função dos seus próprios desejos e de seus hábitos motores, tem-se o predomínio da anomia, ou seja, ausência de regras internalizadas. Esse estágio equivale aos primeiros dois anos de vida da criança.

No egocentrismo, o segundo estágio, a criança acredita partilhar do ponto de vista de todos, mas de fato ainda está presa em seu próprio ponto de vista. Para ela, as regras justas são impostas pelas autoridades. Notamos esse estágio entre dois e cinco anos de idade. Piaget aponta que o egocentrismo é pertencente à segunda tendência de desenvolvimento da criança, a heteronomia e afirma que ele constitui-se em conjuntos de regras voltados para a própria criança, mas ela não as compreende, por isso age, muitas vezes, por imitação, e preocupa-se apenas consigo mesma. Ela faz tudo sozinha e normalmente do jeito que deseja. As regras são

impostas, pois a criança ainda não tem condições cognitivas e tampouco afetivas para compreendê-las e/ou respeitá-las.

Já quanto às características do terceiro estágio, a cooperação nascente, as crianças de sete ou oito anos de idade buscam conhecer as regras, comuns a todos os jogadores, mas apresentam divergências quanto às respostas de uma mesma dupla que jogam em conjunto. As crianças começam a buscarem regras que são consideradas comuns a todos os jogadores, no entanto, quando vão explicar tais regras, as mesmas não correspondem com a ação, ou seja, na prática. As mudanças e a criação das regras são atribuídas aos adultos, as autoridades que a criança conhece, por exemplo, Deus, professores, prefeito, presidente, pais, avós. Neste estágio, o interesse não está mais relacionado apenas ao psicomotor, mas sim ao social.

No último estágio, o da codificação das regras, as partidas são regulamentadas e apresentam concordância em toda sociedade infantil sobre como se joga, e isso acontece a partir dos onze anos, aproximadamente. Devido ao desenvolvimento de estruturas cognitivas mais complexas e de interações sociais entre pares mais frequentes, a criança, neste estágio, procura cooperar, ajudar e a combinar regras para que o jogo se torne mais justo para os participantes. O interesse nesse estágio, portanto, é pelo sentido da regra, sendo estas discutidas e acordadas igualmente por todos os jogadores do grupo.

As crianças começam a desenvolver o entendimento mútuo no jogo a partir dos dois últimos estágios, o da cooperação nascente e o da codificação das regras; assim inicia o desejo e a vontade de ganhar/vencer dos demais participantes, e dessa maneira, as crianças começam a observar e a praticar de forma efetiva as regras para que elas possam realizar esse desejo.

Piaget, após observar estes quatro estágios sobre a prática das regras, ressalta a importância deles serem considerados tais como são, mesmo que esses estágios não sejam lineares.

Além dos estágios da prática das regras, Piaget conceituou três outros estágios sobre a consciência da regra, sendo que o segundo estágio da consciência das regras se inicia no decorrer do estágio egocêntrico – da prática - para terminar mais ou menos na metade do estágio de cooperação nascente, e o terceiro abrange o fim do estágio de cooperação e todo o estágio de codificação das regras.

Na consciência das regras os estágios são:

Egocêntrico: em que a regra é puramente motora, realidade não obrigatória, é totalmente individual. Durante esse estágio a criança joga a bolinha como bem entende, satisfazendo simplesmente seus interesses motores ou sua fantasia simbólica. Porém, rapidamente ela adquire hábitos que constituem regras individuais. Neste estágio, para as

crianças, tanto faz as regras, pois normalmente a criança não se importa com as modificações; pode até aceitar, pois não fazem sentido algum.

É extremamente difícil discernir se essas regras individuais vêm da criança ou se é resultado da pressão ou da imposição do círculo social, uma vez que, desde os primeiros meses, a criança está mergulhada numa atmosfera de regras.

No apogeu do egocentrismo e na primeira metade do estágio de cooperação, a regra é considerada sagrada e inatingível, de origem adulta, essência eterna, e toda modificação é considerada uma transgressão. Este estágio inicia quando a criança, por imitação ou contato verbal, começa a querer jogar de acordo com as regras que são recebidas de seu exterior. A partir desse estágio, a criança considera as regras como sagradas e intocáveis recusando-se a mudá-las, uma vez que considera a modificação de uma regra como uma falta. Porém, nesse estágio, a criança, em torno de quatro e cinco anos até aceita inovações propostas, mas, para elas as inovações não são verdadeiras inovações.

As crianças no primeiro e no segundo estágio jogam sem se preocupar com as regras, o interesse é vencer para si mesmo, sem se preocupar com grupo, se estão vencendo ou não. Porém, essas crianças mantêm no seu íntimo um respeito místico pelas regras.

O último estágio da consciência das regras é o estágio da cooperação, no qual a regra é considerada como lei imposta pelo consentimento mútuo, respeito obrigatório, permitindo transformá-la de acordo com o consenso geral.

Piaget descreve como se dá esse desenvolvimento do pensamento das crianças na construção da consciência das regras do jogo, defendendo a ideia de que esta se transforma completamente desde que tenha passado pelas relações sociais de convivência, bem como com as práticas de cooperação, a partir dos dez, onze anos de idade. As regras do jogo passam a se apresentar não mais como uma lei exterior, imposta pelos adultos, mas sim como resultado de uma livre escolha, de modo que devem ser respeitadas, pois foram decididas coletivamente.

Observando as crianças, Piaget busca a compreensão de “uma realidade social, racional e moralmente organizada e, no entanto, de uma realidade especificamente infantil” (PIAGET, 1932/1994, p. 63). Mesmo com a influência adulta, o autor teve esse cuidado com a realidade particular infantil.

Quando bebês, os pais apresentam às crianças algumas regularidades sociais, tais como, banho, comer, dormir, dentre outras atividades. As regras então são acompanhadas de um sentimento de obrigação, tal sentimento só aparece quando ela sente admiração e respeito por esse adulto, passando assim a aceitar as imposições colocadas.

Piaget (1932/1994) afirma que essa evolução da consciência das regras apresenta três “sintomas”, nomeado assim pelo próprio autor. Segundo ele, as crianças passam, primeiro, a aceitar que as regras sejam alteradas, desde que todos passem a respeitar as novas decisões, assim, “acredita-se no valor da experiência, à medida que é aprovado pela opinião coletiva” (PIAGET, 1932/1994, p.61). Em segundo lugar, as crianças não consideram mais as regras como algo eterno, imutável e transmitido de geração em geração; como terceiro sintoma, elas apresentam respeito às origens do jogo e das regras.

Até o primeiro estágio, o egocêntrico e no segundo estágio, o apogeu do egocentrismo e primeira metade do estágio de cooperação, as regras eram impostas pelos mais velhos e as crianças acreditavam serem imutáveis, e era justamente essa imutabilidade que garantia às regras a sua veracidade.

Já no terceiro estágio da cooperação, a regra passa a ser concebida como resultado de uma livre decisão da consciência infantil, não é mais extrínseca a elas, pois pode ser modificada, alterada, melhorada para atender aos interesses do grupo. Seria possível questionar a veracidade desse tipo de regra, criada pelo grupo, entretanto, ao observar e ao refletir sobre elas, Piaget percebeu que são ainda mais válidas do que aquelas consideradas sagradas anteriormente, isso porque “é a partir do momento em que a regra de cooperação sucede à regra de coação que ela se torna uma lei moral efetiva” (PIAGET, 1932/1994, p. 64).

Piaget passa então a refletir sobre a relação entre a consciência da autonomia e o respeito prático, buscando determinar qual delas conduz a criança. O caráter da cooperação é levar a criança à prática da reciprocidade, portanto, da universalidade moral e da generosidade em suas relações com os companheiros. Ao modificar as regras, a criança toma consciência da razão de ser destas leis, a regra passa a ser condição para o entendimento do jogo. Dessa forma, percebe-se que a autonomia conquistada durante o desenvolvimento do terceiro estágio de cooperação, conduz melhor a um respeito à regra do que a heteronomia predominante no estágio anterior.

[...] é o sentido verdadeiramente político e democrático com o qual as crianças de doze, treze anos distinguem a fantasia anárquica e a inovação introduzida por via constitucional. Tudo é permitido, toda proposição individual é, de direito, digna de exame. Não há mais delitos de opinião, no sentido de que não é mais contrário às leis o fato de se desejar mudá-las (PIAGET, 1932/1994, p. 65).

Assim, se dá o verdadeiro respeito à lei, quando a regra deixa de ser exterior, ou seja, apenas prática, depende apenas de sua livre vontade de incorporar-se à consciência de cada um.

O autor fez o mesmo interrogatório com as meninas, no entanto, explana o estudo de um jogo mais simples, por isso recebeu inúmeras críticas por sua referência machista, entendemos pelo fato histórico da sociedade em que vivia no momento de sua investigação, a observação foi realizada de modo mais superficial, mesmo assim, de um modo geral, Piaget chegou aos mesmos resultados encontrados nos jogos dos meninos “primeiramente um respeito místico pela lei, tida como intocável e de origem transcendente, depois uma cooperação que liberta os indivíduos de seu egocentrismo prático e introduz uma noção nova e iminente a regra” (PIAGET, 1932/1994, p. 74).

Segundo Piaget (1932/1994), a regra evolui com a idade, assim, nem a prática, nem a consciência da regra são idênticas aos seis anos e aos doze anos de idade. Assim, é possível encontrar em duas estruturas, em que uma sucede à outra, uma grande variável de graus sucessivos que acontecem na relação mútua com o outro.

A partir de todo esse desenvolvimento, a criança já tem as características do pensamento de um adulto, assim, há algumas crenças que a criança eliminará e outras que se tornarão ainda mais presentes. As tendências morais se tornam parte do desenvolvimento que vai ocorrendo sucessivamente em processos regulares, as características da heteronomia e da autonomia vão se construindo neste conjunto de regras.

Em suma, as regras dos jogos infantis contribuem para o desenvolvimento moral e há uma evolução na maneira como as crianças percebem e relacionam-se com as regras. Na medida em que as relações de coação vão sendo substituídas pelas de cooperação, as crianças vão percebendo que as regras podem ser modificadas, desde que haja compreensão e acordo mútuo.

3.2 Respeito unilateral e respeito mútuo

Nas pesquisas de Piaget (1932/1994) com jogos de regras, as diferentes interpretações e formas de lidar com as regras ao longo do desenvolvimento da criança, deixam intrínseco o sentimento de respeito. Ele conceitua dois tipos de respeito oriundos das relações interpessoais: o respeito unilateral e o respeito mútuo. A moral heterônoma é proveniente do respeito unilateral exercido por coações, e a moral autônoma, é advinda do respeito mútuo, consequência das relações de cooperação (PIAGET, 1932/1994).

O respeito unilateral é oriundo do primeiro tipo de relação interpessoal presente no universo infantil, é predominante nos primeiros anos de vida; reforçado pelas relações de coação favorecerá apenas a moral heterônoma, consequência de obediência pelo medo sem entender de fato o porquê de tais regras, no entanto, mesmo sem o entendimento, as regras são vistas como sagradas pela criança.

O respeito unilateral presente na primeira infância surge quando o adulto impõe à criança modos de agir em determinadas situações, diz o que é correto e o que é errado, a criança é guiada pela moral do dever - a heteronomia. No início da vida, a coação é inevitável em alguns momentos, pois o bebê precisa que regras e rotinas sejam impostas para a sua sobrevivência. Porém, se prevalecerem as relações de coação ao longo do desenvolvimento da criança, ela dificilmente tenderá à autonomia moral.

Quando as relações são cooperativas, o desenvolvimento tende à moral autônoma, pois as relações de cooperação não são impostas por outrem, como ocorre nas relações de coação, tampouco o respeito é pela via do medo. Os interesses do grupo são levados em consideração, as regras são construídas a partir de acordos coletivos.

Ao longo do desenvolvimento da criança, o respeito anteriormente acatado pelo medo, o respeito unilateral, vai cedendo lugar ao respeito mútuo, pautado na admiração:

A grande diferença entre a coação e a cooperação, ou entre o respeito unilateral e o respeito mútuo, é que a primeira impõe crenças ou regras completamente feitas, já a segunda apenas propõe um método de discussão e de justificação no domínio moral. Que esse método se adapte, de imediato, ao conjunto das regras ambientes ou a determinado aspecto da conduta, pouco importa: uma vez constituído, aplica-se, de direito, a tudo (PIAGET, 1932/1994, p. 83).

Em suma, a construção, elaboração e cumprimento das regras estão diretamente relacionados aos dois tipos de respeito - unilateral e mútuo. O respeito se dirige ao grupo e resulta da pressão desse grupo sobre o indivíduo, ou o respeito se encaminha às pessoas e provém das relações dos indivíduos entre si.

3.3 Respeito como um valor

Tognetta, Martinez e Daud (2017), trazem o valor respeito “como algo que se estima, que se investe, o respeito pode ser compreendido como um conteúdo no qual a moral se manifesta” (p. 13). É a partir do valor que é estimado e investido que a moral será expressa.

Cabe conceituar a etimologia da palavra valor, do latim *valor* ou *valore*, é uma “riqueza” ou aquilo que inspira ou investe (LIMA, et al., 2012), o que vai ao encontro da conceituação do valor “respeito”. De acordo com Tognetta, Martinez e Daud (2017), a expressão dos valores pode se diferenciar de cultura para cultura, de sociedade, de uma comunidade, e a maneira com que esses valores são construídos seguem a mesma estrutura, no entanto, a essência da construção do respeito será a mesma em qualquer lugar do mundo.

Consideramos, assim, três modos de adesão aos valores: uma perspectiva individualista ou egocêntrica, outra centrada nas relações próximas e em regras convencionais, nomeada como sociocêntrica, e, finalmente, a última delas e mais evoluída que chamamos de moral, que se baseia em contratos estabelecidos democraticamente por procedimentos justos (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017, p.89).

Com a adesão aos valores relacionados à construção de posicionamentos justos, temos a mais evoluída forma de valor a moral. A autora estabeleceu um quadro com a matriz do valor do respeito:

Quadro 2 – Respeito Mútuo

| VALOR | DESCRITOR | CONTRAVALOR |
|---|--|--|
| <p>O respeito significa a valorização de toda e qualquer pessoa considerada em sua singularidade.</p> <p>Destacamos uma forma de respeito, o mútuo, que se define pela reciprocidade das relações: ao dever de respeitar o outro, articula-se o direito, a exigência, de ser respeitado (PCNs, 1998, p.96).</p> <p>Toda e qualquer ação que fira a dignidade de uma pessoa, como a violência, a humilhação, a exploração, a manipulação e várias formas de discriminação devem ser repudiadas como desrespeito.</p> | <p>1) Compreender o valor do respeito à dignidade de todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura, repudiando situações de desrespeito que firam a sua dignidade.</p> <p>2) Reconhecer a diferença entre as pessoas como inerente à condição humana.</p> <p>3) Respeitar regras morais, sociais e convencionais que visem ao bem comum, reconhecendo-as como produções humanas, culturais e históricas, assim como as manifestações culturais étnicas e religiosas.</p> <p>4) Respeitar a privacidade como direito de cada pessoa.</p> <p>5) Respeitar o bem público, o bem privado e o meio ambiente não lhes provocando danos e</p> | <p>Desrespeito</p> <p>Humilhação</p> <p>Preconceito/ Exclusão/ Discriminação</p> <p>Indiferença/ Descaso</p> <p>Depredação</p> |

| | | |
|--|--------------------------------------|--|
| | repudiando situações que os ameacem. | |
|--|--------------------------------------|--|

Fonte: Tognetta; Martinez e Daud (p. 90, 2017).

