

As representações sociais de alunos do 9º ano do ensino fundamental acerca das regras presentes em escolas públicas

Social representations of students of the 9th grade of elementary school in relation to the rules present in public schools

Representaciones sociales de alumnos del 9º año de la enseñanza fundamental acerca de las reglas en escuelas públicas

Viviane Terezinha Koga
Universidade Estadual de Ponta Grossa
vivianekoga@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0726-3906>

Ademir José Rosso
Universidade Estadual de Ponta Grossa
ajrosso@uepg.br
<http://orcid.org/0000-0002-7143-0433>

RESUMO

Este artigo identifica as representações sociais de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental acerca de regras presentes em escolas públicas e analisa se tais regras contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos. As informações foram coletadas mediante a realização de oito grupos focais, tendo 48 alunos participantes. Para a coleta dos dados, partiu-se da abordagem estrutural e buscou-se aprofundamento na abordagem dimensional. Para a análise dos dados, utilizaram-se os pressupostos da análise de conteúdo coadjuvada pelo *software* Alceste. Os resultados indicaram que os alunos têm duas representações sociais das regras: na primeira, estão as representações e o reclame frente às práticas morais empreendidas pela escola durante a elaboração e a cobrança das regras; e, na segunda, estão as representações sociais da aceitação dos princípios morais que fundamentam essas regras.

Palavras-chave: Alunos. Desenvolvimento moral. Práticas morais. Representações sociais.

ABSTRACT

This paper identifies the social representations of the 9th grade of Elementary School students in relation to rules present in public schools and analyzes whether such rules contribute to the moral development of students. The information was collected through eight focal groups, with 48 participants. In order to collect the data, we started from the

structural approach and sought to deepen the dimensional approach. For the analysis of the data, the assumptions of the content analysis aided by Alceste software were used. The results indicated that the students have two social representations of the rules: in the first, we encounter the representations and the complaint about the moral practices undertaken by the school during the elaboration and collection of rules; and, in the second, the social representations of the acceptance of the moral principles that underlie these rules are found.

Keywords: *Moral development. Moral practices. Social representations. Students.*

RESUMEN

Este artículo identifica las representaciones sociales de alumnos del 9º año de la Enseñanza Fundamental acerca de reglas presentes en escuelas públicas, y analiza si tales reglas contribuyen para el desarrollo moral de los alumnos. Las informaciones fueron coleccionadas por medio de realización de ocho grupos focales con 48 alumnos participantes. Para la colección de datos, el trabajo partió del abordaje estructural y buscó profundización en el abordaje dimensional. Para el análisis de datos fueron utilizados supuestos del análisis de contenido coadyuvada por lo software Alceste. Los resultados indicaron que los alumnos tienen dos representaciones sociales de las reglas: en la primera están las representaciones y reclamación frente las prácticas morales emprendidas por la escuela durante la elaboración y cobranza de las reglas; y en la segunda están las representaciones sociales de aceptación de los principios morales que basan tales reglas.

Palabras clave: *Alumnos. Desarrollo moral. Prácticas morales. Representaciones sociales.*

Introdução

“Historicamente, a escola teve como objetivos principais transmitir não apenas o conhecimento cultural, mas também os valores sociais e morais para as novas gerações” (VIVALDI; VINHA, 2014, p. 264). No Brasil, a Educação Moral na escola remonta ao século XIX. O primeiro projeto de ensino, publicado em 1826, já tinha indícios de que os alunos deveriam ter conhecimentos morais (LIMA, 2008). No Decreto-Lei Nº 869, de 12 de junho de 1969, “[...] a educação moral passa a ser uma disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino” (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p. 168). A “Educação Moral e Cívica”, como era denominada, formava um “[...] cidadão obediente às normas e às autoridades, além de contribuir para o controle social e a adequação às leis” (SHIMIZU et al., 2010, p. 2). Além disso, “[...] visava a promoção da ordem vinculada aos ideais militares de controle e repressão da sociedade” (SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006, p. 169). Após a redemocratização do país, a obrigatoriedade dessa disciplina foi extinta por meio da Lei Nº 8.663, de 14 de junho de 1993 (BRASIL, 1993).

Se, no passado, a educação moral acontecia em uma disciplina que visava a obediência, o controle e a repressão; no presente, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apontam para a

construção de valores sociais e morais de forma transversal e interdisciplinar. Contudo, essas propostas, com mais de vinte anos de existência, esbarraram em uma série de questões práticas sendo pouco assimiladas. O fato é que hoje as escolas demonstram grande dificuldade em trabalhar com as questões morais. A educação moral, por sua vez, acontece de distintas formas, estando sujeita a preferências pessoais de professores e das instituições de ensino.

Predominam nas escolas diferentes posturas, modelos e tipos de ensinamentos morais. Para Menin (2002), há as posturas doutrinária e relativista. Na primeira, os valores são transmitidos para os alunos como algo pronto e acabado; e, na segunda, a escola exime-se da responsabilidade de trabalhar com a moralidade, que acontece de forma assistemática e não planejada em seus diferentes espaços. Shimizu, Cordeiro e Menin (2006) distinguem três modelos distintos de educação moral presentes nas escolas: a) o *dogmatismo*, em que os valores são tidos como imutáveis, verdades absolutas impostas aos alunos por meio de estratégias coercitivas; b) o *relativismo*, em que os valores são tidos como subjetivos, não havendo um consenso sobre as formas de agir; e c) a *construção racional*, que amplia as situações que facilitem a construção da autonomia e a participação democrática dos alunos. Não obstante, Delval (2008) assinala a disparidade dos ensinamentos morais, em que a *lição moral* se caracteriza como uma conversação instigada por um problema específico; as *conversas morais* acontecem por meio de uma história e uma discussão reflexiva acerca dela; e a *transversal* perpassa a moralidade por todo o sistema educacional.

Os diferentes modelos, posturas e ensinamentos morais estão pautados em distintas práticas que variam a partir dos fins perseguidos, das técnicas empregadas e em função do domínio exigido. No que se refere aos fins morais, tem-se a formação de um aluno autônomo ou heterônomo, submisso ou não às regras do grupo ao qual ele pertence. Referente às técnicas empregadas, incluem-se os ensinamentos verbais ou os métodos ativos. Já, com relação ao domínio exigido, destaca-se a evolução gradativa e paralela do desenvolvimento cognitivo e moral, construídos a partir das possibilidades do aluno e das relações sociais edificadas por ele (PIAGET, 1994, 1996).

Contudo, a atual conjuntura social e educacional expõe um ambiente de desestabilização dos valores. Ao mesmo tempo aponta para um espaço plural e instável, no qual as manifestações cada vez mais recorrentes evidenciam que se está vivendo uma “crise de valores” (BAUMAN, 1998; GOERGEN, 2001; JARES, 2005; LA TAILLE, 2009), ou então que os valores estariam em um processo de transformação (LA TAILLE; MENIN,

2009). Nas escolas, predomina a preocupação e a insatisfação frente aos valores dos alunos. Não são raras as queixas de professores que apontam para a falta de respeito, a ausência de limites, a violência (LA TAILLE, 1998; LOBATO; PLACCO, 2007; SILVA; CASTRO, 2008; PARRAT-DAYAN, 2009), a indisciplina (MARTINS; LUZ, 2010; SANTOS; ROSSO, 2012) e o desinteresse dos alunos pelo estudo (ROSSO; CAMARGO, 2011; KOGA, 2012).

No trabalho docente, situações como essas causam desgaste e sofrimento (ROSSO; CAMARGO, 2011), provocam desequilíbrio e angústia (PARRAT-DAYAN, 2009), além de gerarem um ambiente tenso no qual “[...] professor e aluno já não se aguentam” mais (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 18). Diante dessa conjuntura e motivados ainda pelo crescente aumento dos casos de violência nas escolas, diversos pesquisadores vêm tecendo investigações sobre a educação moral nas escolas (AQUINO, 1996a; AQUINO, 1996b; MENIN, 1996, 2002, 2007; ARAÚJO, 2000; VINHA, 2000; TARDELI, 2003; TOGNETTA, 2013; SHIMIZU; CORDEIRO; MENIN, 2006; LA TAILLE, 2009; TOGNETTA; VINHA, 2007; TREVISOL, 2009; MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; VIVLADI; VINHA, 2014; SANTOS; TREVISOL, 2016; KOGA, 2017, etc.).

