

A PERCEÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL II SOBRE REGRAS

PERCEPTIONS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS AND TEACHERS ON RULES

Andressa Carolina Scandelai Parra 1
Luciana Aparecida Nogueira da Cruz 2

Resumo: Estudos sobre o desenvolvimento moral infantil de Jean Piaget no início da década de 1930 já explicitavam a importância da participação das crianças na construção de regras para o desenvolvimento da moralidade. Pensando nisso, investigamos as percepções de 1.031 alunos e 58 professores dos anos finais do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas, sobre regras escolares. O objetivo geral foi investigar a participação dos estudantes na elaboração, cumprimento e conhecimento das regras. O método adotado foi do tipo descritivo e a 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. Neste estudo nos atemos à alguns itens da dimensão “Regras, sanções e segurança na escola” do instrumento. Concluímos que as escolas investigadas raramente possibilitam a participação dos estudantes na elaboração das regras, como consequência eles não as compreendem e não as cumprem.
Palavras-chave: Regras. Ambiente sociomoral. Desenvolvimento moral.

Abstract: Jean Piaget’s studies of child moral development in the 1930 already explained the importance of children’s participation in building rules for the development of morality. Our objective was to investigate the perceptions of 1,031 students and 58 teachers in the final years of middle school in four public schools, regarding these school rules. The general objective was to investigate the participation of the students in the elaboration, compliance and knowledge of the rules. The adopted method was descriptive, and the data’s nature is quantitative and correlational. The instruments are questionnaires composed of items that assess the subjects’ perceptions about dimensions that constitute the school climate. To achieve the objective, we stick to some items of dimension “Rules, sanctions and safety at school” of the instrument. We conclude by analyzing the results that the investigated schools rarely allow the participation of the students in the elaboration of the rules, consequently they do not understand and do not comply with them.

Keywords: Rules. Sociomoral Environment. Moral Development.

Pedagoga e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e 1
Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
da Universidade Estadual Paulista –IBILCE/UNESP; Psicopedagoga Clínica e
Institucional pela Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP;
atua como professora da rede pública municipal de Ensino Fundamental de
Bálsamo.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4530834472384313>,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5682-3127>.
E-mail: andressa_parra3@hotmail.com

Psicóloga e Doutora em Educação pela UNESP, Docente do 2
Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino e
Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da
Universidade Estadual Paulista – IBILCE/UNESP.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1613440770082861>,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3931-1060>.
E-mail: luciana.cruz@unesp.br

Introdução

Leis, normas e regras vinculam-se, diretamente, às relações interpessoais e são fundamentais para o convívio social, visto que são necessárias para a regulação da convivência humana. Para Calil (2013), a convivência social requer normas e regras, as quais propiciarão uma melhor convivência entre as pessoas. Além de serem comuns em sociedade, essas regras e normas, também, estão presentes nas instituições escolares. Quando se trata de regras escolares, observamos que muitas delas não são compreendidas, respeitadas e/ou cumpridas pelos alunos e, até mesmo, pelos profissionais que ali atuam.

A literatura sobre o tema mostra que a noção e a percepção das regras são necessárias, para que as normas sejam, efetivamente, válidas na escola. Dessa forma, Thapa e colaboradores (2013) afirmam que a taxa de vitimização poderia diminuir. Nesse contexto, conforme as regras são inseridas e, efetivamente, compreendidas, a segurança será uma consequência para a comunidade escolar. Assim, a coerência no cumprimento passa a ser consistente.

Assumimos, neste trabalho, que a importância da construção das regras escolares pode ser encontrada no processo dessa elaboração, a trajetória percorrida na produção coletiva dos alunos, pensando no princípio que a rege. Dessa forma, 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” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 11).

Na instituição escolar, crianças e adolescentes têm a oportunidade de conviverem com seus pares, em um espaço social, no qual se proporcionam os ideais de solidariedade humana. Nesse espaço, as interações podem possibilitar trocas afetivas, cognitivas e morais, fundamentais para o desenvolvimento de cada sujeito. 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.