De acordo com essa matriz, podemos compreender o conceito de valor apresentado, conforme o descritor correspondente, bem como os contra valores. Para entender melhor o respeito como um valor, os autores Tognetta, Martinez e Daud (2017) explanam que ele deve ser compreendido não apenas como um valor em si, mas também como o próprio investimento para algo:

Em uma palavra, podemos dizer que, quando pensamos em uma ação para *ser* melhor, os verbos respeitar, admirar, se arrepender, se orgulhar... nos servem. Todas essas ações correspondem, na verdade, àquilo que nos move, àquilo em que investimos: o que eu respeito, ou, quem eu respeito, o que admiro, do que me envergonho, do que me orgulho, do que me arrependo... São estes verbos, assim, que mostram quais valores, pra mim, são mais fortes ou mais fracos (p. 14).

Pensando no respeito como um valor e agregando a este valor um investimento que fazemos para algo melhor, ou seja, pautar nossas ações no bem, mostraremos quais valores são considerados os mais fortes, bem como quais são aqueles que indicam um investimento maior.

Quando este investimento está pautado em relações que são construídas no respeito mútuo no que se refere às regras, possibilita ao sujeito ter consciência delas, no entanto, não basta compreender a regra, pois além da compreensão, é necessário levar em consideração os próprios interesses e notar a necessidade do respeito para com a regra existente; a força maior está na vontade, “a vontade pressupõe mais do que a consciência da regra, ela implica um investimento” (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, *apud* PIAGET, 1994, p. 17).

Tognetta, Martinez e Daud (2017) afirmam que o respeito não deve ser considerado apenas como um “investimento interior” (p.16), além do investimento interior deve haver um respeito para com o outro, o bem para si é tão necessário quanto o bem para o outro.

O sentimento de vontade então é que configurará o respeito para com o outro, e este está ligado com o equilíbrio entre a vontade e o desejo, ou seja, a vontade deve ser colocada acima do desejo, pois o desejo é apontado como passageiro, já a vontade não, além disso, o desejo de fazer algo ruim para outro indivíduo é suspenso por este equilíbrio, considerando que a vontade de manter o outro como gostaria que mantivesse a si mesmo, relaciona-se com o “autorrespeito” – o conhecimento de si, visão de si, amor, auto estima, pensamentos, ações,

etc. Portanto, um indivíduo não desenvolverá o sentimento de respeito para com outro, se este não tem internalizado para si, o autorrespeito, considerando que é algo subjetivo (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD, 2017).

Para ativar o sentimento de respeito em um indivíduo, devem ser exercitados dois conceitos nesse processo: o “pensar” e o “sentir”. Tognetta, Martinez e Daud (2017) certificam que o indivíduo pensar em possíveis soluções para seus problemas e conflitos o faz tomar consciência de seus próprios desafios, segundo os autores, a consciência só é alcançada a partir do momento que o sujeito se coloca no exercício da resolução conflituosa, quando ele realmente se envolve e pensa sobre. Já o processo de “sentir” está relacionado ao exercício de narrar aquilo que está acontecendo com ele, como este indivíduo está se sentindo perante a situação, nomear sentimentos. Com isso, o sentimento de respeito será construído paulatinamente, com o pensar e o sentir, bem como as relações entre os pares.

O sentimento de respeito vai muito além de apenas obedecer às regras à risca, o significado de respeitar autonomamente quer dizer que se deve respeitar, pois este sentimento é uma necessidade e não uma imposição. Ou seja, o respeito da regra pela regra é o respeito unilateral, que reforça e ainda afirma a tendência heterônoma, na qual alunos obedecem regras sem que haja uma compreensão da mesma.

Tognetta, Martínez e Daud (2017) destacam a ruptura que Hannah Arendt faz entre autoritarismo e autoridade, no primeiro conceito, se faz entender e compreender pelo medo que é imposto, já nas relações de autoridade está presente o diálogo e esta se concretiza pela admiração. Neste mesmo pensamento, autoritarismo é “qualquer ação que fira a dignidade de uma pessoa, como a violência, a humilhação, a exploração, a manipulação e várias formas de discriminação deve ser repudiada como desrespeito” (TOGNETTA; MARTINEZ; DAUD; 2017, p. 09). Sendo assim, quando algo é imposto para os alunos, sem nenhuma discussão, reflexão ou escuta ativa, há a prevalência do autoritarismo e das relações unilaterais.

No entanto, se a escola busca e objetiva o desenvolvimento da autonomia, o respeito unilateral deve ser substituído pelo respeito mútuo, no qual o sujeito esteja solícito ao outro e pratique a empatia. “O sentimento de simpatia experimentado pela criança em relação aos seus semelhantes torna possível a cooperação” (PIAGET, 1932/1994, p. 256). Essa construção é contínua e alcançada alongo prazo, a autonomia vai se constituindo de experiências cotidianas em laços afetivos com o outro que o faz exercitar as relações de cooperação.

Em pesquisa, Scarin (2003) investigou “O desenvolvimento da noção de respeito em crianças da Educação Infantil”, sendo esse desenvolvimento estruturado nas relações educacionais. A autora destaca a importância desses laços afetivos, tendo como base a

perspectiva piagetiana que assemelha o respeito como uma relação de amor e medo da pessoa pela qual se tem o respeito e sobre o indivíduo que é respeitado – tendência heterônoma. Os dados evidenciaram que há na construção do valor “respeito” a existência do amor e do medo juntos.

Com isso, Scarin (2003) afirma que o valor “respeito/desrespeito” dependerá do reconhecimento ou não do outro, da influência, da necessidade, da importância, todos esses fatores influenciarão na construção desse sentimento, o respeito. Assim, de acordo com o sentimento de dever, considerando a perspectiva do respeito para com as regras, o indivíduo não respeita concretamente essas regras que são impostas e sim a pessoa que estabeleceu tal regra, proveniente da consciência de regulação.

Percebemos então que para que a criança construa o sentimento moral, ela precisa entender o outro como um ser, estabelecendo capacidades de trocas, transpassando do respeito unilateral para o respeito mútuo; para isso ocorrer e para que a relação intrapessoal possa ter efetividade, terá a construção do respeito por aquilo que é tido como importante, situação em que o individual se firme no universal (SCARIN, 2003).

3.4 Sanções

Piaget (1932/1994), por meio dos estudos sobre as noções de justiça, investigou o papel da coação adulta na construção do juízo moral infantil e a importância das relações de cooperação. A escolha pelo valor da justiça se deu por considerá-la mais fácil do ponto de vista metodológico (o objeto a ser investigado), já que entre as demais virtudes, essa é a mais racional, e porque ela representa um valor que independe das influências adultas nas relações infantis. O sentimento da justiça, apesar de ser reforçado pelos adultos, é em grande parte independente dessa influência e não é pré-requisito para que a justiça se desenvolva, o que é necessário é o respeito mútuo e a solidariedade entre as crianças, “[...] a regra de justiça é uma espécie de condições de lei de equilíbrio das relações sociais, destaca-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças” (PIAGET 1932/1994 p.157).

Piaget, em sua pesquisa, não trabalhou propriamente com a noção de justiça, mas sim com o que venha a ser a solidariedade infantil e os conflitos com os adultos enquanto autoridades. O epistemólogo suíço buscou compreender em que idade a solidariedade se torna eficaz, para isso foi necessário relacionar com a noção de justiça os julgamentos das próprias crianças referentes às sanções.

No início do terceiro capítulo do JM, ele expõe o problema da sanção e da justiça retributiva, assim, considera que há duas noções de justiça:

Dizemos que uma sanção é injusta quando pune um inocente, recompensa um culpado ou, em geral, não é dosada na proporção exata do mérito ou da falta. Dizemos, por outro lado, que uma repartição é injusta quando favorece uns à custa de outros. Nesta segunda acepção, a ideia de justiça implica apenas a ideia de igualdade. Na primeira acepção, a noção de justiça é inseparável daquela de sanção e define-se pela correlação entre os atos e sua retribuição (PIAGET, 1932/1994, p. 157).

Piaget buscou compreender se essas duas noções de justiça – uma ligada à ideia de sanção e outra ligada à ideia de igualdade – se desenvolvem juntas ou se a segunda tende a dominar a primeira. Para isso, elaborou pequenas histórias com diferentes tipos de sanções e investigou entre as crianças quais eram as mais justas.

As reações das crianças a tais situações são mais do ponto de vista da retribuição, para cada ato, uma consequência, alcançando este ponto é possível questionar as crianças se a sanção é justa e eficaz. As sanções são apresentadas em duplas de histórias e indaga-se as crianças sobre quais personagens são mais propensos a recorrer ao delito.

No desenvolver dessa pesquisa, o autor encontrou dois tipos de respostas no que se refere à sanção. Para um grupo de crianças, em sua maioria as menores, a sanção é justa e necessária; é mais justa quanto mais severa, ou seja, a criança quanto mais castigada saberá cumprir seu dever (PIAGET 1932/1994). Para outro grupo de crianças, as maiores, a expiação não constitui uma necessidade moral, entre todos os tipos de sanções, as mais justas são as que exigem uma restituição, ou as que deixam o culpado encarar as consequências, sanções não expiatórias, pois a simples repreensão e explicação são suficientes.

Com isso, temos dois tipos de justiça a retributiva e a distributiva, a primeira delas, a sanção expiatória, pauta-se nas relações de coação, e a segunda, a sanção por reciprocidade, é pautada na cooperação. Com o passar da idade, as sanções expiatórias tendem a diminuir e cedem lugar às sanções por reciprocidade, mas isso só será possível se as relações em seus círculos sociais forem favoráveis ao desenvolvimento moral autônomo, ou seja, com a prevalência das relações de cooperação.

Em suma, no que se refere à justiça, Piaget (1932/ 1994) apresenta dois conceitos:

- Sanção expiatória: esse tipo de punição possui uma natureza arbitrária, pois não há relação com o ato cometido, é própria das relações de coação. Está relacionada a castigos mais severos e que não têm relação com o ato cometido.

As crianças mais novas consideram este tipo de castigo mais justo porque provoca maior sofrimento. Por exemplo, a criança apanhar quando quebra um brinquedo ou quando deixa de fazer lição de casa.

- Sanção por reciprocidade: existe relação entre o conteúdo da punição e a natureza do ato cometido, além da existência de proporcionalidade entre a gravidade da falta com o rigor da punição aplicada, é própria da cooperação e tem o objetivo de reconstituir o dano cometido, fazendo com que haja uma relação com o ato. Por exemplo, quando a criança quebra um brinquedo é incentivada a consertá-lo (restituição do dano) ou ficará sem o brinquedo (consequência do ato); em caso de mentir, perde-se a confiança até que esta seja reconquistada.

Piaget descreveu seis tipos de sanções por reciprocidade que oferecem maneiras de refletir sobre as ações: 1) exclusão momentânea ou definitiva do grupo; 2) consequência direta e material dos atos; 3) privar o culpado de alguma coisa da qual abusa; 4) reciprocidade simples, que é fazer à criança exatamente o que ela própria fez; 5) sanção restitutiva: substituir o objeto danificado e 6) simples repreensão: sem nenhuma punição, apenas repreensão verbal (PIAGET, 1932/1994).

Vale ressaltar que a sanção por reciprocidade não é humilhante e nem ataca a dignidade da criança, tem por intuito aconselhar e fazer pensar no significado da sua atitude, jamais faz uso de qualquer tipo de violência ou ameaça. Piaget (1932/1994) afirma que a sanção deve ser encarada como “uma consequência natural da falta” (p.267) e deve ser trabalhada para o favorecimento do desenvolvimento moral e para a reconstrução do elo perdido, até que aquele ato em questão não volte a acontecer.

Essas são as consequências da cooperação no que se refere às noções de justiça e à compreensão da justiça distributiva ou igualitária e da justiça retributiva. A ideia igualitária surge com a cooperação, que mesmo sem estar em contradição das formas evoluídas da justiça retributiva, se opõe às formas primitivas de sanção, fazendo com que a igualdade tenha primazia sobre a retribuição, sempre que há confronto entre as duas noções – distributiva e retributiva.

Conflitos envolvendo justiça distributiva e justiça retributiva fazem parte do cotidiano das crianças, por exemplo, quando pais ou professores favorecem mais uns à custa de outros, no qual um tratamento pode ser justo do ponto de vista da justiça retributiva, mas não é justo do ponto de vista da justiça distributiva.

Foi indagado para as crianças o que achavam do favorecimento em detrimento a outra criança. No grupo de crianças menores elas achavam justa a forma de tratamento pelo comportamento ruim do personagem da história pautando suas explicações na justiça retributiva; já no grupo de crianças maiores, elas não consideravam justa a forma de tratamento pela autoridade pautada no comportamento, sendo que as crianças maiores justificam levando em consideração a justiça distributiva.

As crianças que colocam a justiça retributiva acima da justiça distributiva ou igualitária são crianças que têm como exemplo a coação adulta, já as crianças que compreendem e expõem suas concepções distributivas esboçam relação de respeito mútuo pautado na cooperação. O conflito existente entre a justiça retributiva e a justiça distributiva leva aos pequenos preconizarem a sanção e os maiores a igualdade.

A necessidade da igualdade se atenua cada vez mais com o desenvolvimento moral “seria possível o igualitarismo, como a justiça retributiva, derivasse do respeito da criança pelo adulto. [...] Talvez assim a justiça distributiva manifeste um segundo aspecto da coação adulta” (PIAGET, 1932/1994, p.209). Mas, além disso, a noção de igualdade resulta da necessidade de convivência entre as crianças, a reação de uma com as outras, é comum que a injustiça sofrida pelas crianças passe a tomar energia para alcançarem a igualdade.

No que se refere à justiça distributiva e à igualdade entre as crianças, Piaget (1932/1994) apresentou os conflitos entre o sentimento de justiça e a autoridade adulta. Dentre esses conflitos, o mesmo apresentou quatro tipos de respostas quanto às histórias abordadas pelas crianças: 1) as crianças menores por volta de 5-7 anos acham justas as ordens dos adultos e não distinguem o justo à obediência; 2) acham injusta a ordem, mas consideram que a regra da obediência possui primazia sobre a justiça, por isso a seguem; 3) acham a ordem injusta e preferem a justiça à obediência; 4) acham a ordem injusta, não acham obrigatória a obediência passiva, não prefere a submissão, mas assim fazem por complacência.