Tendo em vista o exposto, os objetivos deste artigo foram: *identificar as representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental acerca das regras presentes em escolas estaduais e analisar, à luz da teoria piagetiana, se tais regras contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos*. A Teoria das Representações Sociais, em especial a abordagem dimensional (MOSCOVICI, 2012), fundamenta a discussão sobre o contexto das vivências dos alunos relativas às regras escolares. Busca-se na dimensionalidade – conhecimentos, atitudes e imagens – o aprofundamento da abordagem estrutural a fim de melhor detalhar as construções sobre as regras, o seu conteúdo e significado, bem como as traduções de experiências dos alunos relacionadas a elas. Para analisar as regras edificadas pela escola, utiliza-se a Teoria do Desenvolvimento Moral (PIAGET, 1994) e a obra *Práticas Morais: uma abordagem sociocultural da educação moral* (PUIG, 2004).

A presente pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em 8 de maio de 2015, sob o Parecer Nº 1.064.148, e justifica-se no fato de que a identificação das representações sociais, elaboradas pelos alunos, acerca das regras, possibilita a compreensão das relações interpessoais presentes nas escolas, bem como das estratégias empregadas por essas instituições para a resolução dos conflitos e para o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos.

As regras, as práticas morais e a representação social

“A moral consiste num sistema de regras e a essência da moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (PIAGET, 1994, p. 23). O comportamento moral coloca sempre os indivíduos em ação. Agir moralmente exige a livre e consciente decisão, assumida por uma convicção interna e não por uma atitude externa e impessoal (VÁSQUEZ, 2002). “Desde o nascimento somos submetidos a múltiplas disciplinas e, antes mesmo de falar, tomamos consciência de certas obrigações” (PIAGET, 1994, p. 24). Entretanto, há de ressaltar-se que há diferenças entre esses sistemas de regras que variam conforme a escola, a região, o tempo, etc. Assim em uma mesma escola podem haver distintas regras que diferem em função dos diferentes professores que ali atuam.

Outro aspecto importante é a relação existente entre a prática e a teoria da regra, em que a primeira não pode ser considerada decorrente da segunda. Dito de outra forma, muitos pensam ser suficiente falar as regras, como se o ensinamento verbal fosse a garantia para a ação moral. Ao contrário, a prática é a base da moralidade, primeiro vem à ação, depois a tomada de consciência (abstração das práticas) (LA TAILLE, 1996). O sujeito, portanto, é agente do processo moral, “[...] age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas” (SOUZA; VASCONCELOS, 2009, p. 344).

As práticas morais não se constituem como um processo individual de desenvolvimento das possibilidades preexistentes no indivíduo, tampouco se caracterizam como um processo coletivo cujas estruturas sociais, de maneira previsível e inevitável, dão forma aos sujeitos. Os alunos no ambiente escolar são sujeitos morais imersos em um meio sociocultural do qual necessitam para edificar as condutas morais, as quais são partilhadas com os elementos do meio. De tal modo, “[...] os alunos não são inteiramente produtores de seus atos, nem tampouco totalmente determinados pelas forças sociais” (PUIG, 2004, p. 36). As práticas morais são, portanto, produções culturais, ao mesmo tempo que são realizações individuais. É no seu espaço que se cruzam as estruturas e os agentes. Consequentemente, a educação moral depende da construção de um meio educacional cujas práticas morais expressem valores que conduzam os alunos que o frequentam (PUIG, 2004)

Para Puig (2004, p. 58), prática moral é um “curso de acontecimentos” mais ou menos estabelecido de antemão do qual participam os indivíduos. É um caminho traçado onde se cruzam as ações dos diferentes indivíduos; um traço que, além de estabelecer a

direção, encaminha as ações para que elas aconteçam conforme o roteiro previsto. A natureza de uma prática é complexa e é construída por múltiplas ações. Quanto maior a variedade de ações por parte dos envolvidos, maior será a sua força educacional. As práticas morais indicam aquilo que os sujeitos – alunos e professores – fazem. Elas são, portanto, visíveis e possíveis de serem observadas e relatadas.

As representações sociais, por sua vez, possuem uma lógica e uma linguagem que “[...] determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas” pelos alunos (MOSCOVICI, 1981, p. 47). Analisá-las implica deter-se na forma como os alunos apreendem e compreendem as regras. Além de verificar como se dão as ações desses alunos na qualidade de sujeitos sociais ativos que pensam, produzem e comunicam representações.

A relação existente entre os alunos (sujeitos sociais ativos) e as regras (objeto socialmente valorizado) expressa uma representação social. Ela é dinâmica na medida em que não apenas reproduz, mas produz e determina os comportamentos dos alunos e suas relações com a escola, definindo a origem dos estímulos que circulam e provocam os alunos (MOSCOVICI, 2012). Os alunos tomam por base a sua experiência e constroem a representação social, que são teorias espontâneas, verdadeiras reconstruções carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens e de cognições e simbolismos sobre as regras que se tornam circulantes e partilhadas nas escolas; são, portanto, sociais (MOSCOVICI, 2012).

Os conhecimentos são as informações que os alunos possuem, oriundos das experiências pessoais e partilhados com o grupo. São objetivações da consciência, reveladas e comunicadas pelos sujeitos mediante explicações, conceitos, afirmações que contribuem para a construção de uma realidade comum entre os alunos (MOSCOVICI, 2012). As atitudes caracterizam-se como as mais frequentes e, possivelmente, as primeiras a aparecerem. Para Moscovici (2012, p. 69), é possível “[...] concluir que nos informamos e representamos alguma coisa somente depois de termos tomado uma posição e em função desse posicionamento”. Ela explicita a orientação favorável ou desfavorável do sujeito em relação ao objeto da representação social. E, ainda, é considerada como uma fórmula valorizada pela sociedade à qual o indivíduo adere ao tomar posição frente a um problema discutido socialmente (MOSCOVICI, 2012, p. 65).

As imagens remetem ao conteúdo concreto e restrito sobre um aspecto preciso do objeto (ALVES-MAZZOTTI, 2008). São entendidas como uma reprodução leal dentro do espírito do que se localiza do lado de fora. Assim, cada aluno leva na memória uma coleção de imagens acerca das regras que podem ser consideradas como sensações mentais,

impressões deixadas pelas pessoas em nosso cérebro, sendo análogas às experiências visuais (MOSCOVICI, 2012, p. 44). Desempenham uma função semelhante a um painel responsável pela seleção, que tem como função o recebimento de novas mensagens e o controle da percepção e da interpretação das mensagens (MOSCOVICI, 2012, p. 45). De tal modo, os conhecimentos, as atitudes e as imagens perpassam, contextualizam e dão materialidade às informações expressas e partilhadas pelos alunos sobre as regras presentes nas escolas.

Além da dimensionalidade, a formação da representação social passa ainda pelo mecanismo da ancoragem e da objetivação. A ancoragem contempla a categorização, a comparação, a generalização e a diferenciação das cognições dos alunos associadas aos aspectos afetivos, simbólicos e às atitudes. Dessa forma, as regras ligam-se aos conhecimentos circulantes sobre a escola, os quais a traduzem e se aproximam dela, a reeditam e a transformam, enriquecendo-a de novos elementos e significados que favorecem o entendimento e o consenso na comunicação. A ancoragem possibilita que o desconhecido seja incorporado às cognições anteriores. Já na objetivação os alunos buscam materializar uma ideia abstrata em algo concreto, traduzindo seus pensamentos em algo existente na natureza. É a conversão de um conceito em uma imagem concreta, corporificam-se as ideias, podendo-se recorrer a metáforas e a imagens na descrição do objeto (MOSCOVICI, 2012).

