

Livros de ocorrências: características e contribuições para o desenvolvimento moral dos alunos

Occurrence books: an analysis of their characteristics and contributions for student's moral developments

Libros de ocurrencias: características y contribuciones para el desarrollo moral de los alumnos

*Viviane Terezinha Koga**
*Ademir José Rosso***

Resumo

Este artigo apresenta características dos livros de ocorrências (LO) em quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR frente o processo de desenvolvimento moral. Os pressupostos teóricos estão embasados em trabalhos de Piaget (1994) e Puig (2004) sobre a moralidade e as práticas morais. Foram analisadas 90 ocorrências, utilizando a análise de conteúdo coadjuvada pelo *software* Alceste. Os resultados indicam que os registros possuem conteúdo moral relacionados à indisciplina, ao desinteresse e ao desrespeito. Os encaminhamentos consistem em repassar os conflitos para a instância familiar e as práticas morais estão na condução verbal. A pesquisa conclui que os LO relatam conflitos escolares normativos e morais dissociados do desenvolvimento de práticas educativas promotoras da construção de valores e da moralidade autônoma.

Palavras-chave: escola; livros de ocorrência; moral; regras.

Recebido em: 14/05/2020– Aprovado em: 07/06/2022
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.11020>
ISSN on-line: 2238-0302

* Licenciada em Ciências Biológicas (2008), Mestre (2012) e Doutora em Educação (2017), na linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora Colaboradora na mesma Universidade, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. E-mail: vivianekoga@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0726-3906>.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Email: ajrosso@uepg.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7143-0433>.

Abstract

This article reveals characteristics of occurrence books in four State schools in Ponta Grossa/PR before the moral development process. Theoretical assumptions are based on Piaget (1994) and Puig (2004) works on morality and moral practices. Ninety occurrences were analyzed by employing content analysis aided by the ALCESTE software. The results pointed out that reports have moral content related to indiscipline, disinterest and disrespect. Referrals consist in hand down the conflicts to the families and moral practices are in verbal conduct. The research concludes that occurrence books report normative and moral school conflicts dissociated of development of educational practices that promote building autonomous values and morality.

Keywords: school; occurrence books; moral; rules.

Resumen

Este artículo presenta características de libros de ocurrencias (LO) em cuatro escuelas estaduais de la ciudad de Ponta Grossa/PR frente al proceso de desarrollo moral. Los supuestos teóricos están basados en trabajos de Piaget (1994) y Puig (2004) sobre la moralidad y las prácticas morales. Fueron analizadas 90 ocurrencias, utilizando el análisis de contenido ayudada por el *software* Alceste. Los resultados indican que los registros poseen contenido moral relacionados con indisciplina, desinterés y falta de respeto. Las acciones consisten en pasar los conflictos para la instancia familiar y las prácticas morales son de conducta verbal. La investigación concluye que los LO reportan conflictos escolares normativos y morales disociados del desarrollo de prácticas educativas que promueven la construcción de valores y la moralidad autónoma.

Palabras clave: escuela; libros de ocurrencias; moral; reglas.

Introdução

Os livros de ocorrência (LO) surgiram no estado do Paraná no início do século passado com a aprovação do Decreto 135 que, em 1924, validou o Regulamento das Escolas Normais Primárias. No artigo 75, esse documento estabelece que todas as infrações e penas impostas no âmbito escolar deveriam ser registradas em um ‘livro próprio’, que ficaria de posse da secretaria das escolas. Os LO foram criados, portanto, com base no referido Decreto, sendo usados com diferentes denominações: Livro de Penalidades e Sanções, Livro de Suspensão, Livro de Advertências, entre outras. Contudo, eles exibem muitas semelhanças na aparência, pois são livros numerados, de capa dura e com a tonalidade escura, de onde vem a razão de serem chamados de “Livro Negro” ou “Livro Preto” (BRAGA, 2014).