Sendo assim, Piaget nos mostra uma evolução bem nítida, na qual se inserem o caráter e a educação recebida, bem como nas relações sociais presentes, em que se é possível distinguir três grandes etapas no desenvolvimento da justiça distributiva em relação à autoridade adulta, a saber:

- inicialmente, o que os adultos dizem é confundido pela criança como justiça, sendo visto como lei, mesmo em alguns momentos sendo injustos;
- num segundo momento, mesmo contrariando a obediência dos adultos, a igualdade é defendida e prevalece sobre qualquer situação;

- por último, em cada situação, há uma particularidade, assim, o igualitarismo simples cede lugar à equidade.

Quando a criança entra em conflito com o respeito pela autoridade e o sentimento de justiça, está afirmando que a justiça deve estar pautada na igualdade.

De acordo com Piaget, na justiça retributiva aparece a justiça imanente, as crianças acreditam que as punições emanam dos próprios objetos e são vistas como castigos divinos por não terem agido “corretamente” (por volta dos sete, oito anos).

Os resultados apresentados evidenciam a aquisição da noção de justiça retributiva, sendo:

- igualitarismo: momento de transição entre a justiça imanente e a justiça puramente igualitária. Neste momento, a criança faz generalizações e considera justo somente o que é igualitário (por volta dos oito ou onze anos).
- Justiça puramente igualitária: a criança se preocupa com a equidade, considerando a particularidade de cada situação (isso acontece por volta dos 12 anos de idade em diante).

Temos então que as crianças menores tendem a acreditar na necessidade da sanção, deixando de lado a igualdade. Assim, na justiça retributiva elas defendem que a sanção é necessária, pois se não se punisse não seria um erro, sendo a sanção expiatória – na concepção das crianças menores – a melhor escolha entre elas, mesmo não tendo uma compreensão exata sobre ela.

E de acordo com as relações sociais, as vivências e experiências cotidianas, por volta de sete e oito anos de idade surge o plano da reflexão e do juízo moral, em que ocorre um pequeno atraso em relação à prática, pois há um desenvolvimento progressivo da autonomia e da primazia da igualdade sobre a autoridade.

- Na justiça retributiva, a sanção expiatória não é mais aceita com a mesma tranquilidade; os melhores tipos de sanções são as que decorrem da reciprocidade; a crença na justiça imanente diminui e o ato moral é procurado.
- Na justiça distributiva, a igualdade prevalece sobre qualquer outra questão; nos conflitos entre a igualdade e a sanção, a igualdade prevalece; o igualitarismo surge progressivamente com a idade.

Entre os onze e doze anos com o desenvolvimento do igualitarismo, o sentimento de equidade surge, sendo consideradas as particularidades das situações encontradas.

- Na justiça retributiva não se considera mais justo aplicar a todos a mesma sanção, deve-se então considerar a circunstância.
- Na justiça distributiva, a lei não deve ser concebida igualmente para todos, mas deve-se considerar a particularidade pessoal.

Com esse desenvolvimento, Piaget (1932/1994) expõe a evolução na noção de justiça, cujas noções acompanham a evolução do juízo moral.

Na justiça distributiva, existe uma forma mais profunda da própria justiça, podendo ser reduzida às noções de igualdade ou de equidade. Sabe-se que o fator predominante na evolução da justiça igualitária está na relação, acerca do respeito unilateral da coação e o respeito mútuo da cooperação.

Piaget (1932/1994) ainda revela quatro transformações interdependentes: 1) a sociedade dos pequenos constitui um todo amorfo, sem organização, sem regulamento; 2) entre os maiores, há uma solidariedade moral maior, mas proibem entre si a mentira e a trapaça; 3) a personalidade desenvolve-se na medida em que a discussão e a troca de ideais sucedem a imitação; 4) e o senso de igualdade é forte.

Em suma, na justiça retributiva, não é nítido que haja noções de retribuição, bem como um quesito *a priori* ou racional; a ideia de igualdade cresce com o desenvolvimento intelectual, a sanção perde propriedade e a expiação e a recompensa dão lugar à reposição ou à reparação, além de medidas para renovar o elo de solidariedade perdido.

A justiça distributiva tem três origens aos aspectos principais da retribuição: reações individuais condicionam o aparecimento da retribuição; a coação adulta explica a formação da noção de expiação; e a cooperação explica os destinos posteriores da noção de sanção.

Um ambiente que proporcione relações cooperativas pautadas no respeito mútuo favorecerá o desenvolvimento tanto da justiça retributiva quanto o desenvolvimento da justiça distributiva, sendo assim, é possível o exercício da autonomia pautado no respeito ao outro, na sanção por reciprocidade e no princípio da equidade.

3.4.1 Breve histórico das sanções

Quando nos referimos à sanção, estamos trazendo à discussão questões como: castigos, punições, pena, condenação, entre outras consequências que sofre um indivíduo quando descumpre normas pré-definidas na sociedade. Por exemplo, quando um motorista descumpre uma norma de trânsito ele recebe uma multa, ou quando um estudante vai à escola sem uniforme, sendo que há uma regra da obrigatoriedade do uso, ele é impedido de entrar na

instituição, ou em casos mais graves, como agredir ou tirar a vida de alguém, o sujeito será julgado e serão atribuídos a ele anos/décadas de prisão. A dupla regra-sanção é praticamente inseparável.

É fato que ao longo da história da humanidade os modos de atribuição das sanções pelas sociedades foram se modificando. Analogamente, como apresentamos anteriormente, pautados nos estudos de Piaget (1932/1994), ao longo do desenvolvimento infantil, as concepções de sanções também se modificaram. Para melhor compreendermos sobre as sanções e sua evolução, faremos uma breve contextualização histórica dos conceitos de punição e de respeito aos Direitos Humanos de acordo com Bianchini (2012).

A humanidade percorreu e ainda continua neste processo de firmar um direito punitivo que seja efetivo na concretização dos direitos fundamentais dos homens, visto que a pena de morte é vista como uma punição majoritária na história humana. A efetividade dos Direitos Humanos nos procedimentos punitivos é item indispensável, tais leis devem ser realmente efetivas dentro da realidade das instituições penais, não sendo apenas leis (BIANCHINI, 2012).

Na Antiguidade, a penalidade se origina do intuito da reação e da defesa, ou seja, diante de uma situação de agressão a bens, seja este bem individual, coletivo, ou de um grupo, surge, pois, o desejo da reação e a defesa. As primeiras penalidades foram marcadas assim, pelos castigos desproporcionais e arbitrários.

O homicídio penalizado com a morte, o furto e as lesões penalizados com a amputação de um ou ambos os pés, o estupro com a castração, a fraude com a amputação do nariz e os delitos menores com uma marca na testa (BIANCHINI, 2012, p.20).

Com o passar do tempo, “em prol da organização das comunidades primitivas, começa a se esboçar a formação do Estado e a necessidade de limitações aos castigos penais” (BIANCHINI, 2012, p. 20). Com essas penalidades, verifica-se o quão primitivo é o pensamento e a evolução da cultura penal, extremamente severa.

Há exemplos de normas para regular as sanções na Antiguidade. Na Índia, por exemplo, havia o código de Manu, com a pena de acordo com a hierarquia social; na Babilônia (atual Iraque), por volta de 1772 a.C. foi criado o Código de Hammurabi, com 282 leis escritas e distribuídas com as regras e punições, a mais famosa é a lei de talião, conhecida como “olho por olho e dente por dente”, em que se leva em consideração a igualdade do dano causado pelo outro.

O artigo 196 do Código de Hammurabi foi considerado uma conquista para os povos e para os Direitos Humanos, pois antes dele as punições eram totalmente desproporcionais e muito cruéis. Com este Código, a sanção não poderia ultrapassar o dano cometido. Os hebreus, considerados um dos principais povos da Antiguidade, apresentavam um regime teocrático monoteísta, tinham a bíblia como legislação voltada para todos, sem exceção.

No Império Romano também prevalecia a pena de morte (pena capital) e as sanções severas, tais como desterro, açoites, castigos corporais e mutilações.

Na Roma antiga, a lei XII Tábuas (450 a.C.) foi uma coletânea de costumes, não era um Código sistematizado, mas já aparecia a diferença entre crime público e crime privado, tendo como influência o código de Hammurabi. Ao surgir o Império, o Direito Penal romano torna-se questão quase que totalmente pública, sendo a jurisdição e a tutela também de ordem pública.

Com o surgimento da Igreja Católica e em conjunto com o Direito Canônico, começam a surgir o debate retributivo das penas, tendo como princípio a imortalidade da alma, sendo que o pecador poderia se redimir através da penitência e pelo arrependimento. A partir de então a intenção começa a ser considerada como uma das medidas de punição.

Na Idade Média, vários fatores contribuíram para o feudalismo, considerando os fatores de origem romana, germânica e os conjunturais, sendo este período marcado pela política e os direitos descentralizados e as sanções aplicadas de forma variada dependendo do senhor feudal.

Os germânicos propunham uma reparação ao dano sem a atuação estatal, referiam-se a uma vingança privada que não representava necessariamente algo violento e desproporcional. A sanção mais grave do Direito Penal dos germânicos foi conhecida como 'perda da paz', o indivíduo perdia a tutela social e qualquer pessoa poderia matá-lo.

Os casos de infração pouco eram enviados ao Estado, antes disso buscavam reparar o dano cometido, restaurando as relações e a ordem social da forma que convinha. Tendo grande influência no Direito Canônico e tendo como protagonistas as figuras teológicas que tratam de conceitos sobre justa punição, Santo Agostinho dispensava a necessidade de a punição ser proporcional ou equivalente ao dano/ infração.

Mesmo assim, a dignidade conferida pelos Direitos Humanos estava ainda muito distante, marcada por momentos e sanções terríveis, como morte pela fogueira, pela espada, forca, estrangulamento, roda, afogamento, azeite fervendo, enterramento vivo, cegamento dos olhos, secção dos membros do corpo, marcas com ferros em brasa, entre outras que chegaram até o século XVIII. Como marco da redução do poder absoluto do rei, em 1215, os nobres,

descontentes com o governo do rei João da Inglaterra, o obrigaram a assinar a Magna Carta. Esse foi o documento medieval de maior importância para a defesa do homem, pois a partir dela os homens passaram a ter direito a um julgamento pelos seus delitos. Como foi assinada por coerção, a mesma foi desconsiderada, sendo assinada posteriormente por mais três vezes em 1216, 1217 e 1225, a Carta traz fundamentos e princípios da legalidade e inviolabilidade de domicílio.

Na Idade Moderna, o Renascimento proporcionou grandes transformações políticas e ideológicas no mundo, os ideais iluministas influenciaram na forma de visualizar o mundo até mesmo no que se refere ao Direito Penal.

As sanções neste momento passam a ter uma concepção mais humana, com destaque para a obra do século XVIII do Marquês Cesare Beccaria “Dos Delitos e das Penas”, que teve grande efeito e se mantém atual até os dias de hoje.

Na França, com a propagação do Iluminismo, acontece a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, promovendo ideias de liberdade, da igualdade e da fraternidade. Com esse embasamento, o histórico do Direito Penal vai ganhando forma, e as sanções vão paulatinamente sendo humanizadas; a pena de morte foi abolida por algumas nações, também foram extintas penas corporais, torturas, suplícios, entre outras.

Nota-se que ao longo da história as sanções expiatórias prevaleceram, mas foram paulatinamente sendo substituídas por outras punições. Porém, mesmo em sociedades democráticas, como a nossa, há um clamor pela severidade nas punições, com o intuito de “corrigir”, “educar” ou até mesmo “ensinar”.

Após este breve histórico das sanções, voltamos à importância das sanções para o desenvolvimento moral.

La Taille (1998) ressalta a importância dos limites na construção da personalidade moral. O limite é necessário para que se pense no ato cometido. “A não-colocação de limites pode tanto ser prova de humildade como de descompromisso em relação aos filhos e ao futuro do mundo” (LA TAILLE, 1998, p.64).

La Taille (1992) explica que a arbitrariedade e a não relação entre ato cometido e a sanção provocam lacunas no desenvolvimento do indivíduo. Em geral, as sanções que são aplicadas em episódios de não cumprimento de regras, não condizem com o ato em questão, são as sanções expiatórias. São exemplos dessas sanções: bater, fazer a criança ficar de pé no canto, fazer escrever várias vezes o que não deve ser feito, entre outros (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 195). Essas sanções dizem respeito a uma repreensão dolorosa ou mesmo vergonhosa que expõe a criança perante o grupo. Mesmo que as regras sejam construídas de maneira

coletiva e partam do princípio da reciprocidade, ainda assim nos deparamos com situações em que regras são “infringidas”.

Quando as regras são infringidas e ocorre uma sanção com o parâmetro da reciprocidade, busca-se uma punição que tenha relação com a infração. Cabe dizer que, entre as sanções por reciprocidade, há sanções mais primitivas e outras mais desenvolvidas, chegando a quebra do elo de interação entre os pares.

Dentre as mais primitivas, está a que pretende fazer o indivíduo sofrer a consequência do ato, um exemplo: quando uma criança quebra um brinquedo e como sanção ela ficará com o seu brinquedo quebrado. Tomando como base o mesmo exemplo, uma sanção mais desenvolvida seria colocar a criança em situação de aprendizagem, de forma que ela seja indagada sobre maneiras de reparar o dano cometido, nesse caso poderia se consertar o brinquedo.

Outro exemplo de sanção por reciprocidade mais evoluída é a quebra do elo de confiança com as pessoas que possuem vínculo afetivo. Pode não parecer sanção, mas certamente é, pois está pautada nos círculos sociais. A relação da sanção com o ato tem influência com quem lhe impõe, com o intuito de reestabelecer o elo perdido (MENIN; BATAGLIA, 2017).

Quando se tem uma regra, a qual foi criada em conjunto com seus pares, pelo grupo que o aluno faz parte, para dar continuidade às suas relações de cooperação com seus colegas, essa sanção favorece a consciência do respeito à regra, pois a perda desse elo é vista como algo negativo.

É importante ter consciência da influência que as sanções representam para o desenvolvimento moral, já que os descumprimentos de regras nas escolas acontecem de maneira constante. Quando isso ocorre, a sanção por reciprocidade é a melhor escolha para mediar uma transgressão, pois não submeteria a criança a algo arbitrário e sim ao ato propriamente dito, tentando assim rever o “erro” cometido.

As sanções por reciprocidade têm em comum a comunicação do rompimento de um vínculo social tal como desapontamento, raiva ou perda da confiança. Isto é, a disponibilidade mútua em um relacionamento foi interrompida. Em uma sanção por reciprocidade, a pessoa prejudicada responde à ofensa ou ferimento retirando a confiança ou boa-vontade. Ela sinaliza claramente que a mutualidade está perturbada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior (DE VRIES; ZAN, 1998, p.196).