Delimitação metodológica

A pesquisa foi realizada com 48 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em quatro escolas públicas da cidade de Ponta Grossa, Paraná, identificadas pelas letras A, B, C e D. A escolha dessas escolas foi feita a partir de um estudo exploratório, realizado no ano de 2015, o qual evidenciou nas quatro escolas a presença de problemas morais, a ausência de iniciativas para enfrentar ou minimizar esses problemas, além de sua localização periférica.

Esta pesquisa compõe um estudo em que foram aplicados 359 questionários para alunos de 9º ano, que, após analisados pelo software Evoc, apontaram para a estrutura das representações sociais dos alunos acerca das práticas morais. As 32 palavras evocadas pelos alunos com maior frequência a partir do termo indutor – “o que você pensa a respeito das regras da sua escola” – serviram de base para a realização dos grupos focais. Nesta pesquisa, inspirou-se em Donato et al. (2017) para a realização de grupos focais para o aprofundamento da árvore máxima de similitude. A coleta de dados partiu das

palavras evidenciadas na análise estrutural dos questionários e buscou aprofundamento na abordagem dimensional durante a realização dos grupos focais.

Os 48 alunos foram organizados em oito grupos focais (G1, G2, G3, G4, G5, G6 e G7 e G8). Cada grupo foi composto por seis alunos, escolhidos por adesão voluntária. Para a composição dos grupos, não houve diferenciação por gênero. Foram realizados dois grupos em cada uma das escolas investigadas. Cada um teve apenas um encontro e foi realizado em espaços que estavam livres no momento, como a biblioteca, o laboratório de ciências e a sala de informática.

Os grupos focais foram realizados com o consentimento das escolas e dos alunos e mediante a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Seguiu-se, ainda, os cuidados éticos definidos por Spink (2000) como o consentimento informado; o resguardo das relações de poder abusivas; e, ainda, o anonimato. Optou-se pelo grupo focal por ele se aproximar das conversações espontâneas nas quais as representações sociais são construídas e veiculadas (SÁ, 1998); e, ainda, por auxiliar a apreender as diferentes perspectivas sobre as regras, a compreender as ideias partilhadas pelos alunos no dia a dia e ainda os modos pelos quais eles são influenciados uns pelos outros (GATTI, 2005).

No início do grupo focal, os alunos eram orientados a sentar-se ao redor de uma mesa para apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa. Explicitou-se a utilização do gravador e da filmadora e garantiu-se aos alunos o anonimato. Após essa abertura, foi empregado o “método de triagens hierarquizadas sucessivas”, proposto por Abric (1994), apresentando aos alunos as 32 palavras em forma de baralho, para que eles fizessem as triagens sucessivas, separando as mais significativas dentre as 32, 16 e 8, até chegarem às quatro mais expressivas, as quais constituíam a base do grupo focal. A seleção das palavras aconteceu mediante a discussão dos alunos, e a escolha deu-se após a concordância e o consenso de todos. Ao final da seleção, os alunos expressaram a ordem em que as palavras escolhidas deveriam aparecer e as justificaram, contextualizaram e exemplificaram.

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

Dos 48 alunos participantes, 21 eram do sexo masculino e 27 do sexo feminino. Quanto à religião, 89,5% declararam que possuem crença religiosa, dos quais 45,8%

disseram ser católicos e 39,5% evangélicos. Ao serem questionados com quem moram, 62,5% disseram morar com pai e mãe, e apenas 8,3% afirmaram morar somente com o pai ou a mãe. Em 85,4% dos alunos, verificou-se a presença de irmãos.

No que se refere às questões escolares, 95,8% dos alunos afirmaram nunca ter reprovado. Quando questionados se estudavam em casa, 62,5% disseram não possuir hábitos de estudo. Koga e Rosso (2014, 2015), ao pesquisarem as representações sociais dos alunos sobre o estudo, já evidenciaram que a maioria dos alunos assume de forma deliberada que não possui hábitos de estudo. Já os que afirmaram que estudam em casa dizem estudar até uma hora diária. Quanto à autoavaliação, 58,3% dos alunos disseram que se consideram bons alunos. Quando questionados se já brigaram na escola, 77% disseram que não, e, ao serem questionados se já foram encaminhados para a pedagoga, 68,75% dos alunos disseram que sim.

As falas dos 48 alunos, por meio das quais eles justificaram, contextualizaram e exemplificaram a escolha das palavras selecionadas (ABRIC, 1994), foram transcritas e organizadas em um banco de dados. Para a análise dos dados, utilizaram-se os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004) coadjuvada pelo software Alceste. Essa análise foi pensada a fim de extrair a essência das respostas apresentadas pelos alunos e, ainda, para conhecer os conhecimentos, as atitudes e as imagens dos alunos acerca das regras presentes nas escolas. Para a análise no Alceste, foi construído um banco de dados onde cada grupo focal foi antecedido por uma linha de comando composta pelas seguintes variáveis: grupo focal e escola.

O Alceste é um software amplamente utilizado na análise de dados textuais, que realiza a análise lexicográfica, mostrando as unidades de contexto elementar (UCEs), caracterizadas pelas palavras e por segmentos de textos que compartilham essas palavras. O banco de dados inicial é dividido em classes que podem indicar os agrupamentos de conteúdos sobre determinados objetos. Ele procede à leitura e à classificação das palavras de acordo com as suas ocorrências, agrupando-as em classes. Essa análise é executada em quatro etapas distintas. Na etapa A, o Programa faz a leitura do texto e o cálculo dos dicionários. Na etapa B, acontecem o cálculo das matrizes de dados e a classificação das UCEs. A etapa C equivale à descrição das classes e, na etapa D, são realizados cálculos complementares, a partir dos quais o Programa fornece as UCEs peculiares à cada classe. Essa etapa permite a contextualização do vocabulário específico de cada uma delas. Nessa fase, são observadas quatro operações: a D1 seleciona as UCEs características de cada classe; a D2 pesquisa nas classes os segmentos repetidos; a D3 faz a classificação

hierárquica ascendente (CHA); a D4 seleciona as palavras características de cada classe. As UCEs são características de cada classe e possibilitam a interpretação do conjunto textual (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

Resultados e discussão

A partir do relatório fornecido pelo Alceste, verificou-se um total de 3.558 palavras diferentes em 39.871 ocorrências, tendo uma frequência média por palavra diferente de 11. Já o número de palavras que tiveram uma frequência igual a 1(um) foi de 1.795. Esse valor pode ser considerado alto, o que, segundo Camargo (2005), indica uma heterogeneidade no vocabulário empregado pelos alunos no momento da realização do grupo focal. O banco de dados foi dividido em 777 UCEs, das quais 88,50% foram considerados na classificação hierárquica descendente (CHD). Na Figura 1 a seguir, apresenta-se o dendrograma que, ao ser lido da direita para a esquerda, mostra as relações entre as classes. A partir dessa leitura, nota-se a organização do banco de dados em seis classes distintas.

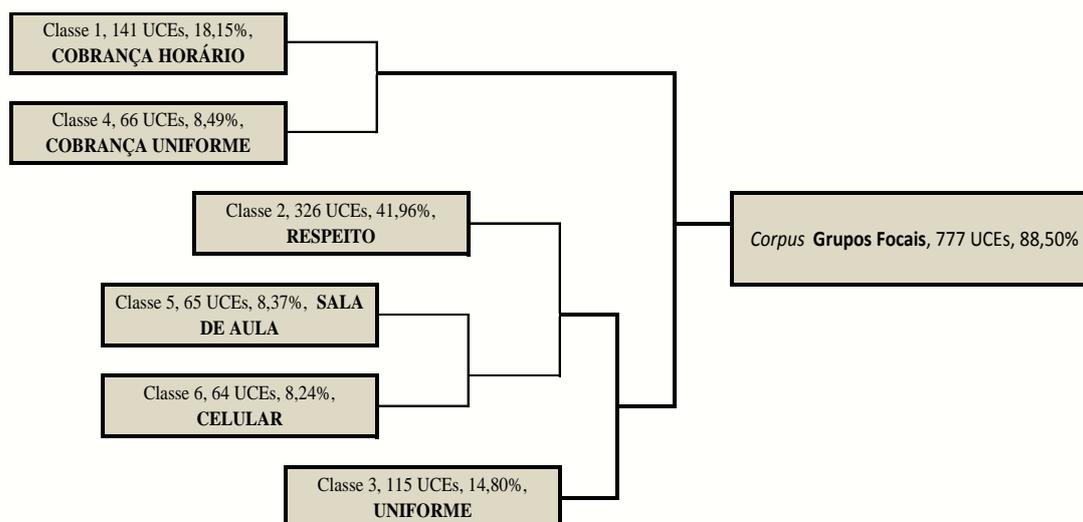


Figura 1: Dendrograma das classes estáveis do *corpus* Grupos Focais

Fonte: Os autores.