Ao impor regras, sem participação, sem discussão e/ou sem reflexão com/dos alunos, o educador reforça a heteronomia, impedindo-lhes de vivenciarem situações cotidianas que favoreçam o entendimento e a internalização dos princípios que regem as regras e sua necessidade para o convívio social. Além disso, ao impor as regras de forma coercitiva, o educador garante que os alunos as sigam, somente, na presença da autoridade que as impôs. Dessa forma, os alunos obedecem-nas por medo de serem punidos, o que permite atestar uma obediência heterônoma, por medo ou por aguardar alguma recompensa (TOGNETTA; VINHA, 2007).

Ainda segundo as autoras, em um ambiente escolar, no qual prevaleça a democracia, as regras são construídas em conjunto com os alunos. Construção essa que pode ocorrer em momentos específicos ou em reuniões, do tipo assembleias. Quando as regras são elaboradas em assembleias, as relações de respeito mútuo fazem-se presente, como, por exemplo, (i) levar em consideração a opinião do grupo, (ii) ouvir a colocação dos alunos presentes e (iii) permitir a reflexão da realidade em que estão inseridos.

Cada escola possui sua identidade e um clima específico. Nenhuma escola é parecida com a outra, visto que, em termos de percepções, possuem diferenças de ordem acadêmica, de valores, de comportamentos, de atitudes e de ideologias (MAKEWA, 2011). As regras, o (des)respeito e as punições são aspectos norteadores das relações e do clima no ambiente escolar. Para Thiébaud (2005), a concepção de clima escolar está diretamente relacionada às relações interpessoais dentro da escola.

Dentro da instituição escolar, o clima escolar é um parâmetro geral. Quanto às relações coletivas dentro da escola, essas têm ligação com a presença ou com a ausência do respeito nessas relações. O clima escolar é estabelecido pelo apanhado das percepções dos integrantes da escola, no que tange às várias dimensões interligadas, quais sejam: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Dimensões essas que estão presentes nas instituições escolares. O clima escolar é avaliado de acordo com a concepção dos gestores, dos professores, dos funcionários, dos alunos e dos familiares, “[...] a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8), considerando que cada escola possui um clima próprio.

Neste trabalho, adotamos uma parte do instrumento que avalia o clima escolar, atendo-nos, apenas, às percepções de professores e de estudantes sobre regras. Para tanto, selecionamos

alguns dos itens da dimensão 3 “Regras, sanções e a segurança na escola” do instrumento (VINHA, MORAIS e MORO, 2017). Itens esses que nos possibilitam conhecer as percepções de alunos, de professores e de gestores na lida com os conflitos interpessoais. Além de constituir a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade, no que diz respeito à aplicação das regras e das sanções, distinguindo, também, os tipos de punições mais recorrentes.

A partir da concepção de 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” (PIAGET, 1994, p. 23), é possível perceber que o desenvolvimento moral autônomo tem relação com o princípio, a partir do qual as regras são fundadas. Nesse sentido, tomando como base a construção coletiva de uma regra e a noção de que o respeito por ela se dá, em decorrência de sua essência, La Taille (2006) relaciona as regras e os princípios que as regem com uma metáfora: as regras seriam o mapa, cujo objetivo é sinalizar o caminho de forma clara, enquanto o princípio se assemelha à bússola, que nos orienta, sem, contudo, indicar, claramente, o caminho a ser percorrido.

Esse caminho a ser percorrido é o princípio da regra e deriva dos valores manifestados, sendo eles bons ou não. Apropriamo-nos, assim, dos valores que são “[...] investimentos afetivos que fazemos aos outros ou a nós mesmos” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 34). Ainda segundo 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).

Para este trabalho, assumimos os pressupostos dos estudos e das pesquisas da psicologia moral, com o intuito de nos envolvermos sobre o desenvolvimento moral desses estudantes dentro da perspectiva das regras (ARAÚJO, 2000; LA TAILLE, 1996; MACEDO, 1996; MENIN, 1996; PIAGET, 1994; TOGNETTA, 2007; VINHA, 2003; entre outros). Objetivamos, com isso, investigar as percepções de alunos e de professores do Ensino Fundamental (anos finais) da rede pública, sobre a elaboração e a execução de regras.

Metodologia

Esta pesquisa é de cunho quantitativo e com análise descritiva, visando à descrição de características do fenômeno investigado. Quanto aos procedimentos técnicos, trata-se de um levantamento, realizado por meio da aplicação de questionário do tipo *survey*, elaborado, especificamente, para avaliar o clima escolar em escolas brasileiras.