De Vries e Zan (1998), destacam alguns tipos de sanções por reciprocidade estabelecidos por Piaget (1932/1965): Consequências naturais: o próprio ato já se ocupa de privar o indivíduo de algo; Compensação: substituir algo, consertar, reestabelecer a relação que se tinha como estado inicial; Privar o transgressor do objeto mal-usado: privar-se de algo que não está sendo utilizado de forma adequada. Exclusão: sair de um jogo, uma brincadeira ou um grupo de trabalhos. Fazer à criança o mesmo que ela fez: não muito usual para com os adultos, pois esta é uma das sanções por reciprocidade que na medida errada pode se tornar algo punitivo – expiatória – no entanto, utilizável para com as crianças e seus pares; e Censura: uma opinião que não foi de agrado de todos deve ficar oculta.

Quando ocorre um ato de depreciação de materiais dentro de uma escola e quando se pergunta aos alunos o que poderiam fazer para restituir o dano, esses alunos propõem sanções com as quais estão familiarizados, são convencionais no cotidiano das escolas, assinar uma advertência, suspensão ou bilhete para os pais; raramente propõem sanções ligadas a aspectos morais (MENIN; BATAGLIA, 2017). Quando defendemos as sanções por reciprocidade, o principal intuito não está em fazer os culpados sofrerem, mas sim provocar a reflexão e a construção perante o ato em questão.

Como salientado, a sanção está relacionada à justiça e à cooperação, e no que se refere à justiça retributiva, existem alguns questionamentos a serem pensados antes de qualquer atitude:

1. a sanção é necessária? Quando são aplicadas as sanções, quais as que seriam mais justas? O que delimita uma sanção por reciprocidade?
2. a sanção é eficaz?
3. a sanção quando aplicada deve ser coletiva ou individual (punir ao grupo ou ao indivíduo)?
4. haveria uma justiça imanente?
5. haveria uma progressão nessa noção? (MENIN; BATAGLIA, 2017, p.25).

As sanções são necessárias e importantes desde que estejam relacionadas ao desenvolvimento construtivo do indivíduo, quando uma sanção é aplicada de forma injusta, ou seja, atribui a sanção para uma pessoa que não tem culpa, ou se dá uma recompensa para quem está no papel de culpado, quando isso ocorre, muitos fatores do desenvolvimento estão sendo perdidos e/ou internalizados.

Quando nos referimos ao que é considerado justo ou injusto, relacionado a deveres, vantagens, desvantagens, estamos explanando sobre a justiça distributiva. Como se portar perante as situações - deveres, vantagens e desvantagens – as autoras Menin e Bataglia (2017)

sugerem a reflexão em relação: “1. a que deve prevalecer: o poder de decisão da autoridade ou a distribuição igualitária entre pares? 2. a igualdade seria o princípio final da justiça distributiva?” (p.31).

No que diz respeito à justiça ou à injustiça, às relações de igualdade ou equidade, podemos pensar que na medida em que as crianças vão crescendo elas vão percebendo que algumas situações propostas pelos adultos não lhes cabem, pois em alguns momentos são injustas. “Foi a obediência cega que garantiu 300 anos de escravidão no Brasil e tantas injustiças que, até hoje, vivenciamos” (MENIN; BATAGLIA, 2017, p.32), por este motivo, há a necessidade do desenvolvimento moral autônomo, de forma que torne os alunos seres pensantes e críticos para com as injustiças.

Ao falarmos sobre respeito, regras e sanções como elementos do desenvolvimento moral, é fundamental diferenciarmos os tipos de regras que norteiam as relações sociais. No capítulo que segue, essa diferenciação será tratada tendo como aporte a teoria de domínios sociais.

4 MÉTODO

Neste capítulo, apresentaremos como a pesquisa foi organizada e realizada. Descreveremos as seguintes etapas: a hipótese inicial, o instrumento de coleta, os participantes envolvidos, os procedimentos e a descrição sobre as questões éticas.

A escolha do delineamento da pesquisa é decisória para o alcance de resultados verdadeiros e relacionados com a proposta da pesquisa estabelecida (GIL, 2008). A presente pesquisa é de cunho quantitativo, pois “pretende tomar a medida exata dos fenômenos humanos e do que os explica [...] uma das principais chaves da objetividade e validade dos saberes construídos” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.43).

Para Gatti (2004), a análise dos dados quantitativos pode ser proveitosa para se compreender as diversas questões das instituições escolares, sendo o significado dos resultados dados pelo pesquisador com base na fundamentação teórica escolhida. Além disso, tem como natureza a pesquisa básica, cuja finalidade é gerar novos conhecimentos. E com a análise descritiva visa-se descrever as características do fenômeno investigado.

Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um levantamento que utiliza como método de pesquisa um questionário do tipo *survey* (levantamento), o qual foi especificamente elaborado para avaliar o clima escolar em escolas brasileiras. De acordo com Freitas e colaboradores (2000), estudos com *survey* têm como objetivo principal fornecer descrições quantitativas de um grupo de interesse fazendo uso de um instrumento preestabelecido, utilizado quando:

Se deseja responder questões do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quanto?”, ou seja, quando o foco de interesse é sobre “o que está acontecendo” ou “como e por que isso está acontecendo”; Não se tem interesse ou não é possível controlar as variáveis dependentes e independentes; O ambiente natural é a melhor situação para estudar o fenômeno de interesse; O objeto de interesse ocorre no presente ou no passado (FREITAS et al., 2000, p. 105-106).

O *survey* é um instrumento típico da pesquisa quantitativa, padronizado, sendo que de acordo com Fonseca (2002, p. 20) “considera que a realidade [...] pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros”. A pesquisa quantitativa nos dá subsídios matemáticos para a análise e a descrição de fatos com relação às variáveis obtidas.

Ainda sobre o instrumento, Freitas (et al., 2000) e Babbie (2001) afirmam que pesquisas deste tipo podem apresentar três finalidades, quais sejam, a de Descrição, Exploração e Explicação. A presente pesquisa é do tipo descritiva, pois tem o intuito de identificar quais situações, eventos, opiniões ou atitudes estão presentes na população pesquisada, além de descrever a proporção de certo fenômeno no grupo estudado, realizando uma comparação entre essa proporção (FREITAS, et al. 2000; BABBIE, 2001). E é inferencial, pois tem o intuito de trilhar uma relação dos números com as respostas obtidas dentro do questionário. “A estatística inferencial é a parte da estatística que é usada para formular conclusões e fazer inferências após a análise de dados coletados em pesquisas” (RODRIGUES et al. 2017, p.622).

Sendo assim, nossa pesquisa foi quantificada, e as informações foram transformadas em números, ou seja, em dados estatísticos, para que a análise pudesse ser realizada com o auxílio de recursos técnicos específicos, e para isso foi usado o programa estatístico *PSPP*© *Statistics Analysis Of Sampled Data*.

4.1 Hipótese

Partimos da hipótese de que os alunos não participam da elaboração de regras, ou seja, que são impostas pelas autoridades escolares e que a escola não proporciona um local favorável para a discussão dessas temáticas, envolvendo regras, consequências, convivência e resolução de conflitos, além de as escolas terem como consequência a transgressão ou não obediência das regras, sanções do tipo expiatórias.

4.2 Instrumento de Coleta

O instrumento utilizado para a coleta dos dados é um instrumento validado em pesquisa, coordenada pelas pesquisadoras Telma Pileggi Vinha (FE- Unicamp), Alessandra de Moraes, (Fac. de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília) e pelo pesquisador Adriano Moro (FE – Unicamp e Fundação Carlos Chagas). Eles coordenaram uma equipe de pesquisadores do GEPEN - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/Unesp e com pesquisadores de diferentes universidades do Brasil.

O instrumento consiste em três questionários elaborados para avaliar o clima escolar de instituições educacionais brasileiras, os instrumentos foram elaborados para o seguinte público: alunos, professores e gestores (VINHA, MORAIS e MORO, 2017).

O instrumento apresenta uma escala *Likert* de quatro pontos, com alternativas que selecionam o nível de concordância para cada item. De acordo com Vinha, Morais e Moro (2017), esse tipo de escala *Likert* foi escolhida pelo fato de conter uma alternativa intermediária que pudesse direcionar a resposta dos participantes. Observando as alternativas, nota-se uma escala crescente: “nunca”; “algumas vezes”; “muitas vezes”; “sempre” ou “não concordo”; “concordo pouco”; “concordo”; “concordo muito”.

Considerando a especificidade de cada grupo de participantes respondentes do questionário, houve também uma preocupação em apresentar itens exclusivos para cada grupo, contendo também itens que se relacionam, para conhecer sobre temas e mesmos assuntos (VINHA, MORAIS e MORO, 2017).

A escolha desse instrumento para a presente pesquisa foi conveniente por ter uma dimensão relacionada ao tema de regras e sanções. Ressalte-se que o Clima Escolar é percepção que os integrantes da instituição escolar têm a respeito de algumas dimensões interrelacionadas, como normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa (VINHA, MORAIS e MORO, 2017).

A avaliação do clima de uma escola consiste em se diagnosticar a partir da percepção dos alunos, professores e gestores, qualificando esse clima como negativo, neutro ou positivo, em cada dimensão: 1) as relações com o ensino e com a aprendizagem; 2) as relações sociais e os conflitos na escola; 3) as regras, as sanções e a segurança na escola; 4) as situações de intimidação entre alunos; 5) a família, a escola e a comunidade; 6) a infraestrutura e a rede física da escola; 7) as relações com o trabalho e 8) a gestão e a participação.

Esse diagnóstico tem como intuito favorecer para a escola uma visão daquilo que permeia seu cotidiano e proporcionar uma reflexão para possíveis melhorias, já que o clima escolar influencia na qualidade educacional, com isso, para alcançar os objetivos da presente pesquisa nos dedicamos apenas aos dados referentes à dimensão 3 – sobre regras, sanções e segurança na escola.

4.3 Participantes

Participaram da pesquisa 58 professores e 1.031 alunos dos 7^{os}, 8^{os} e 9^{os} anos do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas estaduais, como ilustrado na tabela 1. Sobre a adesão dos participantes, tínhamos um número de 1.342 alunos matriculados no 7^o, 8^o e 9^o anos das escolas participantes, mas tivemos alunos ausentes nos dias de coleta e “limpamos” o banco de dados excluindo os questionários incompletos, chegando ao número de 1.031 respondidos por estudantes. A adesão dos professores foi menor, dos 105 professores que lecionavam nas quatro escolas, apenas 58 professores responderam ao instrumento.

As escolas 1 e 4 estão localizadas na região norte do município. Essa região tem a maior concentração da população da cidade e é a região de menor poder socioeconômico. Já a escola 2 está localizada na zona sul da cidade, com uma concentração maior da população de classe média, e a escola 3 está na zona leste, com uma população de média e baixa renda.

A tabela 1 apresenta a quantidade geral dos participantes de cada escola:

Tabela 1 – Participantes da pesquisa

| Escola | Alunos | Professores |
|---------------|---------------|--------------------|
| 1 | 253 | 27 |
| 2 | 262 | 13 |
| 3 | 228 | 13 |
| 4 | 288 | 5 |
| Total | 1.031 | 58 |

Fonte: autora

Perfil dos alunos

Os estudantes que responderam ao instrumento que avalia o clima escolar estão distribuídos da seguinte forma: 325 (31,52%) matriculados no 7^o ano, 374 (36,28%) no 8^o e 332 (32,2%) no 9^o ano do Ensino Fundamental II; a maioria, 654 (63,43%), estuda no período vespertino e 373 (36,18%), no período matutino; 525 (50,92%) são meninos e 506 (49,8%) meninas (Tabela 2), com idades variando dos 11 aos 17 anos (média = 13 anos, desvio padrão = 1 ano); a maioria se autodeclarou pardos 416 (40,35%), seguida de brancos 411 (39,86%), sendo 65 (6,3%) pretos e 103 deles (9,99%) não souberam responder.

Tabela 2 – Alunos: Detalhamento dos participantes por escola

| Escola | Sexo | | Ano Escolar | | Período | |
|-----------------------|----------------|----------------|-------------|-------------|----------------|----------------|
| | F | M | 7º | 8º | Matutino | Vespertino |
| 1 (n = 253) | 115 (45,45) | 138 (54,55) | 7º | 64 (25,3) | 98 (38,74) | 155 (61,26) |
| | | | 8º | 91 (35,97) | | |
| | | | 9º | 98 (38,74) | | |
| 2 (n = 262) | 124 (47,33) | 138 (52,67) | 7º | 85 (32,44) | 29 (11,07) | 233 (88,93) |
| | | | 8º | 114 (43,51) | | |
| | | | 9º | 63 (24,05) | | |
| 3 (n = 228) | 115 (50,44) | 113 (49,56) | 7º | 79 (34,65) | 77 (33,77) | 151 (66,23) |
| | | | 8º | 73 (32,02) | | |
| | | | 9º | 76 (33,33) | | |
| 4 (n = 288) | 152 (52,78) | 136 (47,22) | 7º | 97 (33,68) | 169 (58,68) | 119 (41,32) |
| | | | 8º | 96 (33,33) | | |
| | | | 9º | 95 (32,99) | | |

Fonte: autora

A maioria dos alunos, 934 (90,59%), não exerce trabalho remunerado, entre os 97 (9,41%) que exercem, 68 (70,7%) são meninos, estatisticamente significativa (Correção de Yates = 15,732; $p < 0,0001$).

Em relação à expectativa do nível escolar que desejam alcançar, 126 (12,0%) dos participantes informaram que desejam concluir apenas o Ensino Médio, sendo a maioria, 93 (73,8%), meninos (associação estatisticamente significativa - Qui-quadrado = 37,267; $p < 0,0001$). O nível universitário apareceu com 417 (39,6%) dos respondentes, já a pós-graduação é almejada por 386 (37,44%) alunos.

Perfil dos Professores

Como apresentado na tabela 1, a adesão pelos professores foi menor em relação aos alunos, havia 105 professores lecionando nas quatro escolas, no entanto, 58 professores responderam ao instrumento da pesquisa que avalia o Clima escolar, 41 (70,7%) são do sexo feminino. Em relação à cor, 47 (81,0%) se autodeclararam brancos, 9 (15,5%) se disseram pardos e 2 (3,4%) como pretos. Para a maioria, a última formação é a graduação, 30 (52,6%), seguida da especialização/pós-graduação *lato sensu*, 23 (40,4%), e apenas 4 (7,0%) deles possuem mestrado; 17 (29,3%) cursaram Letras e 13 (22,4%) Matemática.

