
OBSERVAÇÕES DE PRÁTICAS MORAIS EM SALA DE AULA

Viviane Terezinha Koga¹
Ademir José Rosso²

Resumo

Práticas de educação moral são analisadas em quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR a fim de compreender o seu impacto no desenvolvimento moral dos alunos. A fundamentação teórica está na Teoria do Desenvolvimento Moral, de Piaget e nas Práticas Morais, de Puig. A coleta dos dados foi realizada mediante a observação de 58 aulas em turmas do 9º ano do ensino fundamental. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, considerando dois eixos distintos: os aspectos didático-pedagógicos e os aspectos morais. Os resultados evidenciaram que as aulas, em sua maioria, são expositivas, transmissivas e conteudistas. As práticas morais se dão, principalmente, a partir de conduções verbais e do estabelecimento de normas unilaterais, construídas sem a participação efetiva dos alunos, o que contribui para a permanência da heteronomia e para a manutenção dos problemas morais nas escolas estaduais.

Palavras Chave: Valores, Alunos, Escola Pública.

¹ Professora no Departamento de Biologia Geral e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: yivikoga@uepg.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0726-3906>

² Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: ajrosso@uepg.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7143-0433>

OBSERVATIONS OF MORAL PRACTICES IN THE CLASSROOM

Abstract

Moral education practices are analyzed in four state schools in the city of Ponta Grossa/PR in order to understand their impact on the moral development of students. The theoretical foundation is in the Theory of Moral Development, by Piaget and in Moral Practices, by Puig. Data collection was carried out by observing 58 classes in the 9th grade of elementary school. Data were analyzed based on Content Analysis assumptions, considering two distinct axes: didactic-pedagogical aspects and moral aspects. The results showed that the classes, for the most part, are expository, transmissive and content-oriented. Moral practices occur mainly from verbal conduction and the establishment of unilateral norms, built without the effective participation of students, which contributes to the permanence of heteronomy and to the maintenance of moral problems in state schools.

Keywords: Values, Students, Public School.

Introdução

A sociedade atual, marcada pelo individualismo, pelo consumismo, pela competitividade e pelas violências sofridas e protagonizadas pelos jovens (GALLEGO, BECKER, 2008), expõe no âmbito educacional cada vez mais casos de agressão, intolerância racial, social e de gênero (LOBATO; PLACCO, 2007; SILVA; CASTRO, 2008; PARRAT-DAYAN, 2009), *bullying* e indisciplina (SANTOS; ROSSO, 2012). Situações como essas provocam o aumento das discussões acerca da relação existente entre a educação e a moral, tanto no âmbito acadêmico quanto em propostas políticas e educacionais, com distintas motivações, convicções e razões de ser.

No domínio acadêmico houve um crescimento significativo de publicações relacionadas ao tema. Em especial de pesquisas empíricas que destacam a

função da escola na formação moral dos alunos, bem como a urgência em problematizar a educação moral e efetivar práticas com os atores envolvidos no cenário escolar, por meio de princípios coletivos e democráticos. Destacam-se os estudos de Menin (2002, 2007), Araújo (2000), Vinha (2000), Tardeli (2003) Shimizu, Cordeiro e Menin (2006) La Taille (2009), Trevisol (2009), Menin, Bataglia e Zechi (2013), Santos e Trevisol (2016), Koga e Rosso (2020), dentre outros.

No âmbito político e educacional também ocorreu um significativo avanço de ações, contudo com uma pauta que segue uma agenda de predomínio conservador, que interpreta a educação moral e a ética como sendo do espaço privado da família, sob a justificativa do resgate dos valores, supostamente, perdidos pela sociedade (AMARAL; CASTRO, 2020). Essas ações são percebidas em documentos como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e em proposições como o Escola sem Partido (ESP), nas Escolas Cívico-Militares e no ensino domiciliar (*homeschooling*), dentre outros, que colocam o Estado como regulador da ação docente, cada vez mais padronizada, racionalizada e engessada (APPLE, 2003).

Contudo, há que se destacar que a educação se caracteriza como uma ação intencional, que tem como objetivo a formação integral dos indivíduos, num determinado contexto histórico, social e institucional. Desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988), tem-se como um dos objetivos fundamentais a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que promova o bem-estar de todos, sem preconceitos ou discriminação. A contemporaneidade exige da educação um novo paradigma, que, na expressão de Tedesco (2010), funda-se em uma escola justa – que faz justiça social – que inclui e qualifica as novas gerações, que sabe lidar com a diversidade e leva a aprendizagens significativas, ou seja, uma escola em que os alunos aprendam e se eduquem para a vida como cidadãos.

Nesse sentido, não é suficiente o estabelecimento de uma disciplina, a criação de uma escola ou a adoção de ações de controle disciplinar. O fundamento para uma educação justa está na cooperação, na solidariedade e no respeito mútuo, construídos socialmente e moralmente de forma ativa, bem como na relação existente entre a teoria e a prática, onde a segunda não pode ser considerada decorrente da primeira. De tal modo, não basta falarmos aos alunos sobre justiça social e moral ou convocá-los a seguir determinadas regras e normas, visto que o ensinamento verbal não é garantia para a ação moral. Ao contrário, a atividade é a base da moralidade, primeiro vem a ação, e, depois, a tomada de consciência (abstração das práticas) (PIAGET, 1994).

O aluno, nesse sentido, precisa ser entendido como agente do processo moral, o qual, por meio das suas relações sociais, “[...] age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem criadas e modificadas” (SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 344). De tal modo, a educação moral tem como pressuposto básico a ação, a atividade cognitiva dos alunos para compreenderem e integrarem as regras escolares. Logo, o desenvolvimento moral constitui-se como um processo gradual dependente do cotidiano das escolas, na medida em que ele possa ser compreendido como uma produção democrática e coletiva, “[...] que contempla a multiplicidade de sujeitos e as condições adversas dos contextos nos quais estão inseridos” (AMARAL; CASTRO, 2020, p.1092).

Transitando entre esses elementos delineamos o problema desta pesquisa: Quais são as práticas morais presentes em escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR e em que medida elas impactam o desenvolvimento moral dos alunos? O objetivo deste artigo consiste em analisar as práticas morais presentes em quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR a fim de compreen-

der o seu impacto no desenvolvimento moral dos alunos. A fundamentação teórica está nas Práticas Morais, de Puig (2004) e na Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget (1994).