Os LO caracterizam-se como instrumentos institucionais utilizados pelas escolas para o registro de acontecimentos relacionados ao comportamento dos alunos

(BRAGA, 2014). Entre suas funções, destacam-se: a) o registro de ocorrências disciplinares consideradas “disfuncionais e/ou desagregadoras do funcionamento regular das salas de aula ou do próprio estabelecimento escolar” (AQUINO, 2011, p. 463); b) o relato de ‘desvios de condutas’ com o objetivo de controlar, punir os alunos reincidentes e encaminhá-los para as instâncias superiores (GAMA, 2009) e c) a vigia da conduta dos alunos e, ao mesmo tempo, a imposição das normas de comportamento (GAMA, 2009). Enquadram-se, portanto, como um instrumento autoritário (RATTO, 2007) em que se registram, na maioria das vezes, conflitos “de indisciplina e de violência escolar” (BRAGA, 2014, p. 49).

Não há uma formatação oficial para a construção dos LO e cada escola tem suas regras específicas (BRAGA, 2014). Em geral, as ocorrências estão organizadas em três partes principais: 1) identificação dos alunos envolvidos pelo nome, a série e os professores responsáveis pela turma na ocasião; 2) narrativa do conflito ocorrido, a infração cometida com os indícios ou as provas, tais como: testemunhos, confissões, acareações, dentre outros e 3) as consequências e os encaminhamentos dados pela escola (RATTO, 2002). Normalmente, ainda constam nas ocorrências a data, que pode estar no início ou no final da narrativa; a assinatura do relator do registro (equipe pedagógica/direção); a assinatura dos pais e/ou responsáveis pelos alunos envolvidos e, em alguns casos, a assinatura do próprio aluno infrator. Apesar de os LO serem documentos da escola, geralmente, os pais são convocados para tomar ciência dos fatos (RATTO, 2002).

Alguns autores, em sua maioria com o enfoque teórico foucaultiano (RATTO, 2002; 2006; 2007; GAMA, 2009; AQUINO, 2011; RATUSNIAK, 2012; BRAGA, 2014; FONSECA, SALES, SILVA, 2014), vêm tecendo investigações sobre os LO em diferentes graus e instituições de ensino e com distintas abordagens metodológicas. Ratto (2002) propõe uma reflexão sobre as dimensões criminosas e pecaminosas presentes no LO de uma escola pública da cidade de Curitiba/PR. Ao analisar 517 ocorrências dos anos de 1998 e 1999, a autora concluiu que os livros funcionam como prova, considerada sob dois pontos de vista: o interno e o externo. No âmbito interno, as provas ou indícios são marcas de agressão física, testemunhos, confissões, acareações, dentre outros; no âmbito externo, a prova é o esforço da escola para encaminhar as devidas soluções, seja na forma de uma ameaça do que será feito em caso de reincidência ou na forma da providência presente, isto é, da medida que a escola efetivamente encaminha diante da situação registrada.

Ratto (2006) focaliza as relações estabelecidas entre as autoridades escolares e os pais no campo disciplinar. Ela ressalta que, ao acionar os pais ou os responsáveis, a escola não apenas cobra que eles garantam o tipo de controle exigido, mas também os

insere na lógica disciplinar presente nos LO. A partir de narrativas registradas em LO dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a autora problematiza a vigilância exercida pelas escolas, articulando-a com a tradição pedagógica e cultural, ainda muito presente no cotidiano escolar. Tal articulação mostra “que busca disciplinar as crianças e, diante das dificuldades, aciona os responsáveis cobrando que eles garantam o tipo de controle e de resultados que ela não conseguiu garantir” (RATTO, 2006, p. 14). Ratto (2007) ainda defende que tal tradição, apoiada em pressupostos de infantilização, gera a necessidade de constante vigilância e controle sobre os alunos.

Gama (2009), ao analisar as ocorrências de uma escola pública da cidade de Nova Andradina/MS, aponta para a violência simbólica contra os alunos, “pois os mesmos são pressionados a aceitar as normas que lhe são estabelecidas, através de uma vigilância constante” (GAMA, 2009, p. 110). Aquino (2011), baseado em registros disciplinares de alunos do Ensino Médio de uma escola pública de São Paulo/SP, destaca que os LO parecem ser, de um lado, solidários a uma espécie de esgarçada do *modus operandi* escolar; e, de outro, assinalam para a invasão de modos sutis de controle das condutas.