O *survey* é um instrumento padronizado, típico da pesquisa quantitativa, considerando “[...] que a realidade [...] pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros” (FONSECA, 2002, p. 20). No que diz respeito à pesquisa quantitativa, por meio delas obtemos subsídios matemáticos para a análise e para a descrição de fatos com relação às variáveis obtidas.

Ainda sobre o instrumento, Freitas e colaboradores (2000) e Babbie (2001) afirmam que pesquisas deste tipo podem apresentar três finalidades, quais sejam: a Descrição, a Exploração e a

Explicação. Esta pesquisa é do tipo descritiva, uma vez que objetiva identificar quais situações, quais eventos, quais opiniões ou quais atitudes estão presentes na população pesquisada, bem como descrever a proporção de certo fenômeno no grupo estudado, realizando uma comparação entre essa proporção (BABBIE, 2001; FREITAS *et al.*, 2000). Este trabalho é, também, inferencial, visto que temos o intuito de trilhar uma relação dos números com as respostas obtidas com a aplicação 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).

Validado por Vinha, Morais e Moro (2017), a escolha do instrumento utilizado para a coleta dos dados é conveniente, dada sua dimensão relacionada ao tema de regras. Utilizamos, apenas, dados da dimensão 3 do questionário aplicado em estudantes e do aplicado em professores. Optamos por não utilizar os dados do questionário respondido pelos gestores, em decorrência do reduzido número de participantes: apenas um gestor por escola respondeu a pesquisa, ou seja, quatro gestores.

Especificamente, sobre essa dimensão, que trata das regras, das sanções e da segurança na escola,

[...] diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções 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 (VINHA, MORAIS, MORO, 2017, p. 10).

As informações coletadas e codificadas de forma numérica foram analisadas por meio do programa estatístico *PSPP® Statistics Analysis Of Sampled Data* (PSPP, 2013) que é um *software* livre (gratuito).

Participantes

Participaram da pesquisa 58 professores e 1.031 alunos dos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, de quatro escolas públicas estaduais, como ilustrado na Tabela 1.

Tabela 1. Participantes da Pesquisa.

ESCOLA	Alunos		Professores	
	(f)	%	(f)	%
Escola 1	253	24,53	27	46,55
Escola 2	262	25,41	13	22,41
Escola 3	228	22,11	13	22,41
Escola 4	288	27,95	5	8,63
TOTAL	1.031	100,0	58	100,0

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O total de alunos matriculados nos 7º, 8º e 9º anos das escolas participantes era de 1.342. Contudo, nos dias de aplicação e de coleta dos questionários, houve alunos faltosos (311; 23,17%). Dessa forma, “limpamos” o banco de dados, excluindo os questionários incompletos, chegando ao número de 1.031 respondidos por estudantes (76,83% do total de alunos matriculados). Quanto aos professores, a adesão foi menor: dos 105 professores que lecionavam nas quatro escolas, apenas 58 (55,23%) professores responderam ao instrumento (47; 44,77% não participaram).

As escolas 1 e 4 estão localizadas na região norte do município, com maior concentração populacional e com menor poder socioeconômico. A escola 3 localiza-se na zona leste, com uma população de média e de baixas rendas. Por fim, a escola 2 está localizada na zona sul da cidade, com uma concentração maior da população de classe média.

Perfil dos alunos

Os estudantes que participaram da pesquisa, distribuem-se da seguinte forma, pelos anos escolares: 325 (31,52%) matriculados no 7º ano; 374 (36,28%), no 8º e 332 (32,2%), no 9º ano do Ensino Fundamental II. A maioria, 658 (63,82%), estuda no período vespertino e 373 (36,18%) no período matutino; 525 (50,92%) são meninos e 506 (49,8%) meninas, com idades variando dos 11 aos 17 anos (média = 13 anos, DP = 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. Detalhamento dos participantes-estudantes 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: Elaborado pelas autoras.