Tabela 3 - Professores: Detalhamento dos participantes por escola

| Escola | Sexo | | Área de Graduação [†] | | Última Titulação | |
|----------------------|--------------|------------|--------------------------------|------------|------------------|----------|
| | F | M | Letras | Matemática | Especialização | Mestrado |
| 1 (n = 27) | 17 (62,9) | 10 (37) | 7 (25,9) | 7 (25,9) | 11(40,7) | 1 (3,7) |
| | | | Matemática | 3 (11,1) | | |
| | | | História | 3 (11,1) | | |
| | | | Biologia | 3 (11,1) | | |

| | | | | | | |
|----------------------|--------------------------|-------------------------|------------|----------|-----------------------------------|-----------------------------|
| | | | Filosofia | 2 (7,4) | | |
| | | | Geografia | 2 (7,4) | | |
| | | | Ed. Física | 1 (3,7) | | |
| 2 (n = 13) | F 10 (76,9) | M 3 (23) | Letras | 3 (23) | Especialização 4 (30,7) | Mestrado 0 |
| | | | Matemática | 2 (15,3) | | |
| | | | Biologia | 1 (7,6) | | |
| | | | Física | 1 (7,6) | | |
| | | | Geografia | 1 (7,6) | | |
| | | | Sociologia | 1 (7,6) | | |
| | | | História | 1 (7,6) | | |
| 3 (n = 13) | F 8 (61,5) | M 5 (38,4) | Letras | 3 (23) | Especialização 6 (46,1) | Mestrado 2 (15,3) |
| | | | Geografia | 3 (23) | | |
| | | | História | 2 (15,3) | | |
| | | | Ed. Física | 2 (15,3) | | |
| | | | Biologia | 1 (7,6) | | |
| | | | Matemática | 1 (7,6) | | |
| | | | Física | 1 (7,6) | | |
| 4 (n = 5) | F 4 (80) | M 1 (20) | Letras | 3 (60) | Especialização 1 (20) | Mestrado 1 (20) |
| | | | Matemática | 1 (20) | | |
| | | | História | 1 (20) | | |

Valores apresentados: n (%)

²Dois professores não identificaram a sua área de graduação.

Fonte: autora.

Os professores que lecionam nas escolas são docentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. A maior parte dos professores, 49 (86,0%) possuem entre 7 e 25 anos de experiência em sala de aula e 24 (42,1%), com permanência na mesma escola entre 7 a 25 anos. Apenas 2, (3,5%) possuem entre 4 e 6 anos de experiência.

4.4 Procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida por demanda do município e onde foi realizada, considerando o alto índice de apontamentos de indisciplina e encaminhamentos aos conselhos tutelares, alegando violência, encaminhamentos ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e aos Centros Regionais de Assistência Social – CRAS (PAVANELI, 2018).

A partir deste primeiro contato foram enviados ofícios à Diretoria Regional de Ensino pedindo autorização e solicitando a quantidade de alunos, professores e gestores matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental. Com isso, foi formada uma equipe de pesquisa do IBILCE/ UNESP contando com professores e alunos de graduação e pós-graduação para formação e treinamento referente às coletas de dados.

O Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA apoiou a pesquisa, autorizando a sua realização e organizando um seminário sobre Clima escolar no

final do ano letivo de 2016, ocasião em que foi palestrante a professora Dra Luciana Tognetta, da Unesp de Araraquara. A escolha das escolas foi por adesão da gestão ao convite feito numa apresentação aos gestores na Diretoria de ensino em 2016 no qual foram apresentados os objetivos da pesquisa “Clima Escolar”.

As coletas dos dados foram agendadas em conjunto com a gestão, com isso, inicialmente a equipe apresentava a pesquisa para os professores em ATPC – Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo, convidando os professores a aderirem e a responderem ao questionário, e posteriormente, a apresentação acontecia para os alunos que levavam a autorização a ser preenchida pelos responsáveis.

Após a autorização, as coletas tinham início, um auxiliar da pesquisa ia até a sala de aula e convidava os alunos que queriam participar a irem até a sala de informática, estando o auxiliar sempre à disposição dos alunos em caso de dúvidas.

4.5 Questões Éticas

O presente estudo é parte integrante de uma pesquisa maior intitulada “Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II” (PAVANELLI, 2018), a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp - CAAE: 1.840.407 (ANEXO A); abrange todo o instrumento, ou seja, todas as dimensões que avaliam o Clima Escolar.

Para que a pesquisa fosse realizada, todos os requisitos exigidos para pesquisas com seres humanos foram seguidos. Inicialmente, obteve-se a autorização da Dirigente Regional de Ensino, mediante carta de apresentação (ANEXO B). Tanto os professores quanto os alunos aceitaram participar voluntariamente; os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e os estudantes menores de 18 anos tiveram os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido assinados pelos pais ou responsáveis legais autorizando-os a participarem da pesquisa (APÊNDICE B).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentaremos os resultados da análise dos itens selecionados da terceira dimensão “As regras, as sanções e a segurança na escola” do instrumento que avalia o Clima Escolar na percepção de professores e na percepção dos alunos. As análises não buscaram avaliar o clima de cada escola, mas sim alcançar os objetivos propostos no presente estudo. Cabe lembrar que o objetivo central foi o de investigar como alunos e professores das quatro escolas percebem as regras escolares, ou seja, como elas são elaboradas, aplicadas e como percebem a atribuição de sanções quando há descumprimento de regras na escola.

5.1 Análise de itens da Dimensão 3 “Regras, sanções e segurança na escola”

Cabe ressaltar que a numeração dos itens do questionário para alunos correspondente aos itens do questionário para professores se difere, além disso, há itens específicos para o questionário dos alunos e outros específicos para professores. Por essa razão, não há como fazermos comparações de alguns itens, sendo assim eles são apresentados isoladamente. Os itens selecionados nos questionários estão descritos no Quadro 5, organizados lado a lado os itens correspondentes nos instrumentos para alunos e para professores.

Quadro 3 - Itens da dimensão 3 dos questionários para alunos e para professores

| Alunos | Professores |
|--|---|
| Itens sobre elaboração, cumprimento e participação nas regras. | |
| Q43. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola. | Q55. Os estudantes participam da elaboração e da mudança de regras da escola. |
| Q44. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola. | Q56. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola. |
| Q45. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola. | Q57. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola. |
| Q46. Os alunos conhecem e compreendem as regras. | <u>Não há item correspondente</u> |
| Q47. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor). | Q58. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, direção/coordenação/orientação). |
| Q48. Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola. | Q54. São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da escola. |
| Não há item correspondente | Q59. As regras são criadas principalmente pela equipe pedagógica e gestora da escola (Direção, Coordenação, Mantenedora). |
| Não há item correspondente | Q62. Os alunos estragam ou roubam objetos dos outros. |

| | |
|---|--|
| Não há item correspondente | Q65. Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores. |
| Não há item correspondente | Q65. Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores. |
| Itens sobre sanções | |
| Q52. Os professores favorecem a alguns alunos mais que a outros. | Não há item correspondente |
| Q53. Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos. | Não há item correspondente |
| Q54. As punições são impostas sem o aluno ser ouvido. | Não há item correspondente |
| Q55. A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra. | Não há item correspondente |
| Q60. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema. | Q74. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema. |
| Q61. Colocam os alunos para a fora da sala de aula. | Não há item correspondente |
| Q62. Mudam os alunos de lugar na sala de aula. | Q73. Mudo os alunos de lugar na sala de aula. |
| Q63. Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno. | Q72. Retiro um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno. |
| Q64. Não sabem o que fazer (quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras). | Q69. Não sei ao certo o que fazer. |
| Q65. Encaminham para a direção/coordenação/orientação. | Q70. Encaminho para a direção/coordenação/orientação. |
| Q66. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito (Atitude da escola - quando alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras). | Q75. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito. |
| Q67. Os alunos são humilhados na frente dos colegas. | Q76. Os alunos são humilhados na frente dos colegas. |
| Q68. Os alunos envolvidos são suspensos. | Não há item correspondente |
| Q69. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros. | Q78. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros. |
| Q70. A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências. | Q79. A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência. |
| Q71. Os alunos são transferidos de escola. | Não há item correspondente |
| Q72. Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar. | Não há item correspondente |
| Q73. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia. | Não há item correspondente |
| Q74. A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.). | Q77. Os alunos são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.). |

| | |
|----------------------------|---|
| Não há item correspondente | Q66. Há diferenças acentuadas entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores. |
| | Q67. Há diferenças acentuadas entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos. |

Fonte: autora

Para apresentação das análises dos itens desta dimensão, organizamos os dados da seguinte maneira: a elaboração das regras escolares; a execução de regras escolares; percepção sobre as regras; atribuição de sanções na percepção dos alunos; resolução dos conflitos; sanções e atitudes dos professores diante dos conflitos; e sanções da Instituição escolar.

As respostas aos itens foram de acordo com a escala *likert* de quatro pontos com as opções “não concordo”, “concordo pouco”, “concordo” e “concordo muito” ou “nunca”, “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”. Para a nossa análise, optamos pela soma das duas primeiras e das duas últimas respostas, ficando assim com duas escalas.

Dados

A Figura 1 apresenta os dados sobre a organização das regras na escola, os itens Q43 e Q55 investigam a participação dos alunos na elaboração delas. Vemos semelhança nos dados: 79,43% dos alunos e 74,14% dos professores afirmam que os alunos “nunca/algumas vezes” participam da elaboração das regras. Retomando Botler (2013), a autora também notou o excesso de regras em uma escola particular, no entanto, a escola investigada, considerada democrática, demonstra cuidado com a elaboração coletiva dessas regras, com diálogos que acontecem no pátio mediados pela coordenadora duas vezes na semana, afirma a autora que “as regras são, portanto, criadas pelas necessidades do cotidiano e respeitadas” (p.325).

Concordamos com a autora quando ela afirma que é necessário proporcionar o poder de participação para a comunidade escolar na elaboração das regras, já que sem essa participação o sentimento de pertencimento fica comprometido, tanto por parte dos pais quanto por parte dos alunos. Como aborda Tognetta e Vinha (2007), num ambiente escolar onde prevalece a democracia, as regras são construídas em conjunto.

Estudo de Grigolon et al. (2013) converge com nossos resultados, os autores também constataram que a construção das regras, em geral, são impostas por alguma autoridade, e as mesmas não colocam em foco os princípios morais, a consequência disso é que os alunos tendem a não cumpri-las. Este dado vai ao encontro do item que investigamos sobre “As

regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola”, pois a maioria dos professores, isto é, 72,42%, confirma que elas são impostas por autoridades.

Sobre a escola ter espaços destinados a discutirem os problemas de convivência, de disciplina e das regras na escola, 66,83% dos alunos afirmam que “nunca/algumas vezes” existe esse espaço (Q48), destoando das respostas dos professores, 48,28% deles afirmam isso (Q54).

Quando há um momento de discussão, as relações de respeito mútuo se fazem presentes, pois consideram a opinião do grupo, escutam a colocação dos outros alunos presentes e permite a reflexão da realidade que estão inseridos (TOGNETTA, VINHA, 2007). Para Thapa et al. (2013), quando há momentos de discussão e participação do grupo nas tomadas de decisões, tal situação torna o ambiente mais acolhedor e permeia sentimentos de pertencimento, além de as relações serem pautadas em princípios de igualdade e equidade.

Botler (2013) expõe em sua pesquisa que o Conselho Escolar não é visto como um espaço de participação e diálogo, ainda que o desenvolvimento da autonomia seja considerado o foco do Projeto Político Pedagógico da escola investigada. E para que, de fato, haja desenvolvimento da autonomia são necessários momentos de discussão sobre os problemas de convivência, de disciplina e de regras. Quando há um momento destinado ao diálogo, no qual os alunos são ouvidos, isso faz com que tenham mais habilidades na resolução de conflitos (FURLANETTO, MACHADO e MARTINS, 2016).

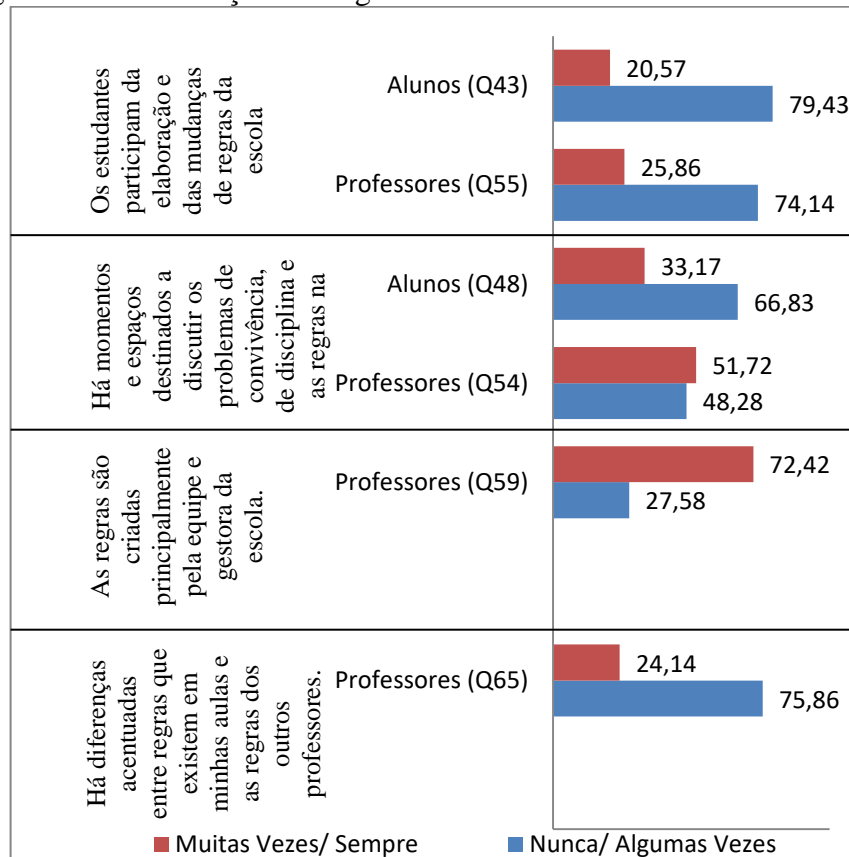
Furlanetto, Machado e Martins (2016) afirmam que os professores mediadores notam que a maior parte dos professores não possuem o hábito de escuta, o que vai ao encontro dos nossos dados, quando 66,83% dos alunos afirmam que “nunca/algumas vezes” têm este espaço.

Os itens Q59 e Q65 são destinados apenas aos professores. Sobre as regras serem criadas principalmente pela equipe pedagógica e gestora da escola, 72,42% dos professores afirmam que “muitas vezes/sempre” isso acontece, o que também vai ao encontro da pesquisa de Botler (2013) quando mostra que as regras são criadas e impostas principalmente pela equipe gestora.

No que se refere às diferenças acentuadas nas regras utilizadas pelos professores, 75,86% deles afirmam que “nunca/algumas vezes” há diferença nas regras aplicadas pelos professores. Estes dados divergem dos que Crespo (2010) encontrou, pois em seu estudo ela aponta que há professores que estabelecem algumas regras e outros estabelecendo outras; os coordenadores, por exemplo, afirmaram que alguns professores permitem o uso do boné, enquanto outros não. Calil (2013) também traz a importância das regras para os

procedimentos pedagógicos na construção de valores e da democracia para a conquista da autonomia moral, por isso a necessidade de colocar as regras morais sempre acima das regras convencionais, para que sejam assim construídos os valores morais.