Ratusniak (2012) considera que o LO funciona como uma prática disciplinar que controla e governa os alunos e as suas famílias, tendo como escopo reestabelecer a ordem e moralizar os sujeitos. Para a autora, o LO ainda assume o estatuto de defesa da escola contra possíveis omissões, constituindo-se como prova de que nela se resguarda o direito dos alunos. Braga (2014), ao analisar 31 ocorrências, relata as violências de natureza homofóbica que se desenvolvem no espaço escolar. Segundo a autora, esse tipo de violência ocorre a partir da injúria. As vítimas e agressores são os alunos e professores e os principais encaminhamentos consistem em advertir verbalmente e comunicar aos pais.

Conflitos escolares, práticas morais e desenvolvimento moral dos alunos

Os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular das escolas para se tornarem um dos maiores obstáculos pedagógicos que, acompanhados da indisciplina, da violência e do *bullying*, constituem-se hoje como grandes desafios no cotidiano escolar (NOGUEIRA, SOARES, 2015; ALVES, 2016). Eles são responsáveis pela desmotivação de 77,7% dos professores, contrapõem-se aos simbolismos da docência – relacionados aos processos de socialização familiar, escolar, profissional –

que interpenetram o trabalho (ROSSO, CAMARGO, 2013), causam desgaste e sofrimento (ROSSO, CAMARGO, 2011), além de interferir e perturbar o trabalho docente (PREDIGER, BERWANGER, MÖRS, 2009).

Diante desse cenário, os docentes sentem-se despreparados e inseguros e acreditam que trabalhar com os conflitos não integra suas funções. Na tentativa de resolvê-los, empregam, na maioria das vezes, estratégias que transitam entre as intervenções para evitá-los, intervenções para contê-los e ausência de intervenção frente aos conflitos (VINHA, 2013). As intervenções para impedir os conflitos caracterizam-se como as mais frequentes, nelas há sempre uma regulação externa, expressa em regras, câmeras, etc. Nas intervenções para conter os conflitos, o medo da punição está sempre presente. Há a imposição de soluções prontas e o repasse do conflito para outras instâncias. Empregam-se punições e ações unilaterais; a delação e a culpabilização são incentivadas. Por fim, na ausência de intervenção, os professores consideram que a resolução dos conflitos não faz parte do seu trabalho e, dessa forma, desenvolvem ações pontuais que, na prática, têm pouco efeito (VINHA, 2013).

Ao contrário, a ação docente deveria ser empregada para que os alunos aprendessem por meio dos conflitos, buscassem soluções aceitas pela maioria e respeitassem todas as partes envolvidas. Assim, uma resolução eficaz é aquela que minimiza ou elimina as causas que geram os conflitos e/ou os problemas (VINHA, 2013). Nesse sentido, a ênfase não está na resolução do conflito em si – no produto –, mas no processo, pois o que faz a diferença é a forma pela qual os problemas são enfrentados.

O desenvolvimento moral passa pela relação existente entre a prática e a teoria, em um processo no qual a primeira não é decorrente da segunda. Muitos professores pensam ser suficiente falar sobre moral para os seus alunos, como se o ensinamento verbal fosse a garantia para a ação moral. Ao contrário, a prática é a base da moralidade: primeiro vem a ação; depois, a tomada de consciência (abstração das práticas). O aluno é, pois, agente do processo moral, “age primeiro para depois compreender que as regras contêm possibilidades de serem modificadas e criadas” (SOUZA, VASCONCELOS, 2009, p. 344). No momento em que o aluno age e modifica as regras, ele se torna legislador delas. Em outras palavras, a cooperação supera a coação, a regra torna-se, então, uma lei moral efetiva, e o aluno toma consciência da razão de ser das leis, sendo essa ação a condição necessária para o entendimento das regras (PIAGET, 1994, p. 65).