Dentre os alunos participantes, a quantidade que não exercem trabalho remunerado é quase categórica (934; 90,59%). Dentre os 97 (9,41%) que exercem, 68 (70,7%) são meninos, dado, estatisticamente, significativo (Correção de Yates = 15,732; $p < 0,0001$). Em relação à expectativa do nível escolar que desejam alcançar, 126 (12%) dos participantes informaram que desejam concluir apenas o Ensino Médio, sendo a maioria, 93 (73,8%), meninos (associação, estatisticamente, significativa. Qui-quadrado = 37,267; $p < 0,0001$). Desejam cursar uma faculdade 417 (39,6%) dos respondentes, 386 (37,44%) almejam fazer pós-graduação e 102 (10,96%) estudantes não responderam a este item.

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; contudo, apenas 58 professores responderam ao instrumento da pesquisa que avalia o clima escolar, dos quais 41 (70,7%) são do sexo feminino.

Tabela 3. Detalhamento dos participantes-professores por escola.

Escola	Sexo		Área de Graduação ¹		Última Titulação	
	F	M			Especialização	Mestrado
1 (n = 27)	17 (62,9)	10 (37)	Letras	7 (25,9)	11(40,7)	1 (3,7)
			Matemática	7 (25,9)		
			História	3 (11,1)		
			Biologia	3 (11,1)		
			Filosofia	2 (7,4)		
			Geografia	2 (7,4)		
			Ed. Física	1 (3,7)		
2 (n = 13)	10 (76,9)	3 (23)	Letras	3 (23)	4 (30,7)	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)	8 (61,5)	5 (38,4)	Letras	3 (23)	6 (46,1)	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)	4 (80)	1 (20)	Letras	3 (60)	1 (20)	1 (20)
			Matemática	1 (20)		
			História	1 (20)		

Valores apresentados: n (%)

²Dois professores não identificaram a sua área de graduação.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como codificado, na Tabela 3, em relação à cor, a maioria dos professores (81,0%) autodeclararam-se brancos, seguidos de pardos (15,5%) e apenas dois pretos (3,4%). Quanto à formação, a maioria (52,6%) cursou até a Graduação, majoritariamente, cursos de Letras (17; 29,3%) e de Matemática (13; 22,4%). Somente 23 (40,4%) cursaram uma especialização/pós-graduação *lato sensu* e, apenas, 4 (7,0%) deles possuem mestrado.

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%) tem entre 7 e 25 anos de experiência em sala de aula e 24 (42,1%) estão permanentes na mesma escola entre 7 e 25 anos. Apenas 2 (3,5%) possuem entre 4 e 6 anos de experiência.

Procedimento

As coletas dos dados foram agendadas em conjunto com a gestão. Inicialmente, a equipe apresentava a pesquisa aos professores durante a Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), convidando os professores a aderirem e a responderem ao questionário. Em um segundo momento, a apresentação era feita aos alunos. Para sua participação, os estudantes deveriam levar uma autorização a ser preenchida pelos responsáveis. Após a autorização, um auxiliar da pesquisa dirigia-se 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.

Cabe dizer que 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.

Resultados

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

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

Os itens selecionados nos questionários estão descritos no Quadro 1, organizados lado a lado os itens correspondentes nos instrumentos para alunos e para professores. A letra Q indica “Questão” seguida do número correspondente ao item em cada instrumento, por exemplo “Q43” é o item do questionário para alunos correspondente ao “Q55” que é o item do questionário para professores.

Quadro 1. 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.
----------------------------	--