Na Figura 1, vê-se que, em um primeiro momento, o banco de dados “grupos focais” foi dividido (1ª partição). Logo em seguida, ele sofre uma nova divisão (2ª partição), originando, de um lado, a classe 1 e 4 e, de outro, a classe 3. Depois, ele sofre uma nova divisão (4ª partição), dando origem à classe 2, e, novamente, divide-se (5ª partição), originando as classes 5 e 6. Nesse momento, a divisão das classes é finalizada, pois elas se mostraram estáveis, ou seja, ficaram compostas por UCEs com elementos semelhantes (CAMARGO, 2005).

Para a denominação das classes, foi feita a leitura dos elementos que compõem cada uma delas. Ainda, foi possível determinar quais escolas mais contribuíram para a formação de cada uma das classes, bem como as classes que não tiveram a contribuição de nenhuma das escolas em especial e que, dessa forma, se mostraram homogêneas entre as quatro escolas investigadas.

A classe 1 – “cobrança do horário” – foi homogênea em todas as escolas investigadas. As classes 3 e 6 – “uniforme” e “celular” – tiveram uma contribuição diferenciada dos alunos da escola B. A classe 5 – “sala de aula” – teve uma maior contribuição da escola D. A classe 2 – “respeito” – teve uma contribuição diferenciada dos alunos das escolas C e A. Por fim, a classe 4 – “cobrança do uniforme” – foi em grande parte constituída pelos alunos das escolas A e B. Ao analisar a contribuição nas classes como um todo, verifica-se que a escola B foi a que trouxe uma contribuição diferenciada para um maior número de classes.

Ao verificar as classes em separado, nota-se que, na classe 2 (326 UCEs, 41,96%), denominada “respeito”, há duas representações sociais distintas: na primeira, os alunos trazem as práticas morais empreendidas pela escola relacionadas à construção das regras; e, na segunda, trazem os princípios morais que fundamentam a regra do respeito, como um valor, um guia que orienta as ações e que transcende as situações e os objetos.

Ao representarem as práticas morais, os alunos falam da forma como são elaboradas as regras em sua escola, bem como dos encaminhamentos que são dados em caso do não cumprimento dessas regras, os quais, para eles, não resolvem os problemas. Segundo os alunos, os encaminhamentos frequentemente utilizados pela escola, como levar os problemas para a direção e solicitar a presença dos pais e/ou responsáveis, “não dá nada”, fazendo com que os problemas voltem a se repetir: Quando acontece alguma coisa na sala eles [professores] nos levam para a diretoria e não acontece nada, eles só chamam os pais. O aluno vai para a diretoria e não dá nada, eles só chamam a mãe, e o aluno volta para a sala e continua fazendo a mesma coisa. (*Grup_3 *Escola_C).

Segundo os alunos, essa terceirização dos problemas não contribui para a sua resolução, sendo este um dos aspectos que colabora para a reincidência. Nessa representação, os alunos apontam para a superficialidade e para a pontualidade dos encaminhamentos, indicando que eles pouco ou nada contribuem para a transformação do ambiente sociomoral na escola. Aliado a essa representação, há também, na classe 2, um reclame dos alunos por não participarem da elaboração das regras escolares, sendo meros coadjuvantes nesse processo:

Aqui na escola é basicamente assim: os professores decidem as regras e na reunião de pais passam para os pais que vão passar para a gente. Eles só falam na sala de aula e colocam um papel na parede onde está escrito que não pode usar o celular. As regras não são construídas entre a equipe pedagógica e os alunos, eles decidem e a gente cumpre é que nem aquele ditado popular: “manda quem pode e obedece quem tem juízo” (*Grup_1 *Escola_B).

Essa representação social tem sua origem associada às práticas morais relacionadas à definição e à construção das regras, nas quais a escola entende que tem a função de defini-las e elaborá-las, dispensando o aluno desse processo. Esse reclame aponta para a forma doutrinária como as regras são construídas e transmitidas verbalmente como algo pronto e acabado, sem a participação dos alunos. Ele ainda demonstra uma relação de desigualdade entre professor e aluno, a qual se assenta no respeito unilateral – colocando-se na contramão daquilo que é preconizado tanto pelas teorias que tratam do tema como pelos documentos curriculares. Segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – e os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998), a escola deve oferecer aos seus alunos a oportunidade de participar da elaboração das regras, e estas devem ser reelaboradas constantemente.

Próxima à essa representação social das práticas morais, há uma segunda representação que traz os princípios morais que fundamentam a regra do respeito. Nesse sentido, os alunos discorrem sobre a necessidade do respeito mútuo frente aos colegas e professores, a sua importância para o convívio social na escola e, ainda, sobre o caráter imprescindível do respeito independente do ambiente.

Respeito é necessário para o convívio na escola, porque sem respeito iria virar uma bagunça. É necessário respeitar os professores, mas quem quer respeito, que se dê ao respeito primeiro. Respeito é para quem tem! (*Grup_5 *Escola_A).

Não é só respeito com o mais velho, mas respeito com o próximo independente de quem ele seja e do local em que esteja. Por exemplo, nas ruas, quando você sai de casa. A mulher não pode sair e andar tranquila na rua porque sempre tem alguém a desrespeitando (*Grup_5 *Escola_1).

Na classe 1 (141 UCEs, 18,15%) – “cobrança do horário” –, novamente há duas representações sociais. De um lado, os alunos representam as práticas morais empreendidas pela escola relacionadas à regra do horário; e, de outro, representam os princípios morais que fundamentam essa regra. Em outras palavras, de um lado, os alunos

falam da rigidez na cobrança do horário, da intolerância para pequenos atrasos e da inexistência de diálogo nesses casos; e, de outro, eles ressaltam a importância dessa regra, pois ela os ajudará a ter responsabilidade no futuro.

Os alunos ainda falam sobre os encaminhamentos que são dados em caso de descumprimento da regra do horário, como o “bilhete” que deve ser trazido de casa informando o motivo do atraso; o “papelzinho” que, segundo eles, deve ser pego na secretaria para poder entrar atrasado na sala de aula; e, em casos recorrentes, a assinatura do livro de ocorrências e a retirada de nota.

Quando é a primeira aula, deu sete e meia, o [professor] fecha a porta e se você chegar sete e trinta e um ele não deixa entrar. Se passar um minuto, não entra, e, para entrar, tem que trazer o bilhete de casa. Se atrasar um minuto, você perde um décimo, pode não ser muita coisa, mas no final do ano é (*Grup_2 *Escola_B).

Se chegar atrasado, tem que pegar o papelzinho com a pedagoga para poder entrar. É importante o horário em tudo, não só na escola, sempre temos horário para fazer as coisas. Se você vai marcar uma entrevista de emprego tem que ter um horário, não pode chegar atrasado. No colégio, eles cobram o horário para termos responsabilidade no futuro (*Grup_1 *Escola B).

Novamente, atenta-se a partir dos encaminhamentos representados pelos alunos para a sua rapidez e a sua pontualidade. Proibir a entrada, trazer bilhete de casa, pegar papel justificando o atraso, constituem-se práticas morais de curta duração e que, raramente, envolvem a escola como um todo. Pouco influenciam, portanto, na resolução dos problemas morais e pedagógicos relacionados ao horário e na formação moral e intelectual dos alunos em direção à autonomia.