As Práticas Morais e o Desenvolvimento Moral dos alunos

Ao tratar das práticas morais faz-se necessário definir os alunos como sujeitos morais, indivíduos que não são autossuficientes e estão imersos em um meio sociocultural e precisam dele para edificar as suas condutas morais, ao mesmo tempo em que as partilham com os elementos presentes em seu meio. Em decorrência, a educação moral depende da construção de um meio educacional que expresse valores que conduzam e envolvam os alunos que o frequentam. Nesse sentido, a prática moral não é um processo individual de desenvolvimento das possibilidades preexistentes nos alunos, nem tampouco se caracteriza como um processo coletivo a partir do qual as estruturas sociais de maneira previsível e inevitável dão forma aos sujeitos. Em outras palavras, “os alunos não são inteiramente os produtores de seus atos, nem tampouco totalmente determinados pelas forças sociais” (PUIG, 2004, p. 36).

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

É no espaço das práticas que se produz o cruzamento entre as estruturas e os agentes. As práticas são, portanto, produções culturais, ao mesmo tempo em que são realizações individuais. Para Puig (2004, p. 58), uma prática caracteriza-se como um “curso de acontecimentos” mais ou menos estabelecido de antemão do qual participam vários indivíduos. Como um caminho traçado

onde se cruzam as ações dos diferentes indivíduos participantes, é como um traço que além de estabelecer a direção, encaminha as ações.

Por estar imbricada em uma verdadeira multiplicidade de ações sua prática é de natureza complexa. Quanto maior a interação dessas ações e dos sujeitos envolvidos, maior será a sua força educacional. Em seu curso, as ações, incorporam e expressam valores que, por vezes, as definem. Nesse sentido, caracterizam-se como “um caminho ou uma trilha de valores convertidos em comportamentos” (PUIG, 2004, p. 60). Outra característica importante das práticas é o fato de envolverem a cooperação e a rotinização, imprescindíveis para garantir a aprendizagem e a convivência. Assim, para Puig (2004), a ação moral tem a ver com a construção de hábitos, os quais dependem da repetição. Portanto, as práticas morais caracterizam-se como formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes, nas quais alunos e professores são os protagonistas e recriadores.

Ao envolverem a cooperação são elaborações sociais que podem ser modificadas conscientemente ou não. Constituem-se como produtos culturais que estabelecem modos de realizar determinadas atividades e expressam os valores que os indivíduos desejam manifestar (PUIG, 2004). “Participar de uma prática supõe a formação de um conjunto de capacidades morais que constituem e a inteligência moral” (PUIG, 2004, p. 80). Para Piaget (1994) “[...] a moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23) a partir do que se divide dois fenômenos: a prática das regras e a consciência das regras. Ambos seguem um caminho psicogenético com tendências morais à heteronomia e à autonomia.

Ao nascer à criança encontra-se em anomia, conforme ela vai crescendo passa a perceber que existem certas coisas que podem ou não ser feitas. A

heteronomia, moral da coação, constitui-se, aproximadamente, dos dois aos cinco anos de idade e representa a primeira forma encontrada para regular a ação oriunda das relações de coação estabelecidas entre a criança e os adultos. O indivíduo heterônomo segue as regras “por simples prudência, interesse, inclinação ou conformidade” (MENIN, 1996, p.40). De tal modo, a heteronomia não se mantém, pois depende de uma regulação externa: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue (PIAGET, 1994) alterando seu comportamento em diferentes situações.

Já a autonomia é alcançada, por volta dos sete ou oito anos de idade, quando o indivíduo passa a entender as regras e assim, entende a si mesmo como agente da moral, capaz de estabelecer e defender novas regras mediante relações de cooperação e reciprocidade, a partir do consenso do grupo. O desenvolvimento da autonomia ocorre aliado ao da autoconsciência, pode-se dizer que há autonomia moral quando a consciência considera como necessário um ideal racional, independentemente de qualquer pressão exterior (PIAGET, 1994). O indivíduo moralmente autônomo “segue as regras, normas ou leis por vontade própria, independente das consequências externas imediatas” (MENIN, 1996, p. 40). Assim, mesmo que ocorram mudanças no contexto e na pressão social ele permanece fiel aos seus princípios e valores, pois “ele apenas obedece àquilo que lhe faz um sentido interno” (MENIN, 1996, p.41).

Assim, a regra oriunda da coação, liga-se ao respeito unilateral e produz sentimentos de conformismo e de responsabilidade objetiva, permanecendo exterior a consciência e não conduz a uma obediência efetiva. Já a regra derivada do respeito mútuo e da cooperação, ao contrário, firma-se no interior da consciência, produz uma responsabilidade subjetiva e conduz a uma prática moral efetiva, na medida em que ela se associa a vontade autônoma (PIAGET, 1994).

Aspectos metodológicos

Esta pesquisa foi realizada por meio de observações de aulas em turmas de 9º ano, em quatro escolas estaduais (A, B, C e D) da cidade de Ponta Grossa/PR. Observar corresponde a perceber as inter-relações dos sujeitos que acontecem no campo de pesquisa (ANGROSINO, 2009). Para Lankshear (2008) e Flick (2009) a importância da observação está relacionada ao fato dela possibilitar a visualização de práticas, eventos e processos sociais que não podem ser acessados por outros meios. “Permite descobrir como algo efetivamente funciona ou acontece” (FLICK, 2009, p.203).

Nascimento (2008) ao realizar uma análise do mapa social da cidade de Ponta Grossa/PR aponta que a maior parte da população em situação de vulnerabilidade e exclusão social está concentrada nos bairros Cara-Cará, Contorno, Olarias e Chapada, que são os locais em que estão localizadas as escolas A, B, C e D, respectivamente. Esses bairros ficam em regiões periféricas da cidade de Ponta Grossa/PR, com exceção do bairro de Olarias que está localizado próximo a região central, mas é composto por vilas que têm altos níveis de exclusão social.

A **escola A**, localizada no Bairro Cara-Cará que concentra 24.779 habitantes, possui aproximadamente 878 alunos matriculados, os quais estão divididos em 29 turmas, distribuídas em três turnos atendendo alunos do ensino fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos. Os alunos atendidos pela escola residem no próprio bairro ou nas vilas próximas e as famílias atuam principalmente em serviços ligados a construção civil e a atividades autônomas. A **escola B** está localizada no bairro Contorno que concentra 28.386 habitantes. A população atendida pela escola é de aproximadamente 2.300 alunos, os quais residem no próprio bairro ou nas proximidades. Também funciona em três turnos atendendo alunos do ensino fundamental, médio e técnico profissionalizante na área da saúde.