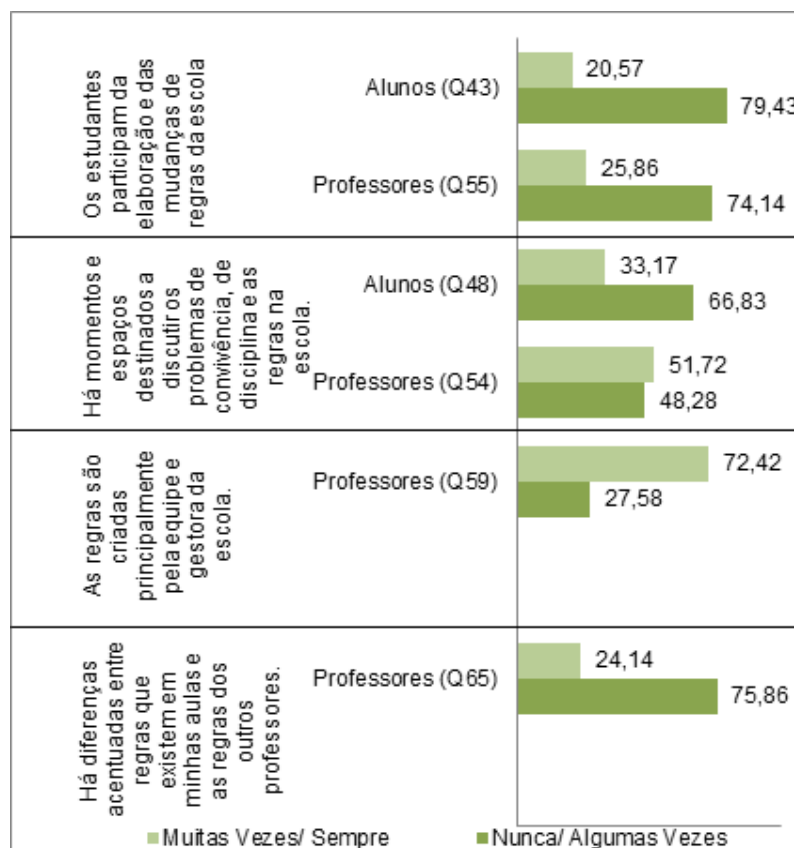
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Para apresentação das análises dos itens desta dimensão, organizamos os dados da seguinte maneira: a elaboração das regras escolares; a execução de regras escolares; e a percepção sobre as regras. 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 opções de respostas, ficando assim com duas escalas.

Dados

Apresentamos, na Figura 1, os dados sobre a organização das regras na escola.

Figura 1. A elaboração das regras escolares.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os itens Q43 e Q55 investigam a participação dos alunos na elaboração das regras na escola. Os dados apresentam semelhanças: 79,43% dos alunos e 74,14% dos professores afirmam que os alunos “nunca/algumas vezes” participam da elaboração das regras. Koga (2017) identificou quantitativos semelhantes, atestando, junto a alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, a ausência de sua participação na construção das regras escolares, as quais são, arbitrariamente, impostas aos alunos.

Vale lembrar que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (BRASIL, 1996)

e que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), colocam a escola como um espaço de oportunidade para a elaboração das regras de forma coletiva, as quais devem ser, constantemente, reelaboradas. Para Tognetta e Vinha (2007), em um ambiente escolar, no qual prevaleça a democracia, as regras são construídas em conjunto.

Convergemos, ainda, com os resultados de Grigolon e colaboradores (2013). Os autores constataram, também, que as regras, em geral, são elaboradas e impostas por alguma autoridade e que os princípios morais não são colocados como norteadores dessas regras. Conseqüentemente, os alunos tendem a não as cumprir. Essa afirmação vai ao encontro do item que investigamos sobre “as regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola” (Q59), pois a maioria dos professores (72,42%) afirmaram que elas são impostas por autoridades.

Sobre a escola ter espaços destinados para a discussão dos 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). Sobre esses dados podemos pensar que, talvez, mais da metade dos professores acreditam proporcionar espaços e momentos para discussões, mas a forma como organizam esses espaços e esses momentos não são compreendidos pela maioria dos alunos como um lugar ou como momento que podem discutir os problemas de convivência.

Para Tognetta e Vinha (2007), esse espaço deve proporcionar um momento de discussão. As relações de respeito mútuo fazem-se presentes, pois consideram a opinião do grupo, escutam a colocação dos outros alunos presentes e permitem a reflexão da realidade que estão inseridos. Para Thapa e colaboradores (2013), quando há momentos de discussão e de participação do grupo, nas tomadas de decisões, tal situação torna o ambiente mais acolhedor e permeia sentimentos de pertencimento, além de pautar as relações em princípios de igualdade e de equidade.

Questionamos se os momentos, destinados às discussões sobre convivência pelos professores participantes da pesquisa, são, realmente, pautados em respeito mútuo e princípios de igualdade e equidade? Os estudos em Psicologia e em Educação Moral mostram-nos que para a construção de um ambiente sociomoral são necessários momentos de discussões 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; MARTINS, 2016).