Na classe 4 (66 UCEs, 8,49%), denominada Cobrança do Uniforme, estão presentes representações das práticas morais relacionadas à regra do uniforme, o qual, por vezes, está sujo, rasgou ou, então, não secou e que, mesmo assim, a escola cobraria, não aceitando as justificativas dos alunos. Segundo eles, essas justificativas são recebidas pela escola como desculpa e a condução consiste em assinar o livro de ocorrências, ligar para os pais trazerem o uniforme ou, então, mandar o aluno de volta para casa para colocar o uniforme.

Não é que eu nós não concordamos com a regra do uniforme, o uso do uniforme é importante, mas não sendo cobrado todo dia e toda hora, às vezes ele está sujo ou molhado. Ela [a diretora] não entende, fala para passar o secador, passar o ferro. Ela não quer nem saber (*Grup_6 *Escola_A).

Eles cobram, questionam na entrada: cadê o uniforme? Fazem você mostrar se está com a camiseta. Hoje, quando eu cheguei, foi assim e,

se você estiver sem o uniforme, eles ligam para o pai para trazer ou, então, você volta para casa buscar (*Grup_4 *Escola_C).

Complementar a classe 4, na classe 3 (115 UCEs, 14,80%), denominada “uniforme”, estão as representações dos princípios e dos critérios que fundamentam e orientam a utilização do uniforme. Segundo os estudantes, o seu uso é importante, pois serve para a identificação dos alunos dentro e fora da escola e, ainda, por ser um símbolo de igualdade dos alunos dentro da escola.

O uniforme serve para identificar o aluno. Se você olhar de longe, vai saber de que escola é o aluno O uso do uniforme é essencial porque, caso aconteça alguma coisa grave fora da escola, eles vão olhar o seu uniforme e vão ver onde você estuda (*Grup_2 *Escola_2).

O uniforme é importante porque é um símbolo de igualdade, aqui todo mundo é igual. Eu vou colocar uma roupa de marca e vou ser modinha, vou me achar melhor porque tenho uma roupa melhor (*Grup_3 *Escola_3).

A classe 5 (65 UCEs, 8,37%) – “sala de aula” – é composta por representações sociais das práticas pedagógicas presentes nas aulas. Nessa classe, os alunos avaliam os professores frente à metodologia utilizada em sala de aula. Vale destacar que essa foi a única classe que expressou aspectos relacionados ao domínio cognitivo.

Tem professor que passa muita coisa no caderno ele [professor de história] só fala e a gente presta muita atenção. Não precisa copiar do quadro, só ouvindo a gente lembra de tudo na prova. O professor de história é muito bom (*Grup_7 *Escola_D).

Muitas vezes, os professores passam atividade avaliativa e eles nem leem e mandam nós ler, copiar e responder. Às vezes eles passam as respostas no quadro e entregamos, mas nós não aprendemos nada dessa forma, nós não sabemos nada (*Grup_3 *Escola_C).

A partir da classe 5, atenta-se não apenas para a superficialidade das práticas morais, mas também das práticas pedagógicas empregadas pelos professores durante as suas aulas, as quais, em sua maioria, se resumem em copiar conteúdo e exercícios do quadro e do livro didático. Essa ação demonstra uma educação tradicional, pautada na reprodução, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos prontos e acabados.

Na classe 6 (64 UCEs, 8,24%), denominada “celular”, os alunos falam sobre a sua utilização em sala de aula. Vale ressaltar que, assim como em outros estados, no Paraná, há uma lei que “[...] proíbe o uso de qualquer tipo de aparelhos/equipamentos eletrônicos

durante o horário de aulas nos estabelecimentos de educação de ensino fundamental e médio do Estado” (PARANÁ, 2014).

Em meio as representações sociais dos alunos, há um reclame acerca das práticas relacionadas ao seu uso. Há uma unanimidade dos alunos em afirmar que em determinados momentos a utilização poderia ser liberada, como, por exemplo, em aulas vagas, no recreio ou quando terminam uma atividade e, ainda, quando estão copiando algo do quadro. Os alunos justificam essa liberação dizendo que o empenho e a dedicação na escola independem da utilização do celular e afirmam que, se o aluno quiser prestar atenção na aula, não será o celular que irá mudar isso.

Celular é complicado porque todo mundo traz, todo mundo mexe. Com certeza todo mundo mexe. Nesse momento, estou com o celular no bolso ligado e estava escutando música. Não é uma coisa correta, mas é como na rua está todo mundo mexendo no celular, todo mundo está conectado e na escola também é assim (*Grup_7 *Escola_D).

Em determinados momentos, no recreio, no intervalo, poderia ser liberado o uso [do celular]. Antes tinha uma caixinha na sala para colocar o celular, mas quase ninguém colocava. No começo, todo mundo colocou e, depois, eles foram vendo que ninguém mais colocava e agora nem usam mais a caixinha, agora ela só serve para guardar o giz e o apagador e o celular fica no bolso (*Grup_4 *Escola_C).

Não muda muita coisa eles proibirem o celular ou deixarem utilizar. Se a pessoa estiver a fim de assistir à aula e vier realmente para estudar, ela vai trazer o celular, mas vai guardar e vai prestar atenção na aula (*Grup_2 *Escola_B).

Por nós seria liberado o uso do celular, porque não muda muita coisa. Cada um tem o livre arbítrio. Eu sei que se eu estiver usando o celular durante a aula não vou prestar atenção e o maior prejudicado serei eu (*Grup_2 *Escola_B).

Considerando a dimensionalidade das representações sociais e, ainda, que a atitude se caracteriza como a mais frequente e, possivelmente, a primeira a aparecer, é plausível concluir que os alunos se informam e representam as regras após terem tomado uma posição (MOSCOVICI, 2012). Para Lima (2010), as atitudes constituem-se como um produto cognitivo muito comum, sendo difícil manter uma posição neutra frente a um tema debatido socialmente. Desse modo, ao entrar na escola, deparamo-nos com inúmeras falas dos alunos que nos remetem a avaliações das regras no cotidiano escolar, em que eles se manifestam contra ou a favor e expõem as suas relações com elas.

Essas atitudes estão assentadas em valores, sentimentos e experiências que os alunos mantêm com essas regras (MOSCOVICI, 2012). Nesse sentido, após várias leituras

do banco de dados, e levando-se em conta os pressupostos da análise de conteúdo, proposta por Bardin (2004), foram elencadas cinco categorias distintas de atitudes favoráveis e desfavoráveis frente ao: 1) horário, 2) uniforme, 3) celular, 4) autores das regras (professores e diretores) e 5) respeito. Para separar essas categorias, foi necessário voltar várias vezes ao texto e identificar os adjetivos que expressaram as inclinações durante a fala dos alunos.

Destaca-se novamente a presença de duas representações sociais. De um lado, têm-se atitudes desfavoráveis dos alunos que se relacionam com as práticas morais empreendidas pela escola no momento da definição e da elaboração das regras; e, de outro, têm-se atitudes favoráveis relacionadas aos princípios morais que fundamentam essas regras. Pode-se dizer, portanto, que os alunos não aceitam as práticas morais que são impostas pela escola, mas reconhecem e acolhem os princípios que fundamentam as regras escolares.

Frente ao horário, as atitudes favoráveis foram: importante, necessário, bom para ter responsabilidade. Os alunos ainda dizem que está certo, “essa regra é boa” (Grup_8, Escola_D). Já, entre as atitudes desfavoráveis ao horário, destacam-se: às vezes é ruim, eles exigem demais, é muito rígido, não precisava de tudo isso, deveria ser menos rígido, mais maleável. “Eu acho errado eles cobrarem, ligarem para a mãe, fazerem assinar a ata” (Grup_5, Escola_A). Essas atitudes desfavoráveis têm a ver principalmente com a forma como essa regra é cobrada no cotidiano escolar.