A escola C está localizada no bairro Olarias que concentra 8.545 habitantes. A população atendida pela escola é de 565 alunos, regulamente matriculados em dezesseis turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola funciona no turno matutino e vespertino. A grande maioria dos alunos não possui casa própria. O saneamento básico e o transporte coletivo são as maiores dificuldades encontradas na comunidade. As profissões predominantes dos familiares são: pedreiro, auxiliar de serviços gerais, diaristas, mensalistas, comerciários, autônomos, catadores de recicláveis e dona de casa. Por fim, a **escola D** está localizada no bairro Chapada que concentra 23.166 habitantes. Há aproximadamente 750 alunos matriculados, os quais estão distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. São ofertados o ensino fundamental e médio. Os alunos são oriundos das vilas e núcleos habitacionais que ficam no entorno da escola. Quanto à escolaridade a maioria dos pais concluiu apenas o Ensino Fundamental e atua na produção industrial e de serviços, como mecânico, pedreiro, eletricista, vendedor autônomo e comércio. A grande maioria trabalha em setores ligados à área automotiva.

A escolha das quatro escolas participantes levou em conta três aspectos: 1) a presença de relatos de problemas morais; 2) a ausência de iniciativas para enfrentar esses problemas; e, 3) a localização periférica ou o fato de atender alunos nesta condição. Esses dados foram obtidos a partir de estudo preliminar realizado em 72% das escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR e a opção pelas escolas de periferia se deu por entendermos que, por vezes, elas são mais desassistidas em questões organizacionais, materiais e de pessoal, o que pode interferir na elaboração e na condução de projetos continuados para trabalhar com as questões morais.

Foi elaborado um roteiro observacional composto por quatro partes distintas. As duas primeiras relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos (características gerais das escolas e as atividades desenvolvidas) e as duas últimas relacionadas aos aspectos morais e as conduções dadas aos conflitos. 1) Inicialmente a observação verificava se havia alguma iniciativa da instituição para o desenvolvimento moral dos alunos e, a postura adotada pela instituição no que se refere a educação moral; 2) na sequência, estava voltada para a sala de aula, as atividades desenvolvidas e os materiais utilizados, a fim de verificar aspectos da cognição e da moralidade em sala de aula; 3) posteriormente, a atenção era voltada ao professor, a sua concepção de educação, as práticas morais adotadas, o relacionamento com os alunos; 4) por fim, o foco eram o alunos, o cumprimento e a consciência das regras, bem como a compreensão do sentido e significado delas.

A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (Parecer de Aprovação nº 1.064.148) e todos os procedimentos foram feitos de acordo com os parâmetros éticos definidos em pesquisas com seres humanos (LANKSHEAR, 2008; SANDÍN ESTEBAN, 2010). As observações foram realizadas após o consentimento da direção das escolas e dos professores participantes. Optou-se por permanecer uma manhã em cada turma do nono ano a fim de interferir o mínimo possível na organização da escola e das aulas.

No decorrer das observações foram feitos registros em caderno de campo, tomando cuidado para descrever cuidadosamente o fenômeno incluindo as atividades, as pessoas participantes e o significado para elas daquilo que foi observado (FLICK, 2009, p. 205). Após finalizadas as observações, os registros foram analisados a partir dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004), sendo separados dois eixos distintos para a análise: 1) aspectos didático-

pedagógicas os quais envolvem a descrição e a análise das características das escolas investigadas e das modalidades didáticas empregadas durante as aulas e 2) aspectos morais que concentram as situações morais observadas e as conduções dadas pela escola.

Resultados e discussão

Ao todo foram observadas 58 aulas em 13 turmas do nono ano nas quatro escolas participantes. Na tabela 1 pode ser verificada a caracterização dessas observações.

Tabela 1 - Caracterização das observações

Escola	Turmas	Nº Alunos	Nº aulas observadas	Nº de aulas em cada disciplina
A	9º A	35	5	1ª português, 2ª e 3ª história, 4ª artes, 5ª português.
	9º B	27	4	1ª português, 2ª inglês, 3ª história, 4ª matemática
B	9º A	32	5	1ª artes, 2ª português, 3ª e 4ª matemática, 5ª artes.
	9º B	30	5	1ª inglês, 2ª história, 3ª artes, 4ª geografia, 5ª matemática.
	9º C	32	4	1ª geografia, 2ª história, 3ª e 4ª matemática.
	9º D	32	4	1ª e 2ª matemática, 3ª história, 4ª ciências.
	9º E	30	3	1ª matemática, 2ª educação física, 3ª história.
C	9º A	25	5	1ª português, 2ª e 3ª geografia, 4ª inglês, 5ª português.
	9º B	20	5	1ª educação física, 2ª artes, 3ª educação física, 4ª e 5ª português.
D	9º A	30	5	1ª e 2ª geografia, 3ª inglês, 4ª e 5ª história.
	9º B	30	4	1ª matemática, 2ª educação física, 3ª geografia, 4ª inglês.
	9º C	31	4	1ª inglês, 2ª e 3ª português, 4ª ciências.
	9º D	30	5	1ª e 2ª matemática, 3ª português, 4ª inglês, 5ª geografia.
TOTAL	13 turmas	384 alunos	58 aulas	8 disciplinas

Fonte: Os autores.

Ao todo, foram observadas nove aulas na escola A, 21 na escola B, 10 na escola C e 18 na escola D. O maior número de observações nas escolas B e D se deve ao maior número de turmas de nono ano nessas escolas, já que foram

observadas todas as turmas de nono ano presentes nas escolas. As turmas mais numerosas foram as da escola B, as quais tinham entre 30 e 32 alunos e as menores são da escola C, que possuem entre 20 e 25 alunos por turma. Importante ressaltar, que as observações seguiram a ordem estabelecida pelo horário das aulas, nas respectivas escolas, portanto, as disciplinas matemática e português com maior número de aulas conseqüentemente foram as mais observadas.

Foram observados 31 professores distintos, sendo 11 da escola B, 10 da escola D e 5 da escola A e C, respectivamente. Além da sala de aula, foram observados ainda momentos dos alunos no pátio, nas quadras poliesportivas e na biblioteca. Do total de professores participantes 21 eram do gênero feminino e 10 masculino. Houve, portanto, uma prevalência do gênero feminino que segundo Gatti (2010) não é um fenômeno novo, pois desde a criação das primeiras Escolas Normais, no final do século XIX, a docência é um ofício predominantemente feminino.