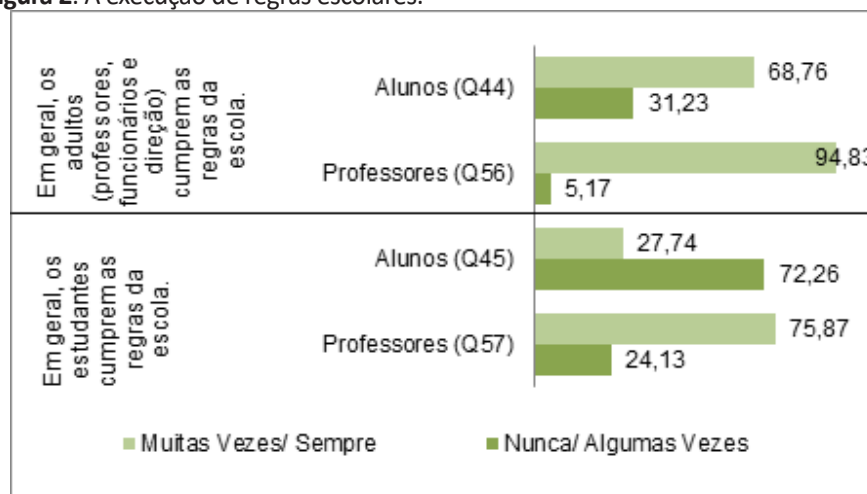
Furlanetto, Machado e Martins (2016) afirmam que os professores mediadores notam que a maior parte dos professores não possuem o hábito de escuta, indo ao encontro dos dados, coletados neste trabalho, quando 66,83% dos alunos afirmam que “nunca/algumas vezes” têm esse espaço.

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. Contexto esse 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. Os dados divergem do que Crespo (2010) encontra: segundo a autora, há professores que estabelecem algumas regras, ao passo que outros professores estabelecem regras distintas dessas. Os coordenadores, por exemplo, afirmaram que alguns professores permitem o uso do boné, enquanto outros não. Calil (2013) traz, também, 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 possibilitem a construção de valores morais.

A Figura 2 apresenta dados sobre a execução das regras na instituição escolar.

Figura 2. A execução de regras escolares.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

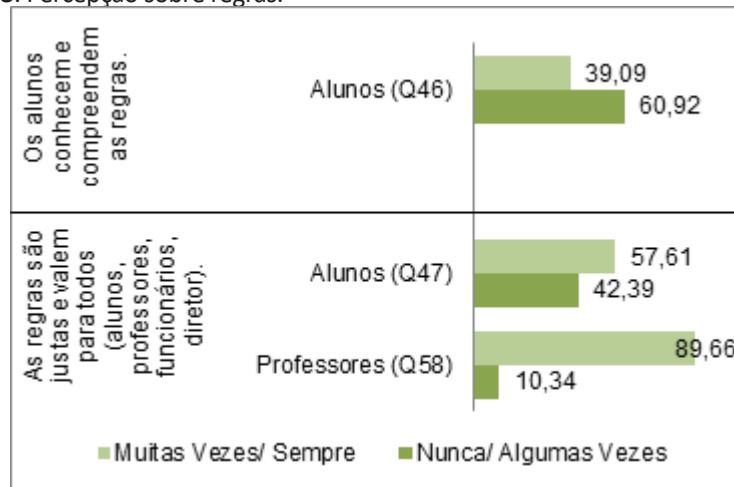
Sobre o item “em geral os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola”, 68,76% dos alunos (Q44) concordam que “muitas vezes/sempre” isso acontece, já 94,83% dos professores (Q56), quase que categoricamente, afirmam que as regras da escola são cumpridas pelos adultos. Dados da pesquisa de Crespo (2010) apontam que, em alguns momentos, há o descumprimento de regras por parte de professores na visão dos 20 coordenadores participantes de sua pesquisa.

No que diz respeito ao item, que avalia se “em geral os estudantes cumprem as regras da escola” (Q45), 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 relacionada ao fato de não participarem da elaboração delas, como ilustrou a Figura 1. Trabalhos como o de Furlanetto, Machado e Martins (2016), Grigolon e colaboradores (2013), Koga (2017) e Silva e colaboradores (2016) apontam que as regras, ao serem impostas, sem momentos de discussão e de diálogo durante sua elaboração, tendem a não serem cumpridas pelos alunos.