Com relação ao uniforme, as atitudes favoráveis foram: importante, porque é um símbolo de igualdade e serve para identificar o aluno dentro e fora da escola; é necessário. “Eu acho o nosso uniforme bonito, é o mais bonito dentre todas as escolas da cidade de Ponta Grossa” (Grup_8, Escola_D). Já as atitudes desfavoráveis ao uniforme dividem-se em dois grupos (A e B). No primeiro grupo, estão aquelas atitudes desfavoráveis relacionadas à cor, ao modelo e ao desconforto: “nós não gostamos porque ele é feio e desconfortável” (Grup_8, Escola_D). No segundo grupo, destacam-se as atitudes desfavoráveis diante da cobrança do uniforme: “é ruim, não deveria ser tão cobrado todo dia, é muito rígido”, “eu acho ridículo ter que voltar para casa com o tempo que você perde poderia estar estudando” (Grupo_5, Escola_A).

Entre as atitudes relacionadas ao celular, as favoráveis têm relação ao seu uso como uma ferramenta no processo de ensino e aprendizagem: ajuda bastante, é legal, deveria ser liberado na escola, seria uma forma mais divertida de aprender. Já as atitudes desfavoráveis têm relação ao fato de o celular atrapalhar durante as aulas e tirar a

concentração: atrapalha, não há necessidade de trazer, tira a concentração, é prejudicial, não deveria ser utilizado na escola. Essas atitudes desfavoráveis parecem reproduzir aquilo que circula sobre essa regra entre os professores. Em alguns casos, as atitudes favoráveis e desfavoráveis aparecem coladas: “a regra do celular é boa e ruim”; “a regra do celular é certa e errada”; “para calculadora ele ajuda, mas geralmente ele atrapalha”; “é necessário por um lado, mas prejudicial por outro”. Sobressai ainda a atitude dos alunos frente ao processo de cobrança dessa regra durante as aulas: “No começo do ano era rígido, se o professor visse levava [o celular] para a secretaria, mas no decorrer do ano essa regra foi enfraquecendo, foi amenizando” (Grupo_8, Escola_D). Essa fala tem a ver com a regularidade ou a rotinização das regras no ambiente escolar, em determinados momentos elas são exigidas e cobradas com mais rigidez, e, em outros, não. Há, portanto, entre os alunos, uma consciência desse relativismo moral.

Em se tratando dos professores, as atitudes estão associadas à forma como eles conduzem e organizam as suas aulas, como realizam as atividades e ainda como exigem o cumprimento das regras. Os alunos distinguem os professores em “bons” e “maus”. Os bons são aqueles que organizam a sala, apresentam as suas expectativas, respondem aos alunos de forma consistente, realizam intervenções em casos de desvios de conduta e utilizam frequentemente as regras. Já os maus fazem uso de regras vagas, não direcionam e organizam a turma, as suas expectativas são ambíguas, as respostas são inconsistentes e, muitas vezes, ignoram os comportamentos desviantes (ESTRELA, 2002). Entre as atitudes favoráveis aos professores, estão: organizado, legal, divertido, gente boa, calmo, tranquilo. Já, entre as atitudes desfavoráveis, nota-se: desorganizado, nervoso, debochado e chato. Nota-se que há ainda atitudes frente aos professores que se relacionam de forma mais direta com o cumprimento das regras como: rígido, impõe medo, autoritário, não está nem aí, liberal. Para Estrela (2002), os alunos rotulam os professores: a) aqueles com quem se pode brincar e abusar; b) aqueles com quem se brinca, mas não se pode abusar; c) existem aqueles com quem não se pode nem brincar. Da mesma forma, em relação à diretora, notam-se atitudes favoráveis como: calma, tranquila, gente boa, “foi a melhor diretora que nós tivemos na escola” (Grupo_7 Escola_D), e atitudes desfavoráveis como: chata, autoritária, exagerada, não sabe pesar a autoridade (Grupo_3 Escola_C).

Por fim, frente ao respeito, observaram-se atitudes favoráveis: é fundamental, é o princípio, é necessário, é importante. E, dentre as desfavoráveis, os alunos expressam atitudes de revolta em relação às práticas morais, nas quais os professores não os tratam

com respeito – “é muito ruim quando estamos respeitando e vem alguém e nos desrespeita, nós ficamos revoltados, nos sentimos muito mal” (Grupo_5 Escola_A).

Os alunos, ao representarem o respeito, tratam da importância e da sua necessidade nas relações estabelecidas na escola. Contudo, não fica claro para eles como esse respeito viria, pois, em determinados momentos, eles falam que ele vem de berço ou que deveria ser uma qualidade vinda de casa, algo que aluno tem ou não tem. Essa representação reflete a mesma concepção dos professores quando estes culpabilizam as famílias pelos problemas morais que enfrentam com os seus alunos. Há de destacar-se a importância do trabalho com valores, dentre os quais o respeito. A convivência escolar precisa estar pautada em práticas morais, rotinas e hábitos que envolvam o respeito mútuo, o diálogo e a cooperação, bem como a participação dos alunos e da escola como um todo no processo de construção das regras e nas tomadas de decisão.

Ainda por considerar a dimensionalidade das representações sociais e por avaliarmos que os alunos carregam, em sua memória, uma coleção de imagens sob seus diferentes aspectos (MOSCOVICI, 2012), foram feitos alguns recortes de comparações realizadas pelos alunos durante os grupos focais, as quais se traduzem em: 1) imagens associadas aos objetos das regras (horário, uniforme, celular e mapeamento); e 2) imagens do local em que as regras são construídas (escola).

Entre as imagens do horário, aparecem: entrevista de emprego, uma consulta médica, um compromisso em geral. Ainda aparecem as imagens de um treino de futebol, do horário do ônibus, do vestibular e do ENEM. Os alunos ainda destacaram o filme “Cinderela”, onde ela vira uma princesa, mas só tem até um determinado horário para ficar na festa. “Aqui na escola é como num conto de fadas, um local onde a gente se diverte, se distraí, vê os amigos, é uma diversão e aí chega um horário que a gente tem que voltar para a realidade, tem que voltar para casa.... Ah, tem que ir embora! Acaba a felicidade!” (Grup_4, Escola_C).

Em meio às imagens do uniforme, aparecem: bandeira, identidade, uniforme de trabalho. A importância no uso do uniforme é defendida a fim de que a escola não vire um desfile de moda; ele é visto, como um símbolo de igualdade. Destacam-se, ainda, as imagens da fanfarra e do coral, em que “todo mundo veste a mesma roupa para cantar a mesma música, no mesmo ritmo” (Grup_3 Escola_C). Uma imagem do uniforme que chamou atenção foi a da música “Máscaras” da cantora Pitty, em que os alunos falam do padrão criado pelo uso do uniforme:

O uniforme é uma coisa que está te bloqueando, onde você não pode se expressar. Se você coloca uma máscara, você não vai mostrar para a outra pessoa quem você é. Quando você tira a máscara [tira o uniforme], você mostra quem realmente você é e o que está sentindo, a sua expressão. Nós vivemos em uma sociedade em que todo mundo tem que ser igual, todo mundo quer se vestir igual. Eles falam tanto que ser diferente é normal, mas aqui na escola nós temos que ser todos iguais, temos que se comportar igual. Nos ensinam a sermos nós mesmos e a lutar contra os preconceitos, mas aqui dentro do colégio nós não podemos fazer isso. Eles não nos incentivam a sermos nós mesmos e a nos expressarmos (Grup_2 Escola_B).

Destaca-se, nesse extrato, o fato de os alunos acharem que, ao usar o uniforme, estão com máscaras e de que só terão a sua identidade se não o usarem. Essa representação, por vezes, reforça os valores da sociedade relacionado à aparência, à beleza, à competitividade, ao consumismo, etc. O fato é que o uniforme acaba por uniformizar/igualar essas diferenças. Talvez se o uniforme não fosse utilizado, houvesse uma exposição dos alunos mais “moda”, dos que têm maior poder aquisitivo, dos “mais sofisticados”, etc. O uniforme ainda foi associado à cantiga “Marcha Soldado”. Há também imagens dele como uniforme do presídio, a roupa dos campos de concentração e, ainda, a farda utilizada pelos soldados do exército.