Aspectos didático-pedagógicos: as características gerais das quatro escolas investigadas e as modalidades didáticas presentes nas aulas

Na escola A haviam muitas regras. A sala dos professores tinha um banner, intitulado “lembretes”, que listava as normas da escola relativas ao trabalho docente, como o cumprimento do horário, o uso de vocabulário adequado, a necessidade de auxílio na organização das filas dos alunos, o número de fotocópias disponibilizadas, além de orientações referentes ao planejamento das aulas e ao uso da biblioteca, etc. Da mesma forma, nas salas de aula as regras também ficavam expostas em um banner fixado ao lado do quadro, onde haviam normas relacionadas ao horário, ao uniforme, a proibição do uso do celular, entre outras. As normas no banner eram as mesmas nas duas turmas observadas, o que dá indicativos de que elas não foram elaboradas em conjunto com os alunos das respectivas turmas, mas sim pela escola e fixadas em ambas as salas.

A **escola B** foi a que pareceu ser a mais branda no que se refere a moralidade. Nas salas de aula não havia regimentos expostos, em algumas salas destacam-se apenas papéis fixados ao lado do quadro contendo a lei estadual número 18.118 de 24 de junho de 2014 que proíbe a utilização do celular (PARANÁ, 2014). Chama a atenção na escola B a relação que os alunos mantem com o estudo, pois parece haver um maior desinteresse pelas aulas e atividades que são propostas pelos professores. Os alunos são deixados mais à vontade, contudo, demonstram não ter autonomia suficiente para lidar com essa liberdade. O controle não é expresso nas ações e regras observadas, mas ele é sentido na presença constante de câmeras de vigilância, que se caracterizam como dispositivos empregados em nome da moral, com o objetivo de vigiar atos infracionais (LA TAILLE, 2010).

A escola C passou há alguns anos atrás por uma série de “problemas relativos à moral como brigas entre alunos, agressões físicas, desrespeito e ameaças a professores e funcionários” (informação verbal da direção). Devido a esses problemas a escola encontrava-se em um processo de intervenção do Núcleo Regional de Educação (NRE) no momento da realização da pesquisa.

Ao entrar na escola C a impressão é de que aparentemente os problemas morais desapareceram, mas ao observar as aulas e o cotidiano escolar nota-se que os alunos ainda estão em processo de adaptação. Há cartazes espalhados pelos corredores e salas de aula chamando a atenção dos alunos para o cuidado com a escola e ainda algumas frases relacionadas à autoestima dos alunos e com o objetivo de criar um sentimento de pertencimento. Todos os dias na entrada pela manhã os alunos formam filas no pátio onde a direção e a equipe pedagógica repassam os avisos, fazem a leitura de mensagens, as quais na maioria das vezes são de cunho religioso e, por vezes, fazem uma oração. Esse momento inicial

conta com a colaboração das inspetoras para manter a organização dos alunos, os quais reclamam muito devido à coação que sofrem.

Da mesma forma que na escola B, a **escola D** também pareceu em um primeiro momento ser mais branda no que se refere à presença de regras. Os alunos têm uma boa relação com a direção e isso parece influenciar positivamente na sua conduta escolar. Para a entrada os alunos formam filas e são acompanhados pelos professores até as salas. Ao chegarem à sala, antes de iniciar a aula é feita a leitura de uma mensagem no aparelho de som e na maioria das vezes os alunos fazem uma oração com o professor em sala. Em todas as salas de aula há câmeras de vigilância e no mural ao lado da porta há frases de motivação e um regimento interno onde constam todos os direitos e deveres dos alunos.

No que se refere as práticas morais adotadas pelas escolas, há indícios de que cada uma adota medidas distintas para manter a organização dos alunos, algumas são mais rígidas e outras mais brandas em suas práticas. Contudo, nas quatro escolas há regras tanto para os professores quanto para os alunos e ambos demonstraram não ter consciência coletiva das regras, pois em determinados momentos eles as seguem e em outros não. Esse é um fato que colabora para o não cumprimento das regras, pois uma das características das práticas morais é justamente a sua regularidade e rotinização a fim de se constituir como um hábito (PUIG, 2004). Há que se ressaltar que essas práticas contribuem para que os alunos e até alguns professores mantenham uma consciência heterônoma frente às regras, no sentido de obedecê-las apenas quando elas são cobradas ou adaptá-las às suas próprias necessidades.

Para Tognetta e Vinha (2007) as regras fazem parte de qualquer instituição educacional, interferem na qualidade das relações sociais e no desenvolvimento moral dos indivíduos. Contudo, é imperativa uma discussão coletiva so-

bre como elas são construídas na escola. “Os alunos precisam refletir e se apropriar das regras, sendo necessário que os mesmos as construam” (OLIVEIRA; MENIN, 2015, p.167). Não obstante, as quatro escolas observadas possuem um rol excessivo de regras pré-estabelecidas onde se confundem normas convencionais (incluindo as organizacionais) com morais, algumas unilaterais e autoritárias, outras desnecessárias. Vale ressaltar que “quanto mais regras, menos os alunos as cumprem. Faz-se necessário refletir sobre os princípios que as orientam” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 35).

Outro fato, não menos importante, que merece ser discutido com mais profundidade e analisado de forma crítica é o uso da religião como uma ferramenta de educação moral, pois essa atitude vai contra ao que está expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases a Educação (BRASIL, 1996), as quais apontam para o caráter laico da educação. Vale destacar ainda que a religião empregada como controle moral contribui para a manutenção da heteronomia dos alunos.

Complementar a análise geral das práticas morais das quatro escolas foi feita a categorização das modalidades didáticas observadas durante as aulas. A realização das atividades em sala pressupõe uma organização onde se criam tarefas, distribuem-se papéis, estipulam-se regras, instituem-se canais de comunicação e formas de controle que variam em função do tipo de atividade realizado (ESTRELA, 2002). Foram verificadas cinco modalidades didáticas distintas, as quais podem ser observados na tabela 2, acompanhadas de sua frequência:

Tabela 2: Modalidades observadas durante as aulas

Modalidades de aulas	Frequência
Aula expositiva (cópia do quadro e do livro didático; resolução de exercícios no quadro)	32 aulas
Aula prática (produção de cruzadinhas, cartazes, histórias em quadrinhos, textos e mapa dos alunos)	7 aulas
Revisão e Avaliação	6 aulas
Utilização de tecnologias (TV pendrive)	4 aulas
Atividades em Grupo	4 aulas

Fonte: Os autores

A partir da tabela 2 verifica-se que a modalidade mais frequente é a aula expositiva, *cópia do quadro e do livro didático*, onde os alunos copiam exercícios para serem resolvidos no caderno e a *correção de exercícios no quadro pelo professor*. Chama a atenção o fato de que na maioria das aulas, os alunos não participaram e nem interagiram durante a realização da mesma. O professor faz os questionamentos e ele mesmo os responde, enquanto os alunos ficam passivos ouvindo, corroborando os dados já evidenciados por Krasilchik (2004, p. 78).