Para a aquisição das noções morais, o respeito é fundamental, podendo-se distinguir dois tipos de respeito: a) o unilateral, que implica em uma desigualdade e está

baseado em relações de coação que conduzem ao sentimento de dever, em circunstâncias nas quais a regra é exterior; e b) o mútuo, baseado em relações de cooperação que conduzem ao sentimento do bem. Nele, os indivíduos consideram-se como iguais e respeitam-se reciprocamente, em situações em que a regra passa a ser interna. Ambos têm efeitos sobre a personalidade, a responsabilidade e a justiça, além de conduzirem às morais heterônoma e autônoma, respectivamente (PIAGET, 1996).

O aluno não é um sujeito autossuficiente: está imerso em um meio sociocultural, do qual necessita para edificar as suas condutas morais, ao mesmo tempo em que as partilha com os elementos presentes em seu meio. Em decorrência, a educação moral depende da construção de um ambiente educacional que expresse valores que conduzam e envolvam os alunos. Nesse sentido, “os alunos não são inteiramente produtores de seus atos, nem tampouco totalmente determinados pelas forças sociais” (PUIG, 2004, p. 36). Assim, a prática moral não é individual, preexistente no indivíduo, nem tampouco coletiva, determinada pelas estruturas sociais. É no espaço das práticas que se cruzam as estruturas e os agentes em um ‘curso de acontecimentos’ mais ou menos estabelecido de antemão, do qual participam os indivíduos (PUIG, 2004). Um caminho traçado onde se cruzam ações de alunos e professores. Um traço que estabelece a direção e encaminha ações para que elas aconteçam conforme o roteiro previsto.

As práticas morais são fenômenos observáveis e possuem natureza complexa, uma vez que são construídas por múltiplas ações. Quanto maior a variedade de ações por parte dos envolvidos, maior será sua força educacional. Em seu curso incorporam valores que, por vezes, as definem. Nesse sentido, caracterizam-se como “um caminho ou uma trilha de valores convertidos em comportamentos” (PUIG, 2004, p. 60). Envolvem a cooperação, a rotinização e a construção de hábitos e são formas ritualizadas de resolver situações moralmente relevantes. Portanto, um ambiente educacional ideal é aquele em que se constroem práticas educacionais nas quais alunos e professores são protagonistas e recriadores (PUIG, 2004). Logo, a educação moral ativa supõe que o aluno possa vivenciar as experiências morais. Assim, “não se constitui como uma matéria especial de ensino, mas como um aspecto particular da totalidade do ensino” (PIAGET, 1996, p. 20), em que os alunos possam vivenciá-la em todos os aspectos e ambientes da escola.

Considerando os estudos já realizados, os conflitos escolares, bem como a sua forma de resolução, entendendo que o LO é carregado de valores e traduz aspectos importantes das práticas existentes nas escolas, e que a sua análise traz informações significativas sobre o sistema disciplinar empregado pelas escolas, seja ele preventivo ou punitivo, este artigo tem por objetivo apresentar características dos registros presentes

em LO de quatro escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR e analisar sua contribuição para o desenvolvimento moral dos alunos. A fundamentação teórica está nos conceitos da Teoria do Desenvolvimento Moral, de Piaget (1994), e nas Práticas Morais, de Puig (2004).

Delineamento metodológico

Os registros dos LO foram coletados em quatro escolas estaduais localizadas em bairros periféricos da cidade de Ponta Grossa/PR. Por motivos éticos, foi suprimido o nome das escolas, as quais são denominadas ao longo da pesquisa de escolas A, B, C e D. A escolha dessas escolas está no fato delas apresentarem problemas morais e não terem nenhum projeto e/ou iniciativa em desenvolvimento para prevenir ou combater esses problemas.

Esse dado é oriundo de um estudo exploratório realizado no ano de 2015, em 72% das escolas estaduais da cidade, em que, ao questionar as pedagogas, verificou-se que os problemas morais estão presentes em todas as escolas investigadas, ao mesmo tempo em que suas pedagogas reconhecem a importância da escola trabalhar com o desenvolvimento moral dos alunos. Mesmo assim, nessas escolas não havia projetos ou iniciativas elaborados por elas – seu corpo docente em parceria com a coordenação pedagógica e a comunidade escolar – e que façam parte do cotidiano escolar dos alunos para a educação moral e a construção de valores.