A imagem da entrada na escola sem o uniforme é um milagre, e a cobrança do uso do uniforme é como a utilização do álcool em gel – “na época da gripe, passávamos álcool em gel todos os dias, três vezes ao dia, é a mesma coisa que o uniforme, na primeira semana de aula, vão todo dia à sala cobrar, depois passa um tempo ninguém mais cobra” (Grup_1 Escola_B). Essa imagem, novamente, aponta para a regularidade da regra e a construção do hábito, ou seja, “[...] para que uma regra seja considerada válida ela deve ser repetida em quaisquer circunstâncias” (GRIGOLON et al., 2013, p. 103). Entre os filmes relacionados ao uniforme, apareceram os Smurfs e os Míions, nos quais se menciona o fato de os personagens serem todos iguais, da mesma cor.

Entre as imagens do celular, aparecem drogas, pois a sua utilização é vista pelos alunos como um vício. Ainda surgem imagens de uma doença que todo mundo tem e um órgão que faz parte do corpo. O celular ainda aparece “uma bússola” (Grup_7, Escola_D). A imagem da proibição do uso do celular é vista como um “fogo de palha, no começo, é bem intenso e, depois, vai aliviando, diminuindo e, no final, não dá nada” (Grup_1 Escola_B). Os alunos ainda a comparam a uma “via de mão dupla”, sugerindo a necessidade de um trabalho conjunto entre a família e a escola. Entre as músicas, os alunos fazem referência

ao reggae “Sorria, você está sendo filmado”, que fala do ser humano conectado a todo o momento, em que os celulares formam uma espécie de soldados que esperam sempre o caos para usar como cenário (Grup_7, Escola_D).

A respeito do mapeamento, apareceram as imagens de robôs em fila, do “trabalho onde cada um tem a sua mesa, a sua sala, o seu lugar” (Grup_7, Escola_D). Tem-se ainda a imagem do mapeamento como um formigueiro:

A escola é um formigueiro e nós somos as formigas, não pode entrar sem o uniforme, tem que ser a formiga do mesmo formigueiro, cada um tem a sua função, tem a carregadeira, tem a que faz outra coisa, tem que entrar em fila, cada uma tem o seu lugar. Saem e retornam todos na mesma hora. É assim aqui na escola, é um formigueiro, e a diretora é a rainha (Grup_7 Escola_D).

A escola é vista como uma favela devido à falta de infraestrutura, e os alunos também a comparam à ditadura, a um colégio religioso, ao sistema prisional e ao exército. Tem-se ainda a imagem da escola como um jogo de futebol:

[...] quando o juiz apita marcando alguma coisa o jogador tem que parar, aqui na escola quando eles gritam nós temos que parar, abaixar a cabeça e ficar quieto. Não podemos dar a nossa opinião; é como o jogador, se ele questionar, pode levar cartão e pode até ser expulso (Grup_4, Escola_C).

Essa imagem que compara a escola a um jogo de futebol novamente aponta para a imposição das práticas nas escolas e dá indícios daquelas que os alunos gostariam de ter, as quais têm a ver com mais participação, com a possibilidade de opinar e de questionar o que está posto. A escola ainda é vista como uma pirâmide social – “em cima está a diretora, depois vem os professores e funcionários, e, lá embaixo, estão os alunos” (Grup_6 Escola_1). Vale ressaltar que essas duas imagens, do jogo de futebol e da pirâmide social, se colocam no polo oposto do esperado para o desenvolvimento dos alunos em direção à autonomia moral e cognitiva. Espera-se que, na escola, os alunos tornem-se capazes de refletir, de discutir e de solucionar os conflitos cognitivos, sociais e morais, de forma participativa e dialógica. Busquem alternativas viáveis, por meio da exposição de suas opiniões, da coordenação de diferentes pontos de vista e da elaboração e reelaboração dos princípios e das normas que regem o cotidiano escolar (OLIVEIRA, 1994).

Considerações Finais

Como já se indicou anteriormente, esta pesquisa foi desenvolvida com o propósito de identificar as representações sociais dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental

acerca das regras presentes em escolas públicas e analisar se tais regras contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos.

A análise de conteúdo coadjuvada pelo software Alceste evidenciou a formação de seis classes distintas que, em ordem decrescente, apontam para o respeito, a cobrança do horário, a utilização do uniforme, a cobrança do uniforme no ambiente escolar, a sala de aula e a utilização do celular. A classe 2, denominada “respeito”, constituiu-se como a mais significativa e, nela, assim como no restante das classes, há duas representações sociais: 1) a primeira e mais frequente, diz respeito às práticas morais presentes na escola no momento da definição, da construção e da cobrança das regras, na qual há um reclame dos alunos por elas dispensarem a sua participação; 2) a segunda e menos frequente, está relacionada aos princípios que fundamentam as regras, na qual os alunos falam da importância e da necessidade delas na escola.

Ao representarem as práticas morais relacionadas às regras, os alunos discorrem sobre a sua construção nas escolas, a cobrança para o seu cumprimento e os encaminhados que são dados em casos de desobediência. Há, em meio a essa representação, um reclame dos alunos diante da rigidez, da sua não participação, da inexistência de diálogo e do relativismo moral. Já, ao representarem os princípios associados a essas regras, há uma aceitação dos alunos por elas serem imprescindíveis para o convívio social, para a construção da responsabilidade, da igualdade, dentre outros. Os alunos reconhecem os princípios e os aceitam como “[...] matrizes das quais as regras derivam, que não se referem ao como agir, mas sim em nome do que agir” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 33). Diante disso, há de destacar-se que “[...] o convencimento dos alunos passa pelos princípios e não pelas regras” (LA TAILLE, 2010, p. 14). É imprescindível, portanto, que as escolas adotem práticas de reflexão sobre os princípios que inspiram e orientam as regras, deixando-os suficientemente claros para os alunos. Se isso acontecesse, talvez as escolas não precisassem formular tantas regras que dos princípios tem uma decorrência lógica (LA TAILLE, 2010).

A objetivação da representação social “regras” dá-se em práticas morais relacionadas ao respeito, ao celular, ao uniforme, ao horário e à sala de aula. Ao objetivar as regras nessas práticas, os alunos corporificam-nas, no cumprimento dessas regras por meio da obediência e a ancoram no relativismo, na subjetividade e na pontualidade das regras construídas pelas escolas investigadas, ou seja, na ideia de moralidade de Durkheim, onde toda moral é imposta pelos professores aos alunos (PIAGET, 1994).

Logo, há uma disparidade entre as práticas morais adotadas pela escola e aquilo que os alunos representam e esperam dela. “Pensar a educação moral na escola requer que se pense na construção de um ser humano em constante transformação” (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 21). A escola, ao elaborar e cobrar as regras em seu cotidiano, não reconhece o aluno como sujeito em construção; ao contrário, vê a sua conduta como heterônoma e, durante as suas práticas, atua por meio da coação e do respeito unilateral.

Ao representarem os princípios morais que fundamentam as regras e reclamarem das práticas morais presentes em suas escolas, as quais se dão sem a sua participação, os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas dão-nos indícios de que eles se percebem como agentes morais capazes de estabelecer e construir novas regras mediante relações de cooperação e de reciprocidade. Nesta faixa etária, os alunos pensam e relacionam-se a partir do respeito mútuo. Respeitam ou não as regras a partir do seu interesse, da sua consciência e da livre adesão. Assim, uma regra só será seguida por eles se for construída de forma conjunta, a partir da cooperação e da discussão entre os envolvidos. Assim, as regras impostas pela escola e não fundamentadas em princípios morais geram, conseqüentemente, a recusa dos alunos em cumpri-las. Esse fato desencadeia um aumento das regras na escola como forma de controlar a conduta dos alunos.