Para Pedro-Silva (2010) a modalidade expositiva é maçante, desmotivadora e faz com que os alunos não tenham desejo e interesse pela aquisição das informações, pois, em muitas vezes, não há diálogo e nem tão pouco ligação com o seu cotidiano. Vale ressaltar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). “O diálogo é o suporte do conhecimento, estimula a curiosidade, a criatividade e a espontaneidade dos alunos que, mais do que encontrar respostas, descobrem perguntas” (FREITAS, 1991, p. 39).

Observou-se ainda que durante a correção de exercícios a maioria dos alunos não o fazia em seu caderno, permanecendo totalmente passivos frente à atividade que estava sendo realizada. Essa atitude caracteriza-se como uma forma de negação a atividade. Os alunos ao invés de copiar conversam entre si,

voltavam a sua atenção para o celular ou para outra coisa, *zapeiam* o professor, ou seja, mudam de canal, mudam o foco de atenção (LA TAILLE, 1996)

Em sete aulas foram observadas aulas práticas, caracterizadas como aquelas que envolveram a atividade dos alunos na produção de *cruzadinhas, cartazes, histórias em quadrinhos, textos e mapas*. A produção de texto com tema livre foi a atividade que mais chamou a atenção devido a quantidade de questionamentos que os alunos fizeram durante a realização da mesma.

Em somente quatro aulas (duas de matemática e duas de educação física), na escola D, foram realizadas *atividades em grupo*, nas quais os alunos ficaram responsáveis por organizar as equipes. Foram observadas ainda *revisões, avaliação* e a utilização da *TV* para passar vídeos, filmes e slides do conteúdo trabalhado.

A análise das modalidades didáticas evidencia que predominam nas quatro escolas investigadas aulas expositivas, pautadas em uma concepção tradicional de ensino, com métodos predominantemente transmissivos, como, por exemplo, cópias, exposição de conteúdos e atividades no livro didático e no quadro. Há em todos esses casos a preocupação excessiva dos professores com os conteúdos específicos em detrimento dos aspectos didático-pedagógicos, dentre eles as questões morais. Vale destacar que para Piaget (1996) as finalidades condicionam os meios. Assim, se o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral e da criticidade dos alunos for uma finalidade da escola, as práticas devem privilegiar atividades que envolvam situações de problematização em grupo, nas quais a participação democrática, a cooperação e o diálogo sejam priorizados.

Cabe a escola não só a formação cognitiva, mas também afetiva, emocional, social, política, dentre outras, necessárias à formação integral do indivíduo. Dessa forma, ao planejarem as suas aulas “é necessário que os professores estimulem e contemplem atividades que sejam significativas, atrativas e levem

os alunos à reflexão, para que a proposta de trabalho atenda aos objetivos esperados” sejam eles cognitivos ou morais (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 27).

Aspectos morais: situações morais e conduções dadas pela escola

Foram selecionadas as situações e/ou momentos recorrentes durante as aulas e que poderiam indicar a presença de categorias com aspectos morais. Essa classificação foi feita considerando o total de aulas observadas para não perder o conjunto das informações.

Foram encontradas sete categorias distintas: 1) momentos dispersão e conflitos durante as aulas; 2) reclame dos alunos frente às atividades realizadas; 3) situações de preconceito e *bullying*; 4) desrespeito ao professor e aos colegas; 5) descumprimento das regras escolares (uniforme, celular, etc.); 6) ameaças dos professores aos alunos; e, 7) emprego da religião.

Os **momentos de dispersão e conflitos durante as aulas** normalmente ocorrem: a) na entrada dos alunos em sala, principalmente quando estes retornam do intervalo; b) no momento em que o professor faz a chamada; c) quando o professor orienta sobre a atividade ou explica as questões que compõem a avaliação, d) quando verifica as atividades ou os cadernos dos alunos, e, e) quando compõe grupos para a realização de trabalhos e/ou atividades. Ressalta-se que esses momentos de dispersão e conflitos se devem, na maioria das vezes, a carência de práticas morais e de orientações no decorrer dessas situações. Essas práticas uma vez constituídas funcionam como um caminho, um traçado onde se cruzam as ações, que estabelece a direção e encaminha as ações (PUIG, 2004).

O **reclame dos alunos frente às atividades realizadas** se dá diante da: a) cópia de muita matéria do quadro; b) atividades realizadas de forma individual; c) atividades desenvolvidas pelos professores, e, d) pequena nota atribuída às atividades. Percebe-se no reclame dos alunos frente as modalidades didáticas

uma disparidade entre as práticas pedagógicas adotadas pelas escolas e aquilo que os alunos representam e esperam delas. Essa categoria de negação das características didático-pedagógicas da escola está muito próxima dos aspectos discutidos anteriormente referente as modalidades didáticas e nela os alunos indicam caminhos que poderiam ser empregados para alterar o cenário, como atividades em grupo, que demandem a participação ativa dos alunos e tenham maior nota atribuída, dentre outros fatores. Reside nessa categoria indicativos dos aspectos didático-pedagógicos que os alunos gostariam de ver no ambiente escolar e que consequentemente colaborariam para o avanço dos aspectos morais.

O “**preconceito e bullying**” ocorrem tanto na relação aluno-aluno como professor-aluno. Houve situações observadas de preconceito racial como a em que a professora da escola C se dirige para o seu aluno dizendo: “Moreninho, terminou a prova vira para frente e fica em silêncio!” Foram ainda observados diversos casos de *bullying* entre os alunos. Destaca-se o fato de que grande parte dessas situações passam despercebidas no dia a dia das escolas, pois em sua maioria envolvem a relação aluno-aluno ou a relação professor-aluno em que o primeiro representa a autoridade (TOGNETTA, VINHA, 2007, p. 22).