No ano de 2015, a cidade de Ponta Grossa/PR tinha uma população de 341.130 habitantes (IBGE, 2017) e contava com 43 escolas estaduais que ofereciam os anos finais do Ensino Fundamental. Considerando esse segmento de ensino, no referido ano as escolas estaduais da cidade de Ponta Grossa/PR tiveram 20.095 alunos matriculados em 658 turmas. As quatro escolas investigadas tiveram um total de 2494 alunos matriculados, subdivididos em 80 turmas, sendo 21 delas na escola A, 28 na escola B, 11 turmas na escola C e 20 na escola D (PARANÁ, 2017). Cada turma era composta, em média, por 30 alunos, distribuídos de maneira equitativa quanto ao gênero.

A coleta dos dados foi realizada no ano de 2015, mediante o consentimento da direção e da equipe pedagógica das quatro escolas, as quais forneceram os LO e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Optou-se por coletar todos os registros que constavam nos livros, os quais foram elaborados nos anos de 2014 e 2015. Para facilitar a coleta, fez-se o registro fotográfico desse material e, posteriormente, a transcrição literal para a construção do banco de dados, excluindo-se apenas o nome dos sujeitos e das instituições, as abreviações, os erros gramaticais e de ortografia. Após

a transcrição, os 90 registros foram organizados em um banco de dados, separados por uma linha de comando composta pelas variáveis: número do texto, número da ocorrência, ano, escola e conteúdo.

Para a coleta e análise dos dados adotou-se a abordagem quali-quantitativa, por entendermos que ela propicia maior cientificidade à investigação e confere uma visão mais ampla e esclarecedora do objeto em estudo (FLICK, 2009). Para a análise, foram utilizados os pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), coadjuvada pelo *software* Alceste. Esse *software*, amplamente utilizado na análise de banco de dados textuais, realiza a análise lexicográfica mostrando as unidades de contexto elementar (UCEs) caracterizadas pelas palavras e por segmentos de textos que compartilham essas palavras. Assim, o programa efetua a leitura e a classificação das palavras de acordo com suas ocorrências, colocando-as em classes que podem indicar os agrupamentos de conteúdos sobre determinados objetos.

O emprego do Alceste justifica-se pela sua aproximação com os pressupostos da análise de conteúdo, a qual consiste em “um conjunto de técnicas de análise textual, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo” (BARDIN, 2011, p. 44). O interesse na utilização dessa metodologia de análise não está apenas na descrição das informações contidas nos LO, mas na interpretação crítica delas, a fim de realizar inferências sobre as características dos LO analisados e sua contribuição para o desenvolvimento moral dos alunos. Portanto, procura-se conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras, bem como as condições de produção/recepção delas.

Esta pesquisa teve a aprovação do Conselho de Ética da Universidade Estadual de Ponta Grossa em 08 de maio de 2015 (Parecer de Aprovação nº 1.064.148).

Resultados e discussão

Das 90 ocorrências analisadas, 26 eram da escola A, 24 da escola B, 20 da escola C e 20 da escola D, sendo 26,6% produzidas no ano 2014 e 73,4% em 2015. A partir da análise de conteúdo, foram evidenciadas duas categorias temáticas: a primeira e mais frequente, com 75 ocorrências (83,33%), apresenta conteúdo moral; a segunda e menos frequente, com 15 ocorrências (16,67%), tem conteúdo pedagógico. Considerando a elevada frequência de problemas morais registrados nas escolas investigadas e o desgaste e sofrimento docente causados por eles (ROSSO, CAMARGO, 2011), é

necessário e urgente que as escolas trabalhem com esses temas, realizando ações institucionais que contribuam para o desenvolvimento moral dos alunos e, por conseguinte, minimizem sua presença no âmbito escolar.