Tognetta (2013) ressalta a importância de se diferenciar as regras convencionais das regras morais. O não cumprimento de regras, também, está relacionado ao excesso de regras convencionais, que não fazem sentido para os alunos. Essa percepção vai ao encontro da pesquisa de Silva e colaboradores (2016), na qual 45,8% dos professores apontaram que os alunos não cumprem a regra “não mascar chiclete em sala” (regra convencional). Dentre as regras consideradas importantes para o andamento da escola, 58,3% dos professores afirmaram que é a do “respeito” (regra moral). A primeira questão evidenciou que os alunos descumprem, principalmente, uma regra convencional (mascar chiclete), ou seja, uma regra que não possui qualquer princípio moral envolvido, ao passo que a segunda questão evidenciou como um valor moral é solicitado e bem-vindo ao ambiente escolar, como é o caso do respeito.

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

Figura 3. Percepção sobre regras.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com Tognetta e colaboradores (2017), apenas saber sobre a regra não faz que o aluno a siga ou a respeite. Nesse contexto, faz-se necessário estabelecer uma cultura do respeito e da noção de 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.

A partir dos estudos de Piaget (1994), compreendemos que, quando o interesse do grupo é levado em consideração, isto é, quando se constroem regras a partir de acordos coletivos, os alunos passam a compreender as negociações em função do grupo. Dessa forma, é possível propor resoluções para possíveis conflitos, tendo como princípio o respeito mútuo.

Em relação às regras serem justas e valerem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor), 57,61% dos alunos afirmam que essas regras “muitas vezes/sempre” valem para todos (Q47). Quanto aos professores (Q58), 89,66% afirmam o mesmo.

Em suma, as análises dos resultados indicam que, nas escolas pesquisadas, não há participação dos alunos na elaboração das regras. A maioria dos alunos afirmaram não cumprirem as regras da escola, divergindo das respostas dos professores. Nas escolas investigadas, pouco ou nenhum tempo é destinado para a discussões para a elaboração de regras.

Considerações Finais

Buscamos, neste trabalho, entender as percepções de professores e de alunos das séries finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) sobre as regras escolares, sobre sua elaboração e sobre a execução delas. Partimos da hipótese de que, na construção das regras escolares, não há participação dos alunos. Dessa forma, essas regras são impostas, o que as torna exteriores à consciência e, por isso, os alunos tendem a não as cumprir. Outra hipótese era que o ambiente escolar não possui um momento, para oportunizar a discussão, a reflexão e a escuta dos alunos, no que se refere à elaboração de regras, às consequências, à convivência e à resolução de conflitos.

A partir das análises dos dados, confirmamos nossas hipóteses iniciais, atestando a consonância das percepções de professores e de alunos de modo semelhantes em alguns itens, enquanto em outros suas percepções se divergem. Dentre os resultados que mais nos chamaram a atenção, pautados nos objetivos e nas hipóteses colocadas, foram que **não há participação dos alunos na elaboração das regras, tanto professores quanto alunos concordam com este item e que os alunos não cumprem as regras da escola**. As respostas de alunos e de professores divergem: a maioria dos alunos (72,26%) afirma que “nunca/algumas vezes” cumprem as regras, enquanto apenas 24,13% dos professores têm essa percepção. Esse dado é coerente com abordagem teórica empregada no presente estudo, pois, se os alunos não participam da elaboração das regras, tendem a não as cumprir. 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.

Quanto a **não haver momentos de discussão sobre elaboração de regras, consequências, convivência e resolução de conflitos**, identificamos 66,83% dos alunos afirmam que “nunca/algumas vezes” existe esse espaço, ao passo que, para os professores, identificamos 48,28%. É interessante destacar, ainda, que cerca de 74% dos professores percebem que os alunos não participam da elaboração das regras. Contudo, um número bem menor considera haver espaços destinados para a participação deles. Portanto, quase metade dos professores acreditam que a escola proporciona espaços e momentos de discussão sobre regras e sobre conflitos, mas os alunos não compartilham da mesma opinião.

Seguimos Tognetta, Martinez e Daud (2017), atribuindo o sentimento de respeito a dois procedimentos, em relação a situações de conflitos “pensar” e “sentir”. Quando o próprio aluno pensa em soluções para seus conflitos e sente-se nesse conflito, ele passa a exercitar a resolução. Por isso, a necessidade de proporcionar momento de discussão que falem sobre esses assuntos, pois, assim, incentiva-se a tomada de consciência e a reflexão sobre o ato cometido.