Muito próxima dessas situações de *bullying* e preconceito há a categoria **desrespeito ao professor e aos colegas** onde há diversas passagens em que os alunos insultam e ofendem seus professores e colegas, o que pode ser interpretado até como uma devolutiva já que em muitos casos de violência não há nenhum encaminhamento por parte da escola, a qual muitas vezes nem toma conhecimento desses casos. Dentre as situações de desrespeito aos colegas chama a atenção à naturalidade com que os alunos de todas as escolas observadas encaram as agressões verbais, indicando um processo de naturalização da violência. Ressalta-se que esses acontecimentos deveriam se constituir como o ponto de partida para a discussão da moralidade nas escolas, pois situações como essas

envolvem o respeito com o outro, o que deveria se constituir como princípio fundamental de todas regras de convivência no ambiente escolar. Alunos e professores seriam os protagonistas dessas discussões, planejadores e construtores das regras e práticas morais (PUIG, 2004).

No **descumprimento das regras escolares** observou-se que as normas mais transgredidas são a do uso uniforme e a proibição do celular. Na escola D é uma prática recorrente um aluno, geralmente o representante da turma, passar pela sala anotando o nome dos alunos que estão sem o uniforme. Esse registro é entregue na secretaria e, posteriormente, repassado aos pais, ou seja, uma forma de coação que contribui para a manutenção da heteronomia dos alunos, gera o conformismo, a responsabilidade objetiva e a obediência (PIAGET, 1994). Em conversa com as alunas da escola B nota-se exatamente isso, em contextos em que há cobrança eles seguem as regras e em outros não, alterando seu comportamento em diferentes situações:

Tem muitas regras, mas eles não cobram. É proibido vir sem uniforme, mas tem um monte de gente que vem, é só inventar uma desculpa (que a mãe lavou ou que a calça rasgou) e eles deixam entrar sem problemas. Tem alunos que vem com outra calça por baixo do uniforme e depois que entram no colégio tira o uniforme. É que nem o horário de entrada na escola que é as 7:20h e depois disso eles dizem que não entra, mas hoje eu entrei era 7:35h. Se nós não cumprirmos as regras assinamos uma ata. Eles falam que se tivermos três atas seremos expulsos, eu já tenho duas e tomara que tenha logo a terceira porque quero ir para outra escola. Tem alunos aqui que tem um monte de ata e não acontece nada (Alunas, Escola B).

Em relação a utilização do celular, a lei estadual 18.118 de 24 de junho de 2014 “proíbe o uso de qualquer tipo de aparelho eletrônico durante o horário de aulas nos estabelecimentos de educação [...] sendo permitida apenas para fins pedagógicos, sob orientação e supervisão do profissional de ensino” (PARANÁ, 2014). Contudo, o que se observou nas quatro escolas investigadas é que praticamente todos os alunos utilizam o celular em sala com ou sem o consentimento

dos professores. Na escola B a professora de artes novamente expressa a heteronomia ao justificar dizendo:

eu sou relapsa quanto a regra do celular, deveria cobrar mais, mas eu não retiro o celular dos alunos quando eles estão utilizando em sala como muitos professores fazem aqui na escola. Eu não faço isso porque têm celulares aqui dos meus alunos que valem mais que o meu salário (Professora, Escola B).

Em ameaças **aos alunos** destacam-se as intimidações dos professores relacionadas principalmente às avaliações, as notas e ao comportamento dos alunos em sala. Essa categoria novamente aproxima-se dos aspectos didático-pedagógicos discutido acima. As aulas se dão basicamente a partir da cópia e da exposição de conteúdos no quadro e no livro didático. Os alunos, diante dessas atitudes, reclamam, resistem, as ignoram e se comportam de maneira indisciplinada. Os professores, por sua vez, ameaçam aos alunos a partir de uma concepção utilitarista utilizando, sobretudo, a nota como meio de intimidação e punição. Destaca-se novamente a relação existente entre os aspectos didático-pedagógicos e os aspectos morais.

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

Levando-se em conta o caderno de campo ainda foi possível tecer algumas considerações acerca das conduções observadas durante as aulas. É necessário “refletir sobre a forma como têm sido resolvidos os conflitos na escola e analisar as consequências dessas diferentes conduções no desenvolvimento moral e intelectual dos alunos” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 525). Nesse sentido, fez-se uma leitura de todas as aulas observadas buscando fazer uma categorização dos diferentes tipos de condução. Após essa organização inicial percebeu-se que nas 58 aulas observadas houve cinco tipos distintos de condução que em ordem decrescente foram: 1) conduções verbais; 2) desconsideração do conflito; 3) retirada do aluno da sala; 4) ameaças, e, 5) registros por escrito, as quais se aproximam das discussões realizadas anteriormente.

Corroborando com os achados de Koga e Rosso (2022) em 75% das aulas observadas a **condução foi verbal**, ou seja, os professores chamam atenção dos alunos, solicitam que eles façam silêncio, pedem para se sentem e para que guardem o celular, entre outros. A segunda condução mais adotada consistiu em **ignorar o conflito**. Para Estrela (2002) essa desconsideração do comportamento desviante se caracteriza como uma reação passiva do professor, que prossegue a sua aula como se nada estivesse acontecendo, sem se preocupar se os alunos estão ou não prestando atenção. Essa condução funciona como uma estratégia didática econômica. Em outras palavras, os professores ignoram o problema como uma forma de evitar o confronto, o estresse e o desgaste e assim deixam passar despercebidas situações graves, inclusive envolvendo desrespeito, preconceito, *bullying*, agressões físicas e verbais entre alunos. Ficou evidente também a supervalorização dos conflitos que ocorrem entre professor e aluno e uma condescendência com as situações de conflito entre os pares, o que acaba por facilitar situações de violência e *bullying* entre os alunos e, contribui para a naturalização dessas situações de violência entre os alunos.

A terceira condução mais adotada pelos professores consiste em **retirar o aluno da sala**. Nesse caso, observou-se que há duas estratégias distintas. A primeira e menos frequente, consiste em o professor conversar com o aluno individualmente fora da sala e ambos retornarem à sala. A segunda e mais frequente, consiste em encaminhar o aluno para a sala da pedagoga. A quarta condução mais observada foram as **ameaças**. O professor faz intimidações que incluem a retirada da sala, a retirada do celular e da nota. Têm-se ainda ameaças envolvendo a convocação da pedagoga para resolver o caso e a privação de atividades e aulas que os alunos gostam, como por exemplo, as aulas práticas, o recreio e a aula de educação física.

A quinta condução mais observada consiste em **registrar por escrito** o conflito ou a ocorrência. Esse registro é feito de três formas distintas: **1)** o aluno representante da turma anota a ocorrência na pasta de registro³; **2)** o professor registra a ocorrência no seu livro de chamada em um espaço destinado a observações; **3)** a coordenação pedagógica e/ou direção registra no livro de ocorrências.