Figura 1 – A elaboração das regras escolares



Fonte: autora

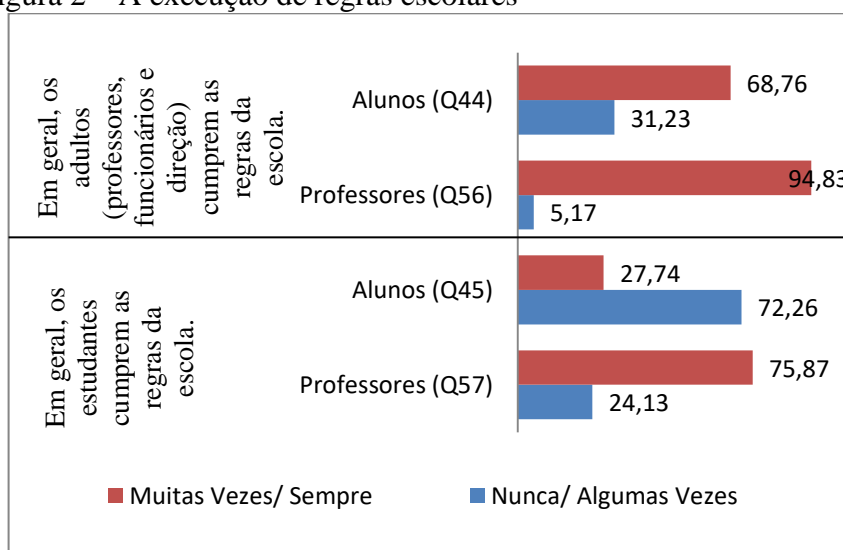
A figura 2 ilustra os dados sobre a execução das regras na instituição escolar, com o item “em geral os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola”, 68,76% dos alunos (Q44) concordam que “muitas vezes/sempre” isso acontece, já 94,83% dos professores (Q56), ou seja, número bem mais expressivo afirma que as regras da escola são cumpridas pelos adultos. Estes dados contrastam com os de Crespo (2010), pois em sua pesquisa observou que em alguns momentos há o descumprimento de regras por parte de professores na visão dos 20 coordenadores participantes da pesquisa.

O item que avalia “em geral os estudantes cumprem as regras da escola” (Q45) indica que 72,26% dos alunos afirmam que “nunca/algumas vezes” os estudantes cumprem as regras da escola enquanto somente 24,13% dos professores (Q57) afirmam o mesmo. A percepção dos alunos do não cumprimento das regras pode estar ligada ao fato de não participarem da

elaboração delas (como apresentado na figura 1). Pesquisas como a de Grigolon et al. (2013), Koga (2017), Furlanetto, Machado e Martins (2016) e Silva, et al. (2016) apontam que no momento em que as regras são impostas sem momentos de discussão e diálogo quando de sua elaboração, os alunos tendem a não cumpri-las. Koga (2017), por sua vez, analisando ocorrências categorizou que 83,33% delas eram sobre conteúdo moral, e dentro dessa categoria, o descumprimento de regras aparece em 6,66%, porcentagem bem menor que aparece em nossos dados.

Vale ressaltar que Tognetta (2013) coloca a diferença entre as regras convencionais e as morais. O não cumprimento de regras está também relacionado ao excesso de regras convencionais que não fazem sentido para os alunos, o que vai ao encontro da pesquisa de Silva et al. (2016), que mostra que 45,8% dos professores disseram que os alunos não seguem a regra “não mascar chiclete” em sala (regra convencional). Já as regras consideradas importantes para o andamento da escola 58,3% afirmaram que é a do “respeito” (regra moral).

Figura 2 – A execução de regras escolares



Fonte: autora

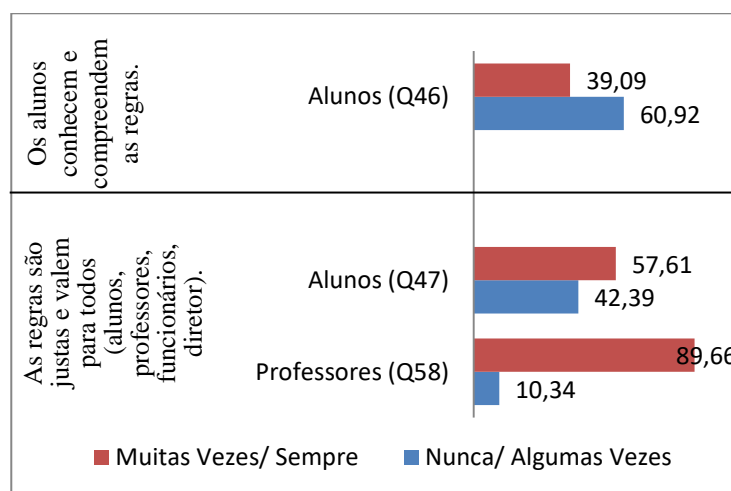
A figura 3 apresenta a percepção sobre as regras, sobre os alunos conhecerem e compreenderem as regras da escola (Q46) e os resultados indicam que 60,92% deles “nunca/algumas vezes” as compreendem.

De acordo com Tognetta et al. (2017) apenas saber sobre a regra não faz o aluno segui-la, respeitá-la, mas deve ser estabelecida uma cultura de que o respeito deve estar presente e que o bem para com o outro é tão bom quanto o bem pessoal. Para que o indivíduo considere o bem estar coletivo, incluindo o outro, é necessário que o autorrespeito seja desenvolvido.

Por não participarem da elaboração das regras, os alunos não as conhecem, tampouco compreendem os princípios e o sentido que as regem. Em relação às regras serem justas e valerem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor), (Q47), 57,61% dos alunos afirmam que essas regras “muitas vezes/sempre” valem para todos, um número maior, 89,66%, da quantidade de professores entrevistados (Q58) afirmam o mesmo.

Piaget (1932/1994) em seus estudos nos faz entender que o interesse do grupo quando levado em consideração, ou seja, quando se constrói regras a partir de acordos coletivos, isso faz com que os alunos passem a compreender as negociações em função do grupo sendo possível propor resoluções para possíveis conflitos, tendo como princípio o respeito mútuo.

Figura 3 – Percepção sobre as regras



Fonte: autora

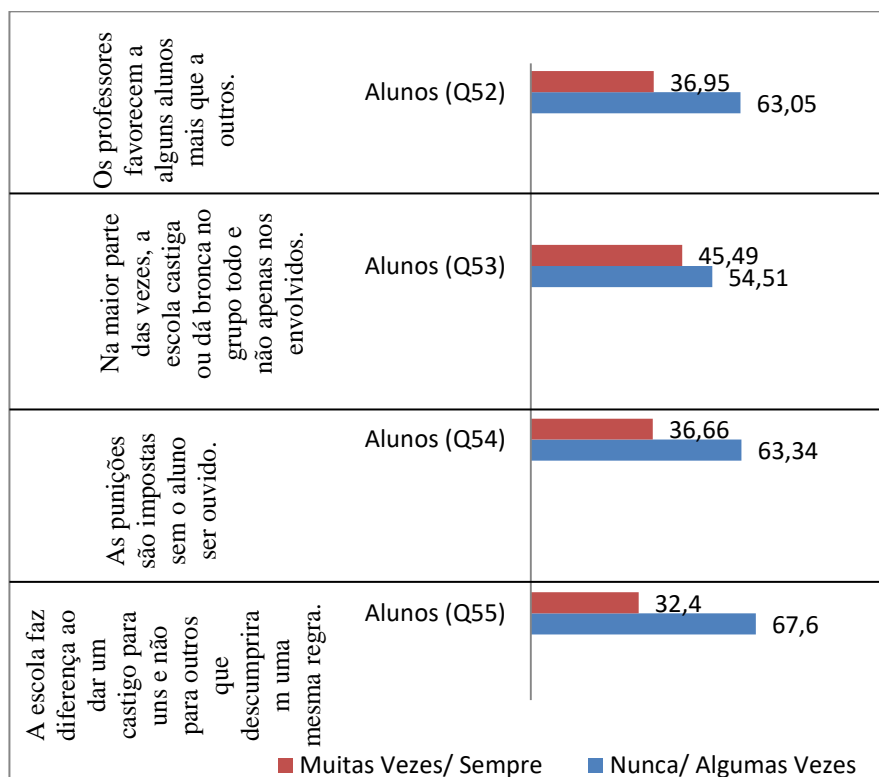
Passemos agora à análise dos itens sobre sanções, esses itens existem apenas no questionário destinado aos alunos. São itens que investigam algumas das sanções que ocorrem na instituição escolar: 36,95% dos estudantes quando indagados se os professores favorecem alguns alunos mais do que outros têm a percepção de que “muitas vezes/sempre” isso acontece; 45,49% afirmam que “muitas vezes/sempre” a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos; 36,66% afirmam que “muitas vezes/sempre” as punições são impostas sem que o aluno seja ouvido.

O item “se a escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra” teve a percepção de 32,4% dos alunos, os quais afirmaram que isso acontece “muitas vezes/sempre”. Para esses alunos, a forma de atribuição dos castigos é injusta, pois percebem diferença no tratamento de alguns alunos pelas autoridades escolares. Não é nossa intenção julgar ou acusar as autoridades escolares de injustas, pois não

foi objeto deste estudo averiguar como realmente acontecem as atribuições de sanções nas escolas. Não descartamos a hipótese de que os alunos desconhecem os motivos que levaram as autoridades a sancionar diferentes castigos para uns e para outros. Porém, em nossa experiência com ambientes escolares, notamos que não é raro alguns professores privilegiarem mais alguns do que outros alunos. Outro fato recorrente nas escolas é atribuir as mesmas punições tanto para o descumprimento de regras morais quanto de regras convencionais. Algumas vezes as punições para o descumprimento de regras convencionais acabam sendo mais severas do que para o descumprimento das morais. E nem sempre as intenções do aluno são consideradas no julgamento do ato cometido, por exemplo, impedir de frequentar a aula um aluno que está sem uniforme e atribuir a mesma sanção a um aluno que agrediu um colega.

Vale ressaltar que as sanções expiatórias reforçam a heteronomia e o medo de alguma sanção ocasiona uma obediência heterônoma, assim como quando aguardam uma recompensa (TOGNETTA e VINHA, 2007).

Figura 4 - Atribuição de sanções na percepção dos alunos



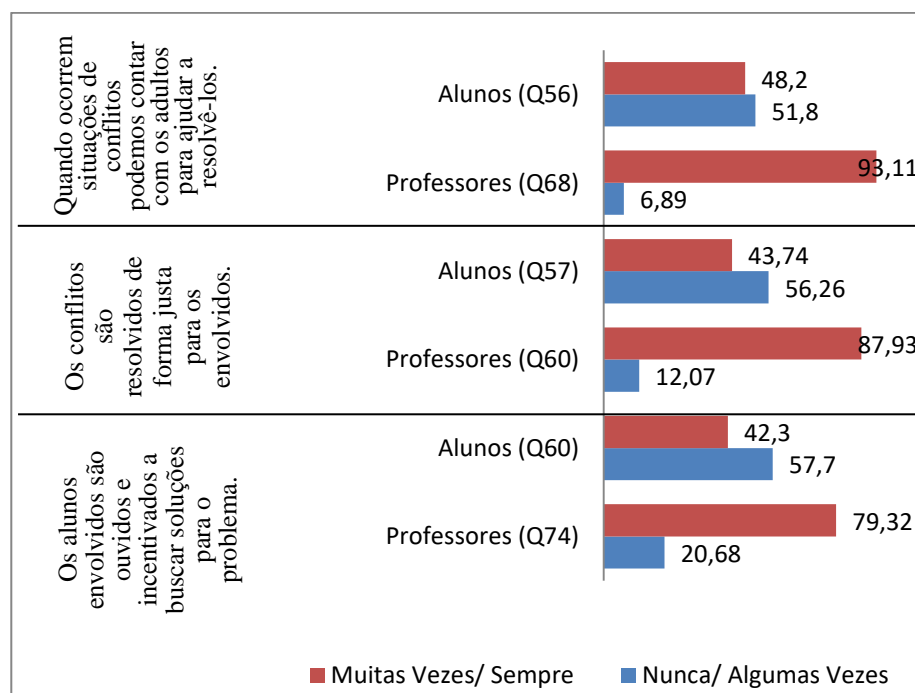
Fonte: autora

Temos a seguir os itens relacionados à colaboração que os alunos têm da escola e da comunidade escolar em situações de conflitos; 48,2% disseram que podem contar com os adultos para ajudar a resolver conflitos “muitas vezes/sempre” (Q56); 93,11% dos professores afirmam que “muitas vezes/sempre” quando ocorre uma situação de conflito os envolvidos podem contar com a equipe (Q68), notamos diferença significativa nas percepções de alunos e professores, enquanto apenas 48,2% desses alunos disseram poder contar com os adultos 93,11% dos professores acreditam que os alunos podem contar com ajuda, dado indica que os alunos não sentem que há apoio por parte dos professores quando enfrentam problemas.

Se os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos (Q57), 43,74% e 87,93% de alunos e professores respectivamente avaliam que os conflitos são resolvidos de forma justa para todos os envolvidos (Q60). Novamente, as percepções foram divergentes, parece que os professores tendem a ter uma visão mais positiva das situações, e os alunos, uma visão mais crítica.

Os itens Q60 para alunos e Q74 para professores avaliam se os alunos envolvidos em conflitos são ouvidos e incentivados a buscarem soluções para o problema; 42,3% dos alunos e 79,32% dos professores afirmam que “muitas vezes/sempre” isso acontece. Pesquisa de Fante (2003) apontou que 47% dos professores afirmaram dedicar entre 21% e 40% da aula para resolverem conflitos morais, dado relevante.

Figura 5 – Resolução dos conflitos



Fonte: autora

Os itens apresentados na Figura 6 se referem às sanções e às atitudes dos professores frente a situações de conflitos. 80,79% dos alunos afirmam que “muitas vezes/sempr” os professores fingem que não percebem quando acontecem situações de conflitos; 61,69% disseram que os professores informam a família sobre o ocorrido para que tomem providências “muitas vezes/sempr” (Q59); 36,2% dos professores (Q71) admitem informar a família “muitas vezes/sempr”; 63,72% dos alunos (Q61) percebem que “muitas vezes/sempr” os professores usam como sanção colocar alunos para fora da sala de aula.

Esses dados nos indicam que há uma tendência entre os professores em atribuir aos pais a responsabilidade de resolver os conflitos e questões que acontecem na escola. Os alunos apresentam uma visão mais significativa a esse respeito do que os seus professores.

Koga (2017), em sua pesquisa de abordagem qualiquantitativa com 359 alunos, destaca que das quatro escolas submetidas à pesquisa, a sanção de maior frequência é chamar os pais dos alunos, e em segundo lugar, utiliza-se a sanção em que o aluno é repreendido por escrito e se assina ata. Porém, na presente pesquisa destacamos a atitude dos professores fingirem que não percebem e em segundo lugar encaminham para a direção.