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 à dinâmica que vivenciam no cotidiano de uma instituição escolar. Sendo, assim, é possível refletir, pensar e esquematizar possíveis intervenções favoráveis à construção do clima escolar positivo, proporcionando a qualidade da educação.

Os dados contribuem para que as escolas, onde a pesquisa foi realizada, repensem e reflitam sobre as formas de lidar com as regras e com o desenvolvimento do respeito na convivência na escola. Vale ressaltar que as quatro escolas receberam uma devolutiva com os resultados da pesquisa, durante a ATPC. Apresentamos os dados de todas as dimensões que compõem o clima escolar, nos quais houve a participação dos professores, dos gestores e, em uma escola, de alunos. A devolutiva objetivou que as equipes escolares pudessem reconhecer e identificar aspectos de suas realidades que possam ser melhoradas e contribuir com o trabalho do professor para uma convivência mais ética e democrática.

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 aos alunos intervenções pontuais para o favorecimento do clima escolar positivo. Destacamos, ainda, a necessidade do trabalho com a educação moral em outras pesquisas (cf. KOGA, 2017; PAVANELI, 2018; ALVARENGA SILVA *et al.*, 2018).

O desenvolvimento moral autônomo é construído de maneira gradual, da mesma forma que o entendimento, que o respeito e que a consciência das regras. Além das relações cooperativas pautadas no respeito mútuo, fatores que auxiliam nessa construção. O momento destinado para discussão, para reflexão, para construção das regras e para o convite para reparar os danos causados, quando são descumpridas, desenvolvem 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

ALVARENGA SILVA, I. *et al.* Regras morais *versus* regras convencionais: o que os professores pensam sobre regras na escola. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 13, n. especial, p. 470-475, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5747/ch.2016.v13.nesp.000876>. Acesso em 03.mar.2021.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200007>. Acesso em 03.mar.2021.

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

BOTLER, A. M. H. Cidadania e justiça na gestão escolar nas escolas pública e privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 1, 317-336, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p317>. Acesso em 03.mar.2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03.mar.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CRESPO, D. C. B. **O respeito na escola**: a visão dos coordenadores pedagógicos, Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

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

FREITAS, H. *et al.* O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

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, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143798>. Acesso em 03.mar.2021.

GRIGOLON, A. K. *et al.* Regras Escolares: O que pensam os alunos de Ensino Fundamental I e II. **Schème**, Marília, v. 5, n. 1, p. 96-127, 2013. DOI: <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2013.v5n1.p96-127>. Acesso em 03.mar.2021.

KOGA, V. T. **Representações Sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

LA TAILE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola, alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 09-23.

LA TAILE, Y. **Moral e Ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MACEDO, L. **O lugar dos erros nas leis ou nas regras**. *In*: _____. Cinco estudos de Educação Moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 179-209.

MAKEWA, L. N. *et al.* School Climate and Academic Performance in High and Low Achieving Schools:

Nandi Central District, Kenya. **International Journal of Scientific Research in Education**, v. 4, n. 2, p. 93-104, 2011. Disponível in http://ijsre.com/assets/vol,-4_2_-makewa-et-al.pdf. Access in 03.mar.2021.

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.

PAVANELI, C. F. D. **Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), 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**. Trad. de Elzou Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

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, v. 67, n. 6, p. 619-625, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.bjan.2017.01.003>. Acesso em 03.mar.2021.

THAPA, A. *et al.* A Review of School Climate Research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 83, n. 3, p. 3-16, 2013. DOI? <https://doi.org/10.3102%2F0034654313483907>. Access in 03.mar.2021.,

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005. Disponível em <https://docplayer.fr/3281816-Climat-scolaire-marc-thiebaud-mars-2005.html>. Acesso em: 03.mar.2021.

TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. **Quando os conflitos nos pertencem**: Uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. A prática de regras na escola: ambiente autocrático X ambiente democrático. ENCONTRO SOBRE EDUCAÇÃO MORAL, I, RIO CLARO, 2007. *In*: **Anais...** Rio Claro: [s.n.], 2017. Disponível em <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12879824/a-pratica-de-regras-na-escola-ambiente-forpedi>. Acesso em: 03.mar.2021.

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

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

Recebido em 03 de fevereiro de 2021.

Aceito em 22 de fevereiro de 2021.