A partir da análise dos tipos de condução observados ressalta-se que, independentemente do encaminhamento, em todos os casos observados as práticas de gerenciamento dos conflitos foram feitas de maneira tradicional, muitas vezes por meio de ações breves e pontuais. A grande maioria dos professores ao

³ A pasta de registro consiste em fichas onde são registradas as ocorrências em sala de aula. Todas as turmas têm uma pasta contendo a ficha de cada aluno. O professor da primeira aula do dia leva a pasta para a sala e nela são anotadas todas as ocorrências envolvendo os alunos. O objetivo dessa pasta está em registrar os acontecimentos para descrever aos pais e a quem possa interessar as ocorrências de cada um dos alunos.

conduzirem os problemas em sala de aula adotaram posturas autoritárias e, por vezes, coercitivas. Os conflitos em geral não são resolvidos, não há momentos de reflexão com os alunos. Corroborando com os achados de Koga e Rosso (2022) os encaminhamentos, muitas vezes, consistem em repassar os conflitos de uma instância para outra. Adotam a metodologia de ‘empurra-empurra’, na medida em que repassam o problema de uma instancia para outra, o que não contribui para a sua resolução e não avança no desenvolvimento moral e intelectual dos alunos em direção à autonomia (KOGA, ROSSO, 2022, p. 348).

Parece haver fatores que influenciam na condução dos conflitos em sala. O primeiro deles é o tempo de serviço ou a experiência do professor. Aqueles que já atuam há algum tempo na escola tendem a ser mais reativos, ou seja, agem de forma mais defensiva e adotam estratégias mais autoritárias e coercitivas como uma forma de impedir os problemas. Já os professores recém-formados, que atuam há pouco tempo na escola, demonstram ainda não ter essas estratégias construídas e assim tendem a ser mais inertes, agem de forma mais permissiva e tolerante frente aos problemas.

Assim a condição de trabalho do docente parece influenciar na condução dos conflitos em sala. Os professores que são efetivos, já estabeleceram uma relação com os seus alunos e estes, por sua vez, já conhecem as suas estratégias de condução e são intimidados por elas. Diferentemente dos professores temporários, os quais nem sequer tiveram tempo de conhecer os alunos e quem dirá de estabelecer alguma relação com eles. Desse modo, os professores efetivos, que possuem mais tempo de serviço, têm um maior número de estratégias de condução de conflitos que os professores temporários, que atuam há menos tempo na escola. Entretanto, vale ressaltar que esse maior número de estratégias nem sempre se reflete na qualidade delas.

Pode-se afirmar, portanto, que a precarização do trabalho docente no estado do Paraná, expresso pelo aumento significativo do número de professores contratados temporariamente, se reflete também nas práticas morais adotadas nas escolas e, conseqüentemente, no aumento do número de casos de violência sofridas e protagonizadas pelos jovens como episódios de agressão, intolerância racial, social e de gênero, *bullying* e indisciplina (LOBATO; PLACCO, 2007; SILVA; CASTRO, 2008; PARRAT-DAYAN, 2009; SANTOS; ROSSO, 2012).

Considerações finais

Este artigo assumiu o propósito de analisar as práticas morais presentes em quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR e compreender o seu impacto no desenvolvimento moral dos alunos. Foram observadas 58 aulas, analisadas a partir dos aspectos didático-pedagógicos e dos aspectos morais. No que se refere ao primeiro, as modalidades didáticas em sua grande maioria são expositivas e têm atividades transmissivas, pautadas na utilização do quadro e do livro didático, com excessiva preocupação com os conteúdos específicos. Quanto aos aspectos morais, nas quatro escolas observadas não parece haver consciência coletiva das regras. Todas possuem listas de normas e regimentos internos, os quais são fixados nas salas de aula, onde se confundem regras convencionais com morais, as quais confirmam a construção sem a participação efetiva dos professores e alunos, os quais deveriam ser os protagonistas.

Nesse cenário, os alunos reagem de forma desinteressada e deixam explícito um reclame frente as atividades desenvolvidas. Os professores, na maioria das vezes, ignoram os comportamentos desviantes dos alunos e quando adotam uma condução a fazem de forma verbal ou por meio de uma metodologia de

“empurra-empurra” (KOGA, ROSSO, 2022, p. 348), enviando o aluno e, conseqüentemente, o problema moral para outras instâncias, o que gera o conformismo e, por vezes, a responsabilidade objetiva, a obediência e contribui para a manutenção da heteronomia dos alunos. Ao fazerem isso, esses professores perdem a oportunidade de construir práticas morais, edificar caminhos onde se cruzam as ações que de fato contribuam para o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos em direção a autonomia, a cooperação, a solidariedade e ao respeito mútuo.

Ao fazer uma aproximação entre os aspectos didático-pedagógicos e os aspectos morais observados nas quatro escolas percebe-se que o modelo predominante nas escolas investigadas ainda é o tradicional. Os professores, em sua maioria do gênero feminino, se preocupam com os conteúdos específicos, vigiam as ações e punem as transgressões colocando as questões morais como uma obrigação de exercer o cuidado e evitar danos (GILLIGAN, 1982). Em nenhuma das escolas investigadas foram observadas iniciativas coletivas e institucionais sobre as estratégias que propiciam o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos, ou seja, acerca dos princípios que fundamentam as regras e as práticas morais existentes, das estratégias didático-pedagógicas e das atividades que são realizadas durante as aulas. Ao contrário, nas quatro escolas investigadas observaram-se mecanismos de controle expressos em regimentos internos, listas de regras, câmeras de vigilância, dentre outros. Contudo, essas ações não tem os efeitos esperados, já que mantem os alunos se mantem heterônomos e grande parte dos problemas voltam a se repetir.

Vale destacar que mesmo diante das inúmeras transformações e exigências que a contemporaneidade exige da escola, ela continua desconsiderando, muitas vezes, o seu cotidiano e o seu impacto no desenvolvimento integral dos alunos. Há ainda um grande número de professores que não percebe a educação

moral e o trabalho com os valores como parte do seu trabalho (RAMOS, 2013) o que pode ser decorrente: a) da formação inicial e continuada em que se dá pouca ênfase ou são inexistentes discussões que subsidiem a interpretação dessas situações e a edificação de estratégias para minimizá-las ou combatê-las (GATTI, 2010), e, b) das precárias condições de trabalho desses docentes, no estado do Paraná, as quais dificultam ou impedem a adoção de práticas institucionais coletivas para a discussão e o enfrentamento dessas situações.