Nos registros com conteúdo moral (A) foram identificadas cinco categorias distintas (A1, A2, A3, A4 e A5). A categoria A1, denominada ‘desrespeito’, teve a maior frequência, concentrando 30% do total de ocorrências analisadas. Nela estão os casos de desrespeito dos alunos com os seus colegas, envolvendo provocações, ameaças (verbais e pela internet), atos de preconceito, intimidações, calúnias, apelidos, fofocas e intrigas. A frequência dessa categoria confronta o estudo realizado por Tognetta (2013), o qual destaca que situações envolvendo *bullying* e desrespeito com os colegas, na maioria das vezes, passam despercebidas nas escolas por não envolver a relação professor-aluno.

A categoria A2, denominada ‘desinteresse e indisciplina’, contemplou 28,88% do total de ocorrências, e nela estão os casos de desinteresse, indisciplina e descaso frente às atividades escolares. Enquadram-se ainda nessa categoria, os registros de brincadeiras durante as aulas e tumultos em geral. Juntas, as categorias A1 e A2 somam mais de 50% das ocorrências analisadas e incluem o desrespeito, a indisciplina e o desinteresse dos alunos. Esses três elementos juntos formam “um conjunto bastante trivial de ações onde os alunos, por um lado, rejeitam circunstancialmente as normas operacionais *stricto sensu* e, por outro, ferem as expectativas de um tipo de convívio predeterminado em sala de aula” (AQUINO, 2011, p. 469).

A categoria A3, denominada ‘violência’, concentrou 10% do total de ocorrências analisadas e compreende casos de agressão física entre os próprios alunos, como tapas, chutes e socos. Para Galinkin, Almeida e Anchieta (2012), a escola é palco de diversos tipos de violência, reconhecidamente multifacetada (GIORDANI, SEFFNER, DELL’AGLIO, 2017), e percebida em ações físicas contra si e contra o outro, e em agressão física e verbal entre professor-aluno.

Já na categoria A4 (7,77%), denominada ‘desacato aos funcionários públicos’, estão os registros relativos a casos de agressões verbais, afrontas e insultos a professores e a outros funcionários da escola. Por fim, na categoria A5 (6,66%), denominada ‘descumprimento das regras escolares’, as mais citadas são as que dizem respeito ao uniforme, ao celular e ao horário.

Nos registros com conteúdo pedagógico houve duas categorias (B1 e B2). A categoria B1, denominada ‘frequência escolar’, compreende 10% dos registros em que os pais são chamados à escola a fim de serem notificados sobre a recorrência de faltas e

advertidos em relação à perda de benefícios, como a Bolsa Família. Também são alertados sobre a possibilidade de reprovação, caso o aluno não tenha o mínimo de 75% de presença ao longo do ano.

Na categoria B2 (6,66%), denominada ‘acompanhamento pedagógico’, estão os registros que se referem ao desempenho e ao rendimento escolar dos alunos. Os pais são convocados a fim de tomarem conhecimento dos casos em que seus filhos se recusam a fazer atividades por preguiça ou porque apresentam dificuldades de aprendizagem. Ressalta-se a importância do acompanhamento familiar, presentes nas categorias B1 e B2, e seu impacto na permanência do aluno na escola, evitando a evasão e a repetência escolar. Contudo, ele deve ser realizado como parte de um projeto institucional que envolva a comunidade escolar, mediante a reflexão, o diálogo e o compromisso ativo da construção de hábitos de estudo e valores, e não como algo pontual e momentâneo que somente terceiriza e informa.

No que se refere ainda às categorias B1 e B2, a frequência escolar e o acompanhamento do desempenho e do rendimento escolar dos alunos são aspectos relativos à organização escolar e à orientação pedagógica, respectivamente. Todavia, a análise de conteúdo evidencia que o tratamento que lhes é dado nos LO descaracteriza essas suas funções pedagógicas e lhes atribui somente sentidos de moralização, de imposição de atitudes consideradas ‘melhores’ e ‘mais adequadas’ segundo a concepção escolar.