O item Q63 do questionário para alunos corresponde ao item Q72 para professores, “os professores retiram algum objeto: celular, fone de ouvido... que pertence ao aluno”: 50,63% dos alunos afirmam que “sempr/muitas vezes” isso acontece, enquanto somente 8,62% dos professores admitem retirar objetos de seus alunos. O item Q62 investiga se os professores mudam os alunos de lugar na sala de aula: 64,2% dos alunos afirmam que isso “sempr/muitas vezes” acontece e 36,28% dos professores admitem mudar seus alunos de lugar. Notamos que há diferença significativa nas percepções dos sujeitos em ambas as sanções (retirar objetos e mudar de lugar)

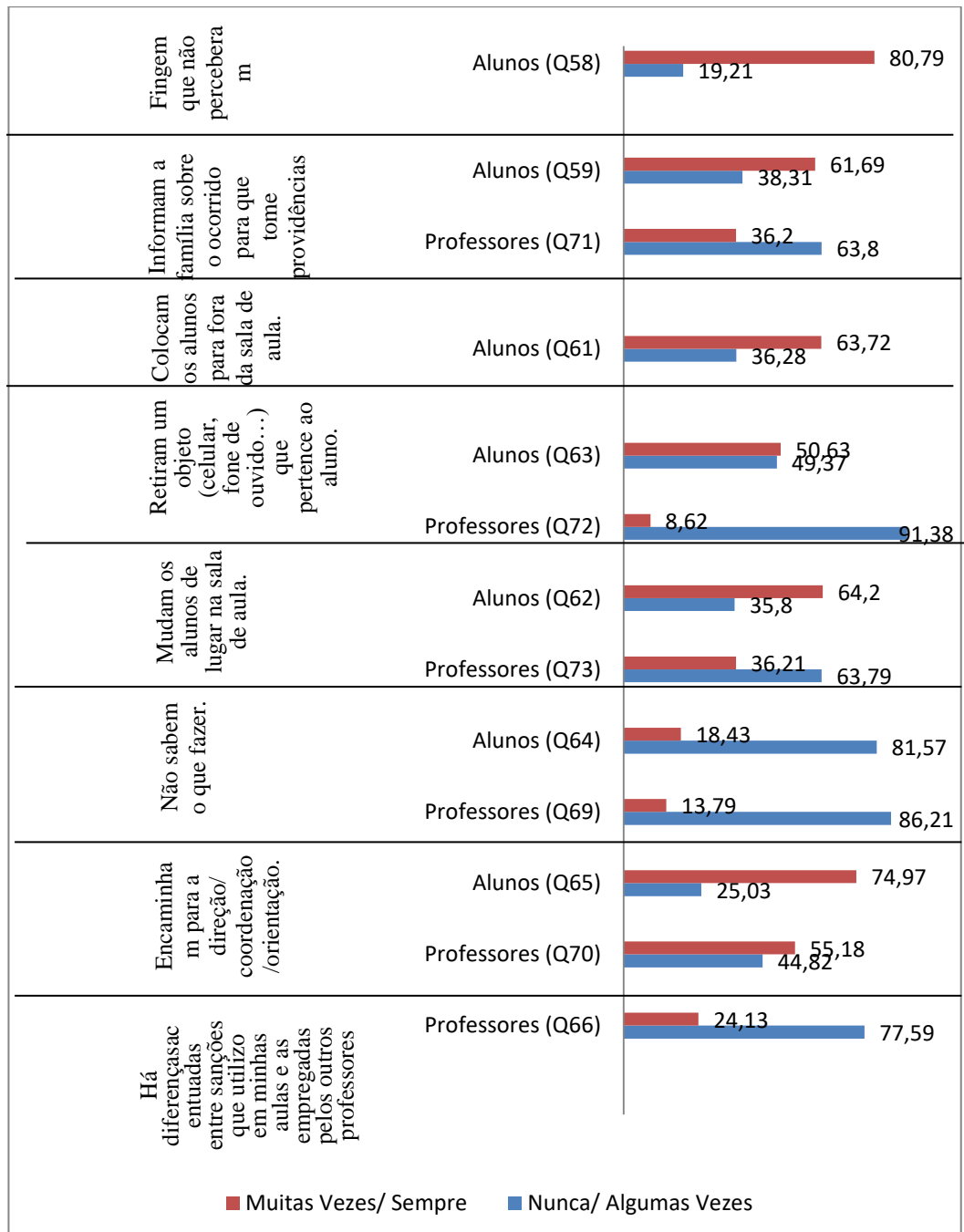
O item Q64 investiga as atitudes dos professores quando os alunos se envolvem em situações de conflitos ou descumprem regras: 18,43% dos alunos afirmam que os professores “muitas vezes/sempr” não sabem o que fazer; 13,79% dos professores (Q69) admitem não saber o que fazer. Estes dados coincidem com os da pesquisa realizada pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico – OECD, em que 19,8% dos professores brasileiros afirmaram que “a maior parte do tempo” tentam manter a ordem em sala de aula, retirando também o tempo gasto com questões administrativas; apenas 66,7% do tempo é utilizado com o ensino de conteúdos (TALIS, 2014).

Sobre os professores encaminharem seus alunos para a direção/coordenação/orientação (Q65), 74,97% dos alunos percebem que os professores têm

essa prática “muitas vezes/sempre” e 55,18% dos professores (Q70) admitem encaminhar seus alunos para que outras autoridades tomem providências.

Já o item Q66, exclusivo do questionário para os professores, avalia se eles percebem se há diferenças acentuadas entre as sanções que utilizam em suas aulas e as empregadas por outros professores. 24,13% deles “concordo muito/concordo”² que existe diferença.

Figura 6 – Sanções e atitudes dos professores diante dos conflitos



Fonte: autora

² O item Q66 destinado aos professores consta no instrumento como: “Concordo Muito/ Concordo” e “Concordo pouco/ Não concordo”

Os dados apresentados na Figura 7 são referentes à frequência com que a escola toma atitudes quando os alunos se agridem, quando se envolvem em conflitos ou quando desobedecem às regras. Os itens Q66 do questionário para os alunos e Q75 para os professores investigam a frequência que advertências, oral ou por escrito, são atribuídas aos alunos; 71,58% dos alunos dizem que “sempre/muitas vezes” isso acontece enquanto 89,66% dos professores percebem que dão advertências.

O item Q67 avalia se os alunos são humilhados (pela escola) na frente dos colegas. 24,93% dos alunos afirmam que “muitas vezes/sempre” são humilhados enquanto 1,72% dos professores (Q76) percebem que isso acontece. Furlanetto, Machado e Martins (2016) observaram em sua pesquisa uma ação inapropriada por parte de um professor que “fez ocorrência sem ter a veracidade dos fatos, deixando o aluno passar por uma situação vexatória” (p.585). Tognetta, Martinez e Daud (2017), fazendo referência a Hannah Arendt, fazem uma diferenciação sobre autoridade e autoritarismo, sendo que quando os alunos são humilhados na frente de seus colegas, ocorre o autoritarismo, sendo ferida a dignidade do aluno, uma forma de discriminação que deve ser repudiada.

O item Q68 só existe no questionário para alunos, ele investiga a frequência com que os alunos são suspensos. 54,41% deles afirmam que “sempre/muitas vezes” isso ocorre. E o item Q69 aborda se os alunos são ouvidos e convidados a repararem seus erros. Dos que responderam, 64,31% dos alunos afirmaram que “nunca/algumas vezes” isso acontece, divergindo da percepção dos professores; apenas 12,07% (Q78) admitem que os alunos não são ouvidos ou convidados a repararem seus erros.

De acordo com Piaget (1932/1994), a perda do elo com o grupo já é uma forma de sanção recíproca. Neste caso o aluno não precisa sofrer fisicamente, mas antes se deve fazê-lo refletir como solucionar tal questão, como reparar o dano, ou como reestabelecer o elo perdido, é um exercício que faz com que os alunos passem pela experiência de expor o que cada um sente e pensa favorecendo a convivência entre pares. O autor ainda afirma que a sanção por reciprocidade deve ser encarada como “uma consequência natural da falta” (p.267)

Comparando os dados apresentados na Figura 8 (itens Q60 dos alunos e o Q74 dos professores) sobre os alunos serem ouvidos e incentivados a buscar soluções para os problemas, ambos, alunos (57,70%) e professores (79,32%), afirmaram que “muitas vezes/sempre” os alunos são ouvidos e incentivados a buscar solução, no entanto, podemos dizer que não são incentivados a repararem os erros cometidos, pois 64,31% dos alunos dizem que “nunca/algumas vezes” são incentivados a isso.

Concordamos com Koga (2017) quando diz que a sanção deve ser pautada na reciprocidade, pois este tipo de sanção faz com que os alunos pensem no ato cometido, no dano causado e procurem estratégias que reparem tais situações. Para Piaget (1932/1994), a sanção por reciprocidade tem papel de restabelecer o equilíbrio, tendo relação com aquilo que foi perdido. La Taille (1992) explana que a arbitrariedade, a não relação nessas sanções provocam lacunas no desenvolvimento.

Sobre a escola informar o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências, 67,32% dos alunos (Q70) afirmam que “sempre/muitas vezes” a escola informa a família e 94,83% dos professores (Q 79) admitem usar desse recurso.

Os itens Q71, Q72 e Q73 existem apenas no questionário para os alunos. 13,79% dos alunos percebem que “muitas vezes/sempre” a escola transfere alunos que agredem, que se envolvem em conflitos ou desobedecem regras; 14,54% dos alunos afirmam que “muitas vezes/sempre” a escola encaminha para o Conselho Tutelar e 9,31% dos alunos percebem que “muitas vezes/sempre” a escola registra boletim de ocorrência na polícia – B.O.

As sanções do tipo encaminhamento ao Conselho Tutelar e B.O. policial indicam que há conflitos que a escola não se sente capaz de lidar e busca ajuda nesses órgãos. Cabe lembrar que a pesquisa maior de avaliação do clima escolar aconteceu devido a grande demanda de encaminhamentos aos Conselhos Tutelares e a órgãos de Assistência Social com queixas de comportamento na escola. Na pesquisa de Koga (2017), além de solicitação da presença dos pais e/ou responsáveis e da advertência verbal, o acionamento da patrulha escolar (polícia), do Conselho Tutelar e o registro do boletim de ocorrência também foram sanções comuns apontadas pela autora. Outro estudo (FURLANETTO, MACHADO e MARTINS, 2016) também aponta sanções semelhantes que são atribuídas quando alguma regra não é cumprida. Para casos mais simples, “os alunos são enviados à diretoria; os pais são chamados; há uma conversa coletiva e/ou conversas individuais” (p. 582). Em casos mais graves, além de serem colocados para fora da sala, Conselho Tutelar e a Ronda Escolar também são chamados pela escola em questões de violências, no entanto, não é um fato corriqueiro.

Os itens Q74 e Q77 são sobre a escola impedir que os alunos participem de atividades que gostem (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.): 18,92% dos alunos afirmam que “muitas vezes/sempre” são impedidos e apenas 1,72% dos professores afirmam que isso ocorre. Não é raro um aluno perder o recreio ou ficar proibido de frequentar a aula de Educação Física em consequência de um ato de indisciplina ou por ter quebrado alguma regra.

Geralmente esta punição não tem nenhuma relação com o ato cometido, o que a caracteriza como expiatória, que reforça a heteronomia moral. Esse tipo de sanção impõe respeito pelo medo, a pessoa só respeita por medo de perder algo e não por compreender o princípio que rege a norma.

Kobayashi e Zane (2010) exibem o cumprimento das regras atribuído ao medo da consequência, dos 30 adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas 50% não cometeriam a falta pelo medo da punição, associado ao “perder” algo de que gostem.

Figura 7 – Sanções da Instituição escolar



Fonte: autora

Em suma, as análises dos resultados indicam que nas escolas pesquisadas não há participação dos alunos na elaboração das regras; boa porcentagem dos alunos afirmaram não

cumprirem as regras da escola, o que diverge das respostas dos professores; nas escolas investigadas pouco/ raro tempo é destinado à discussão sobre elaboração de regras, consequências, convivência e resolução de conflitos; as sanções que aparecem com maior frequência são as expiatórias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na presente pesquisa buscamos entender as percepções de professores e alunos das séries finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) sobre uma das dimensões que compõem o clima escolar “regras, sanções e segurança na escola”. A escolha desta dimensão se deu pelo fato de contribuir com o objetivo da pesquisa: compreender as percepções de alunos e professores sobre as regras escolares, a elaboração e execução delas; e por fim, quais as sanções comumente mais atribuídas nas escolas.

Nossas hipóteses iniciais partiram do pressuposto que na construção das regras escolares não há participação dos alunos, sendo essas regras impostas o que as tornam exteriores a consciência e por este motivo os alunos tendem a não cumpri-las, outra hipótese era que o ambiente escolar não possui um momento em que oportuniza discussão, reflexão e escuta dos alunos, no que se refere a elaboração de regras, consequências, convivência e resolução de conflitos. E por fim, as sanções serem expiatórias quando ocorre uma transgressão ao que é imposto.

Notamos com a análise dos dados que as hipóteses iniciais foram confirmadas, em consonância professores e alunos apresentam percepções semelhantes em alguns itens e em outros suas percepções se divergem sobre os itens investigados referentes as regras e as sanções.

Os resultados que mais nos chamaram a atenção, pautados nos objetivos e hipóteses colocadas, foram:

1) **Não há participação dos alunos na elaboração das regras.** Os dados confirmam que 79,43% dos alunos e 74,14% dos professores afirmam que “nunca/algumas vezes” os alunos participam da elaboração das regras, notamos uma semelhança na percepção de ambos participantes sobre essa afirmação.

2) **Os alunos não cumprem as regras da escola.** Esse item é divergente entre as repostas dos alunos com as dos professores, sendo que 72,26% dos alunos afirmam que “nunca/algumas vezes” as regras são cumpridas, no entanto, apenas 24,13% dos professores afirmam isso. Este dado é coerente com abordagem teórica empregada no presente estudo, pois se os alunos não participam da elaboração das regras eles tendem a não cumpri-las. E provavelmente o descumprimento acontece longe dos olhos das autoridades, pois é típico de sujeitos guiados pela heteronomia moral, não cumprir normas e regras quando não está sendo vigiado.

3) **Não há momentos de discussão sobre: elaboração de regras, consequências, convivência e resolução de conflitos.** Em relação a este item temos que 66,83% dos alunos afirmam que “nunca/algumas vezes” existe esse espaço, no entanto 48,28% dos professores afirmam o mesmo. Interessante notar que cerca de 74% dos professores percebem que os alunos não participam da elaboração das regras, mas número bem menor considera que há espaços destinados para a participação deles. Portanto, quase a metade dos professores acreditam que a escola proporciona espaços e momentos de discussão sobre regras e conflitos, mas os alunos não compartilham da mesma opinião.

Concordamos com Tognetta, Martinez e Daud (2017) quando atribuem ao sentimento de respeito dois procedimentos em relação a situações de conflitos “pensar” e “sentir”, quando o próprio aluno pensa em soluções para seus conflitos e sente-se neste conflito ele passa a exercitar a resolução, por isso a necessidade de proporcionar momento de discussão que falem sobre esses assuntos, pois assim estará incentivando a tomada de consciência e reflexão sobre o ato cometido.