A partir dos achados desta pesquisa afirmamos que a mudança entre o vivido nas escolas e o esperado pelos alunos no que se refere as práticas pedagógicas e morais, passa primeiro pela alteração na forma como os professores entendem e percebem os seus alunos, os quais muitas vezes são invisíveis na escola, na medida em que ela não os reconhece como jovens (CAMACHO, 2004). Esta pesquisa avança em relação a discussão sobre a educação moral e a escola na medida em que aponta que há um descompasso entre as práticas pedagógicas e morais adotadas pela escola e aquilo que os alunos representam e esperam dela. Os professores, diretores e pedagogos do nono ano veem os alunos como sujeitos heterônomos e durante as práticas morais atuam a partir da coação e do respeito unilateral. Os alunos nesta etapa, entendem-se como agentes morais capazes de estabelecer e defender novas regras mediante relações de cooperação e reciprocidade. Pensam e relacionam-se a partir do respeito mútuo. De tal modo, nesta faixa etária, os alunos respeitam ou não as regras a partir do seu interesse, da sua consciência e da livre adesão. Assim, uma regra só é digna de ser seguida quando ela é construída de forma conjunta, a partir da cooperação e da discussão entre os envolvidos. Nas práticas morais almejadas pelos alunos, a regra “não é mais coercitiva, nem exterior” como pensam os professores, ao contrário “é uma construção progressiva e autônoma” dos alunos (PIAGET, 1994, p. 64).

Na medida em que nos aproximamos da finalização deste texto esperamos poder contribuir para que professores e outros profissionais da educação reflitam sobre como praticam a moral com seus alunos e sobre as consequências dessas práticas para o desenvolvimento cognitivo e moral dos mesmos. É essencial e urgente que a escola possibilite aos alunos pensar, questionar, construir e planejar, além de oportunizar situações que permitam aos alunos refletir sobre temas socioafetivos: sobre o que sentem, o que gostam, o que não gostam, o que admiram e o que desejam para si e para a sociedade como um todo.

Referências

AMARAL, D. P. do; CASTRO, M. M. de. Educação Moral e Cívica: A Retomada da Obrigatoriedade pela Agenda Conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178 p. 1078-1096, out./dez. 2020.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.

APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAUJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**, 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 09 mai. 2023.

CAMACHO, L., M., Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647/8875>>. Acesso em 09 mai. 2023.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4 ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FLICK, U. Observação e etnografia. In: FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de José Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 203-218.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. B. de L. **A produção de ignorância na escola: uma análise crítica do ensino da língua escrita na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLEGO, A. B.; BECKER, M. L. Adolescência e respeito: a docência que faz diferença. **Schème** v. 1, n. 1, jan./jun., 2008 117 Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/scheme>>. Acesso em: 29 mar. 2023

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente: psicologia da diferença entre homens e mulheres da infância à idade adulta**. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1982.

[KOGA, V. T.](#); [ROSSO, A. J.](#) As representações sociais de alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca das regras presentes em escolas públicas. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50. p. 179-206, 2020. Doi: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20200083>

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**, São Paulo: Editora USP, 2004.

LA TAILLE, Y. de. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. de. **Indisciplina/ disciplina: ética, moral e ação do professor**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 05-21.

LA TAILLE, Y. de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LA TAILLE, Y. de. **Formação ética**. Do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LANKSHEAR, C. A ética e a pesquisa. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 95-102.

LOBATO, V. da S.; PLACCO, V. M. N. de S. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 73-90, jan./jun. 2007.

MENIN, M. S. de S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002.

MENIN, M. S. de S.; Desenvolvimento moral. In: MACEDO, L. de. (Org.) **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-102.

MENIN, M. S. S. Educação moral na escola: subsídios a partir da teoria de Piaget. In: MONTOYA, A. D. **Contribuições da psicologia para a educação**. Campinas: Mercado das Letras, 2007. p. 45-62.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.

NASCIMENTO, E. **Espaço e desigualdades: mapeamento e análise da dinâmica de exclusão/ inclusão social na cidade de Ponta Grossa (PR)**. 2008, 173 f. Dissertação (Mestrado em Gestão do Território) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2008.

OLIVEIRA, A.P. de; MENIN, M. S. de S. Educação moral na contemporaneidade: uma análise de projetos de escolas públicas do estado de São Paulo. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 1, p. 159-178, jan. 2015.

PARANÁ, Lei 18.118 de 24 de junho de 2014. Dispõe sobre a proibição do uso de aparelhos/equipamentos eletrônicos em salas de aula para fins não pedagógicos no Estado do Paraná. [Diário Oficial nº. 9233](#), 24 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=123359>> Acesso em 01 jun. 2017.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

PEDRO-SILVA, N. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. Tradução de Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIAGET, J. Os procedimentos da Educação Moral. In: MACEDO, L. de (Org.) **Cinco estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.1-36.

PUIG, J. M. **Práticas Morais: uma abordagem sociocultural de educação moral**. Tradução de Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

RAMOS, A. de M. **As relações interpessoais em classes “difíceis” e “não difíceis” do ensino Fundamental II: um olhar construtivista**. 2013. 286 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SANDÍN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, A. C. B. H. DOS; TREVISOL, M. T. C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 1, p.19-29, jan./abr. 2016.

SANTOS, A. C. B. H. DOS; TREVISOL, M. T. C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 1, p.19-29, jan./abr. 2016.

SANTOS, E. R. dos S.; ROSSO, A. J. A indisciplina escolar nas representações sociais de professores paranaenses. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 34, p. 127-157, jan./jun. 2012.

SHIMIZU, A. de M.; CORDEIRO, A. P.; MENIN, M. S de S. Ética, preconceito e educação: características das publicações em periódicos nacionais de educação, filosofia e psicologia entre 1970 e 2003. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 167-202, jan./abr. 2006.

SILVA, H. H.; CASTRO, L. V de. Formação docente e violência na escola. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 26, p. 47-66, jan./jun. 2008.

SOUZA, L. L. de; VASCONCELOS, M. S.; Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009.

TARDELL, D. D. A. **O respeito na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. **Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno**. Buenos Aires: IPE/UNESCO, 2010. p. 1-4.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TREVISOL, M. T. C. Tecendo os sentidos atribuídos por professores do ensino fundamental ao médio profissionalizante sobre a construção de valores na escola. In: LA TAILLE, Y, de.; MENIN, M. S. de S. (Org.). **Crise de valores ou Valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 152-184.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

Recebido 10/05/2023

Aprovado 03/07/2023