A regra “[...] não é mais coercitiva, nem exterior [...]”, como pensam os professores; ao contrário, “[...] é uma construção progressiva e autônoma [...]” (PIAGET, 1994, p. 64) dos alunos. Nesse sentido, ressaltamos a necessidade de uma formação docente direcionada ao desenvolvimento das dimensões social, afetiva e moral dos alunos, para além da dimensão cognitiva, amplamente destacada nos cursos de Graduação e Pós-Graduação (VIVALDI; VINHA, 2014). Não obstante, as finalidades da escola precisam condicionar os meios, ou seja, se a autonomia moral e intelectual se constitui como finalidade, a participação democrática dos alunos necessita ser um processo contínuo tanto na construção das regras como na sua prática cotidiana (PIAGET, 1996).

A análise das representações sociais elaboradas pelos alunos ainda evidenciou que há, nas quatro escolas investigadas, uma infinidade de regras, impostas, a partir de estratégias unilaterais e, por vezes, coercitivas, que favorecem a manutenção da heteronomia dos alunos e o não cumprimento dessas regras. As ações das quatro escolas investigadas estão, em sua maioria, pautadas em procedimentos verbais, transmissivos e na terceirização dos problemas. Há, portanto, uma crença de que a regulação externa e a transmissão verbal são suficientes para a formação moral dos alunos. Os

encaminhamentos são pontuais e raramente envolvem a escola como um todo, o que têm pouca valia para o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos em direção à autonomia.

Por fim, considera-se que as representações sociais das regras se constituem em um campo fértil, que pode ser ainda mais explorado, pois ainda são escassas as investigações que o fazem a partir dos alunos. Espera-se que as contribuições trazidas ao longo desta pesquisa possam suscitar e subsidiar reflexões e discussões nas escolas, para que, de fato, a educação moral deixe de ser uma “vacina” para os problemas vivenciados e passe a ser um “remédio” (LA TAILLE, 2002, 2006). Para tanto, faz-se necessária uma mudança dentro das escolas, um investimento na construção de regras e práticas morais dialógicas, que privilegiem a discussão de situações reais e a negociação entre os envolvidos, favorecendo as relações de cooperação e o respeito mútuo entre alunos e professores. No entanto, essa mudança não pode desconsiderar a estrutura e a dimensionalidade das representações sociais das regras elaboradas pelos alunos, uma vez que elas se constituem como um guia para a sua ação, além de gerar e orientar as tomadas de decisões e as práticas cotidianas.

Referências

- ABRIC, J. C. Les representations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Ed.). **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 11-35.
- ALVES-MAZZOTTI A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.18-43, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1169>>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- AQUINO, J. G. **Relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional**. São Paulo: Summus, 1996a.
- _____. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996b.
- ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200007&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Augusto Pinheiro e Luís Antero Reto. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Lei Nº 8.663, de 14 de junho de 1993. Revoga o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 15 jun. 1993. Seção 1, n. 111, p. 7885. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1993/lei-8663-14-junho-1993-374625-publicacaoriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaoriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

CAMARGO, B. V. ALCESTE: um programa informático de análise quantitativa de dados textuais. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B.; JESUÍNO, J. (Orgs.). **Perspectivas teórico-metodológicas em Representações Sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2005. p. 513-539.

DELVAL, J. **A escola possível**: Democracia, participação, autonomia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

DONATO, S. P.; ENS, R. T.; FAVORETO, E. D. de A.; PULLIN, E. M. M. P. Da análise de similitude ao grupo focal: estratégias para estudos na abordagem estrutural das representações sociais. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 37, p. 367-394, mar. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3786/1999>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

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

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 76, p.147-174, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000300009&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.

GRIGOLON, A. K.; DUARTE, C.; ORAGGIO, J. V.; MARSON, R.; DEDESCHI, S. C. de C. Regras escolares: o que pensam os alunos de Ensino Fundamental I e II. **Schème**, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, Marília, v. 5, n. 1, p. 96-127, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/3178>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

JARES, X. **Educar para a verdade e para a esperança**: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KOGA, V. T. **O estudo nas representações sociais dos alunos concluintes do ensino fundamental**. 2012. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2012. Disponível em:
<<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1353>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. **Representações sociais dos alunos sobre as práticas de educação moral presentes em escolas estaduais**. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017. Disponível em:
<<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2427>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

KOGA, V. T.; ROSSO, A. J. Representações sociais dos alunos do nono ano sobre o estudo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea** [online], v. 11, p. 192-212, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/781/494>>. Acesso em: 6 nov. 2017.

_____. Relações entre as representações sociais sobre o estudo e o desempenho na Prova Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 244, p. 616-634, set./dez. 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812015000300616&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 29 jul. 2020.

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.

_____. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Vergonha, a ferida moral**. Petrópolis: Vozes, 2002

_____. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

_____. 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. 5-21.

LA TAILLE, Y. de; MENIN, M. S. de S. Introdução. In: LA TAILLE, Y. de; MENIN, M. S. S. (Orgs.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 9-13.

LIMA, A. P. **O uso da religião como estratégia de educação moral em escolas públicas e privadas de Presidente Prudente**. 2008. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/92347>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

LIMA, L. P. de. Atitudes: estrutura e mudança. In: VALA, J.; MONTEIRO, M. B. (Orgs.). **Psicologia Social**. 8. ed. Lisboa: Fundação Clouste Gulbenkian, 2010. p. 187-225.

LOBATO, V. da S.; PLACCO, V. M. N. de S. Concepções de professores sobre questões relacionadas à violência na escola. **Psicologia Educacional**, São Paulo, n. 24, p. 73-90. jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n24/v24a06.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

MARTINS, L. C.; LUZ, I. R. da. Cultura escolar e indisciplina: em busca de soluções coletivas. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 30, p. 43-56, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752010000100004>. Acesso em: 20 jul. 2020.

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.

_____. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022002000100006>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

_____. 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.

MOSCOVICI, S. **A representação social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Tradução Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2012.

NASCIMENTO, A. R. A. do; MENANDRO, P. R. M. Análise Lexical e Análise de Conteúdo: uma proposta de ação conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 72-88, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v6n2/v6n2a07.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

OLIVEIRA, Á. M. de. **Literatura infantil e desenvolvimento moral: a construção da noção de justiça em pré-escolares**. 1994. 142 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_614883326444e86a79b0172007fd944d>. Acesso em: 29 jul. 2020.

PARANÁ. Lei Nº 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: <<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=123359>>. Acesso em: 1 jun. 2017.

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

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

_____. 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 Cristina Antunes. São Paulo: Moderna, 2004.

ROSSO, A. J.; CAMARGO, B. V. As representações sociais das condições de trabalho que causam desgaste aos professores estaduais paranaenses. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 13, n. 1, p. 269-289, jul./dez. 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v13i1.1180>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

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. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n1a2895>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

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. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n34/n34a08.pdf>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

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. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000100012>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SHIMIZU, A. M.; MENIN, M. S. de S.; BATAGLIA, PATRÍCIA U. R.; MARTINS, R. A. Representações de educadores de escolas brasileiras a respeito de Educação em valores morais. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: Centro de Eventos, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT20-6309--Int.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2018.

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. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752008000100004>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SOUZA, L. L. de; VASCONCELOS, M. S. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 3, p. 343-352, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000300007>>. Acesso em: 29 jul. 2020.

SPINK, M. J. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista Semestral da Faculdade de Psicologia**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 7-22, jan./jul. 2000.

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

TOGNETTA, L. R. P. Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar microviolências. In: TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. S.; VICENTIN, V. F. (Orgs.). **Quando os conflitos nos pertencem**: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 56-72.

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

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

VÁSQUEZ, A. S. **Ética**. 14. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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

VIVALDI, F. M. de C.; VINHA, T. P. Pesquisas empíricas em práticas morais nas escolas brasileiras: O estado do conhecimento. INFAD - **Revista de Psicología** [online], n. 1, v. 2, p. 263-270, 2014. Disponível em: <
http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/1989/0214-9877_2014_1_2_263.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 maio 2018.

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Elita Medeiros*

Submetido em 29/05/2018

Aprovado em 28/04/2020

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)