4) **Há prevalência de sanções expiatórias nas escolas.** Confirmamos nossa hipótese inicial de que as escolas empregam sanções expiatórias predominantemente. Destacamos alguns itens referentes as sanções aplicadas pelos professores e outras pela instituição escolar, que apareceram com maior frequência.

No que se refere a ação dos professores perante a transgressão a alguma regra, ou envolvimento em conflito eles:

✓ **Encaminham para a direção:** 74,97% dos alunos e 55,18% dos professores afirmam que “muitas vezes/sempre” isso ocorre.

✓ **Mudam de lugar dentro da sala:** 64,2% dos alunos e 36,21% dos professores percebem que “muitas vezes/sempre” isso acontece.

✓ **Colocam os alunos pra fora da sala de aula:** 63,72% dos alunos afirmaram que “muitas vezes/sempre”.

✓ **Informam a família:** 61,69% dos alunos disseram que “muitas vezes/sempre” isso acontece, 36,2% dos professores admitem comunicar a família.

✓ **Retiram objetos:** 50,63% dos alunos enquanto 8,62% dos professores afirmaram que “muitas vezes/sempre” retiram objetos notamos uma significativa discordância entre as respostas.

Sobre as sanções aplicadas pela instituição:

✓ **Advertência:** 71,58% dos alunos afirmam que “muitas vezes/sempre” isso acontece e 89,66% dos professores concordam;

✓ **Informar a família:** 67,32% dos alunos com 94,83% dos professores afirmam que “muitas vezes/sempré”.

✓ **Suspensão de alunos:** 54,41% dos alunos disseram que este tipo de sanção acontece “muitas vezes/sempré”.

Encaminhar alunos para direção, mudar de lugar em sala, colocar alunos para fora da sala, informar a família, são sanções que de acordo com Koga (2017) são punitivas, pontuais e muito temporárias, reforçando a heteronomia.

A sanção por reciprocidade como: os alunos envolvidos em algum conflito serem ouvidos e convidados a repararem seus erros, os próprios alunos afirmam que 35,69% apenas “muitas vezes/sempré” são ouvidos e convidados a repararem os seus erros enquanto que 87,93% dos professores dizem o mesmo, notamos que há um distanciamento nas respostas de ambos. Os professores acham que oferecem esse apoio para que possam aprender e reparar seus erros, mas os alunos não percebem que isso realmente acontece.

Nos preocupamos com o elevado índice de suspensões de alunos. A suspensão tem um caráter de tirar o problema (no caso o aluno) daquele ambiente (escola), mesmo que seja por alguns dias somente. Há uma tendência do aluno que tem sucessivas suspensões a abandonar a escola (SCHARGEL; SMINK, 2002).

Consideramos que o instrumento de avaliação do Clima Escolar traça um panorama completo da escola. Contudo, mesmo um recorte pontual, como foi feito neste estudo, possibilita conhecermos as percepções dos integrantes da instituição escolar referente a dinâmica que vivenciam no cotidiano de uma instituição escolar. Sendo assim é possível refletir, pensar e esquematizar possíveis intervenções favoráveis a construção do clima escolar positivo, proporcionando a qualidade da educação. Em específico na terceira dimensão pudemos ter uma visão abrangente do tema em questão “regra e sanções na escola”.

Esses dados contribuem para que as escolas onde a pesquisa foi realizada repensem e reflitam sobre as formas de lidar com as regras e o desenvolvimento do respeito na convivência na escola. Vale ressaltar que as quatro escolas receberam uma devolutiva com os resultados da pesquisa, esse retorno aconteceu na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC, onde foram apresentados os dados de todas as dimensões que compõem o clima escolar, no qual houve a participação dos professores, gestores e em algumas escolas dos alunos.

A devolutiva aconteceu com o intuito das equipes escolares reconhecerem e identificarem aspectos de suas realidades que possam ser melhoradas e contribuir com o trabalho do professor para uma convivência mais ética e democrática.

Cabe dizer que consideramos a formação inicial e continuada dos profissionais como fundamental para a apropriação de estudos que favoreçam no desenvolvimento moral autônomo, além de pensar junto aos professores e alunos intervenções pontuais para o favorecimento do clima escolar positivo. Destacamos também a necessidade do trabalho com a educação moral em outras pesquisas (KOGA, 2017; SILVA, 2018; PAVANELI; SILVA; PARRA; CRUZ; CUCOLICCHIO, 2018; CRUZ; PAVANELI; SILVA; MARTINS, 2016).

O desenvolvimento moral autônomo é construído de maneira gradual, assim como o entendimento, o respeito e a consciência das regras, bem como relações cooperativas pautadas no respeito mútuo, fatores que auxiliam nessa construção. O momento para discussão, reflexão, construção das regras e convite para reparar os danos causados desenvolve a capacidade autônoma, envolvendo os alunos e oportunizando um ambiente acolhedor que se sintam pertencentes ao lugar em que estão inseridos, entendendo esse processo como um meio e não apenas como o fim.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. **Violências nas escolas**. Brasília, UNESCO. Coordenação DST/ AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ABRAMOVAY, M. (2005). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>>. Acesso em: 13 jul. de 2017.

ANTUNES, A. P.; CARON, J. P. A.; QUISSINI, A. R. **A relação entre regras e limites familiares e o sucesso escolar dos alunos do IFC – Campus Camboriú**. Instituto Federal Catarinense. Campus Camboriú, 2014. Disponível em: <<http://eventos.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/5/2014/09/CH-61.pdf>>. Acesso em 22 de nov. de 2018.

ARAÚJO, U. F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. *Educação Pesquisa*. [online]. 2000.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BICA, J. **Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado**. Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogia Social: Sevilla, 2000.

BOTLER, A. M. H. **Cidadania e justiça na gestão escolar nas escolas pública e privada**. Florianópolis, v. 31, n. 1, 317-336, jan./abr. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n1p317>>. Acesso em 22 nov. de 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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**. 2013. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, São Paulo. 2013.

CODO, W. (Coord.). **Educação: carinho e trabalho**. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

COHEN, J., McCABE, E. M., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record**, 2009. 111, 180-213.

CRESPO, D. C. B. **O respeito na escola: a visão dos coordenadores pedagógicos**, 2010. 164f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de São Paulo.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying**. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

FREITAG, B. **Itinerário de Antígona: A questão da moralidade**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set., 2000.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FURLANETTO, E. C.; MARTINS, A. M.; MACHADO, C. **Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes**. *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.161 p.566-592 jul./set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742016000300566&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 18 de nov. de 2018.

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.

KOGA, V. T. **Representações Sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais**. Universidade estadual de Ponta Grossa. Tese (Doutorado em Educação – Área de concentração: Educação). 231f. Ponta Grossa, 2017.

KOBAYASHI, M. C. M.; ZANE, V. C. **Adolescente em conflito com a lei e sua noção de regras no jogo de futsal**. *Revista Brasileira de Educação Física Esporte*, São Paulo, v.24, n.2, p.195-204, abr./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v24n2/v24n2a04.pdf>>. Acesso em 20 de nov. de 2018.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética: Uma Leitura Psicológica**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26nspe/a09v26ns.pdf>>. Acesso em 20 de abr. de 2016.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: Aquino, Júlio G. (org.). **Indisciplina na escola, alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. **Moral e Ética: Dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed. 2006.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte/Minas Gerais: Editora UFMG, 1999.

MACEDO, L. O lugar dos erros nas leis ou nas regras. *In*: _____. **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção psicologia e educação).

MAKEWA, L. N.; ROLE, E.; ROLE, J. YEGOH, E. School Climate and Academic Performance in High and Low Achieving Schools: Nandi Central District, Kenya. **International Journal of Scientific Research in Education**, June. 2011, Vol. 4(2), 93-104.

MELO, S. G. de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. 2017. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2017.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral: refletindo com os pais e professores. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes: O valor da justiça**. (Org.) TOGNETTA, L. R. P. 1ª ed. – Americanas, São Paulo. Adonis, 2017.

PAVANELI, C. F. D. **Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. São José do Rio Preto, 2018.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. (1930). Os Procedimentos da Educação Moral. Tradução Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 1-36, 1996.

RODRIGUES, C. F. S.; LIMA, F. J. C.; BARBOSA, F. T. **Importância do uso adequado da estatística básica nas pesquisas clínicas**. Revista Brasileira de Anestesiologia. Alagoas – Maceió, 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0034709417300673>>. Acesso em: 10 de mai. de 2018.

SCARIN, A. C. C. F. **O Desenvolvimento da Noção de Respeito em crianças da Educação Infantil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

SCHARGEL, F. P.; SMINK, J. Estratégias para auxiliar o problema de evasão escolar. Tradução de Luiz Frazão Filho. Rio de Janeiro: Dunya Ed., 2002.

SILVA, J. M. A. P.; BRIS, M. M. Clima de Trabalho uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica. **Educação: Teoria e Prática** - vol. 10, nº 18, jan.-jun.-2002 e nº 19, jul.-dez.-2002, p. 24-30.

SILVA, I. A.; LUCATTO, L. C.; MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. **Regras morais versus regras convencionais: o que os professores pensam sobre regras na escola**. Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós Graduação em Educação, Marília, 2016. Colloquium Humanarum, vol. 13, n. Especial, Jul-Dez. p. 470-475.

TALIS. **Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem**. Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. 2014. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pesquisa_talis/2013/talis2013_relatorio_br_asil.pdf>. Acesso em 19 de jun. de 2018.

THAPA, A.; et al. A Review of School Climate Research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 2013; 54:3–16.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**, 2005, p. 1-6. Disponível em:

<<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

TOGNETTA, L. R. P.; MARTINEZ, J. M. A.; DAUD, R. P. **Respeito é bom e eu gosto!** (Org.) TOGNETTA, L. R. P. 1ª ed. – Americanas, São Paulo. Adonis, 2017.

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, SP. Mercado de Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. **A prática de regras na escola**: ambiente autocrático X ambiente democrático. *In*: I Encontro sobre Educação Moral: ética na pósmodernidade. Rio Claro, 2007.

_____. **Quando a escola é democrática**: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2007.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. (org) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP:FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, T. P. (Org.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

Anexo A – Parecer de aprovação no Comitê de Ética

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS LETRAS E
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CLIMA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS INTEGRANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO NOROESTE PAULISTA

Pesquisador: CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 60590716.2.0000.5466

Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.840.407

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa objetiva investigar o clima escolar de escolas públicas de uma cidade de médio porte situada no noroeste paulista. Como questão central busca conhecer o clima escolar presente nas escolas. A hipótese no qual se baseia é que o clima escolar interfere no processo de ensino e aprendizagem e nas relações interpessoais tanto dentro quanto fora da escola. Investigar-se-á quais as dimensões do clima escolar percebida como positivas, negativas ou neutras entre gestores, professores e estudantes do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. as dimensões estudadas são: infraestrutura, família/comunidade, ensino/aprendizagem, conflitos na escola, regras/sanções, intimidação, gestão, relações com o trabalho sendo que as duas últimas serão investigadas apenas junto aos gestores e docentes. Os instrumentos são questionários compostos por questões fechadas que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito das dimensões que constituem o clima. São apresentadas situações do cotidiano escolar para que os participantes selecionem uma opção: nunca; algumas vezes, muitas vezes, sempre. Ao todo serão convidadas a participar da pesquisa 31 escolas públicas estaduais que possuem ensino fundamental II de um município de médio porte da região noroeste do estado de São Paulo. No ano de 2016 as escolas estaduais somam um total de 9.140 alunos matriculados no 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Os professores e gestores também serão convidados a responder ao

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO
Telefone: (17)3221-2428 Fax: (17)3221-2500 E-mail: lilliane@ibilce.unesp.br

Anexo B – Carta de Anuência da Diretoria de Ensino

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ENSINO – REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
Rua Maximiano Mendes, 55 – Vila Santa Cruz - CEP.: 15014-190
PABX – 3203-0900 – FAX – 3203-0947
E-Mail: desjrnit@see.sp.gov.br

Carta de Anuência

São José do Rio Preto, 27 de Setembro de 2016

A Diretoria de Ensino Região São José do Rio Preto, após a leitura do projeto de pesquisa **Clima escolar das escolas de um município do noroeste paulista**, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Ap. Nogueira da Cruz do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências exatas da Unesp, campus de São José do Rio Preto, concorda que o projeto seja desenvolvido nas 31 escolas estaduais de São José do Rio Preto que possuem 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa terá início no segundo semestre de 2016 e finalizada em 2018.

Sem mais no momento, renovo protestos de estima consideração.

Atenciosamente

Maria Silvia Zangrando Nakaoski
Dirigente Regional de Ensino
RG: 5.974.773

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (PROFESSORES)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidada a participar como voluntário da pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Camila Fernanda Dias Pavaneli, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Este estudo tem por objetivo identificar, por meio de um questionário, quais são as percepções que os professores têm sobre sua escola. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você será imediatamente encaminhada para atendimento na Seção Técnica de Saúde do IBILCE/UNESP. Todas as informações coletadas serão sigilosas de modo a preservar a sua privacidade. Você poderá consultar a pesquisadora e a orientadora responsáveis em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar, dessa forma, possibilitará compreendermos os fatores que influenciam nos problemas escolares, sejam eles ligados as relações interpessoais ou a estruturas institucionais. E assim, poderemos elaborar medidas e projetos de intervenção para melhorar as relações de convivência ética nas escolas e na sociedade como um todo. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____
 Endereço: _____ Fone: _____
 _____, _____ de _____ de 20__

Assinatura da participante

Assinatura do pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

| | |
|---|-------------------------|
| Nome Pesquisadora: Camila Fernanda Dias Pavaneli | Cargo/Função: Mestranda |
| Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista | |
| Endereço: Rua Rubens Bonvino, 1127. São José do Rio Preto, SP. | |
| Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482 | |

Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Alunos

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ALUNOS)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Camila Fernanda Dias Pavaneli, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Neste estudo pretendemos investigar junto aos alunos do Ensino Fundamental II, como percebem sua escola. Para esta pesquisa você terá que responder um questionário em que não precisará se identificar. O questionário sobre o clima escolar é constituído a partir de uma matriz formada por sete dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar. A primeira refere-se a infraestrutura e a rede física da escola; a segunda à família, a escola e a comunidade; terceira as relações com o ensino e com a aprendizagem; quarta as relações sociais e os conflitos na escola; quinta as regras, as sanções e a segurança na escola, sexta as situações de intimidação entre alunos; sétima as situações de intimidação entre alunos. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você deverá procurar a própria pesquisadora/orientadora ou responsável da sua escola (Coordenador ou Diretor) para que seja atendido. Você poderá consultar a pesquisadora e orientadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____ R.G. _____
 Endereço: _____ Fone: _____
 _____, _____ de _____ de 20__

Assinatura da participante

Assinatura do pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

| | |
|---|-------------------------|
| Nome Pesquisadora: Camila Fernanda Dias Pavaneli | Cargo/Função: Mestranda |
| Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista | |
| Endereço: Rua Rubens Bonvino, 1127. São José do Rio Preto, SP. | |
| Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482 | |