Considerando as ocorrências com conteúdo moral e pedagógico, bem como suas respectivas categorias, nota-se que os problemas presentes nas escolas investigadas diferem em faltas leves e faltas graves. Casos de indisciplina, de brincadeiras nas aulas, chegada atrasada à escola, falta do uniforme, fala nos corredores, entre outros, constituem faltas leves. Já as faltas graves compreendem o desacato aos professores, o desrespeito ou a agressão aos colegas, entre outras. Entretanto, não há uma diferenciação entre elas no momento em que são registradas nos LO. Isso expressa uma inversão de valores, ou que, por vezes, essas questões podem estar sendo priorizadas de forma equivocada pelas escolas, pois regras convencionais (incluindo organizacionais) e as regras morais são registradas da mesma forma. Assim, são colocadas no mesmo patamar (TOGNETTA, VINHA, 2007), impactando negativamente no comportamento e no desenvolvimento moral dos alunos.

Outo fato que chama atenção na análise das ocorrências, é que todos os registros têm somente características descritivas: apenas apresentam os problemas sem expor soluções. Nesse sentido, o LO parece ter pouca efetividade no que diz respeito à

aprendizagem e ao desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos em direção à autonomia, exercendo somente a função de disciplinamento e normatização (FONSECA, SALES, SILVA, 2014). Faltam ações e práticas morais envolvendo a comunidade escolar e a família de forma ativa para o enfrentamento dos problemas educativos, visando à construção de valores e da autonomia moral.

Nas ocorrências aparecem encaminhamentos que, para as escolas, se constituem como ‘soluções’, mas, do ponto de vista moral, não se caracterizam como tal. Houve diversas ocorrências que apresentaram mais de um encaminhamento; portanto, a frequência foi contabilizada de forma individual. Em ordem decrescente, os encaminhamentos consistem em: a) ligar para os pais e/ou responsáveis (54 registros); b) advertir o aluno verbalmente (31 registros); c) acionar a patrulha escolar¹ (11 registros); d) fazer o boletim de ocorrência (7 registros); e) conduzir o aluno para o conselho tutelar (6 registros) e f) encaminhar o aluno para o médico (4 registros).

Atenta-se para o significativo número de ocorrências em que se solicita a presença dos pais e/ou responsáveis. Esse encaminhamento funciona como uma ameaça para os alunos e sinaliza a existência de uma parceria entre a escola e a família nos esforços disciplinares (RATTO, 2006). A maioria dos encaminhamentos evidenciados caracteriza-se como ações pontuais, temporárias e punitivas, que não envolvem a escola como um todo. Logo, pouco influenciam na aquisição de competências morais e de valores (PUIG, 2004). São, portanto, procedimentos disciplinares que terceirizam os conflitos, encaminhando-os para outras instâncias, como a família, o conselho tutelar e a patrulha escolar. Em outras palavras, as escolas adotam uma metodologia de ‘empurra-empurra’. Entretanto, esse método não resolve problemas, os quais voltam a se repetir, sendo comum, nesses casos, a criação de uma nova norma ou um novo procedimento na tentativa de minimizá-los ou resolvê-los (TOGNETTA, VINHA, 2007).

Diante da situação exposta, os alunos pouco aprendem com tais encaminhamentos ou procedimentos disciplinares. Ao serem advertidos verbalmente ou encaminhados para a patrulha escolar, não “desenvolvem estratégias mais cooperativas e justas para resolver os seus conflitos” (VINHA, 2013, p. 65). Ao contrário, os procedimentos empregados pelas escolas investigadas colaboram para a formação de alunos moral e intelectualmente heterônomos, que seguem as regras por prudência ou conformidade, e que dependem sempre de uma regulação externa: em alguns contextos seguem determinadas regras e, em outros, não (PIAGET, 1994). Para Botler (2016), a pobreza desses encaminhamentos decorre da falta de clareza das escolas a respeito das possíveis formas de ação diante dos conflitos escolares, limitando a capacidade de intervenção e

levando muitas escolas a adotarem práticas pautadas no senso comum que, do ponto de vista moral, são pouco eficientes.

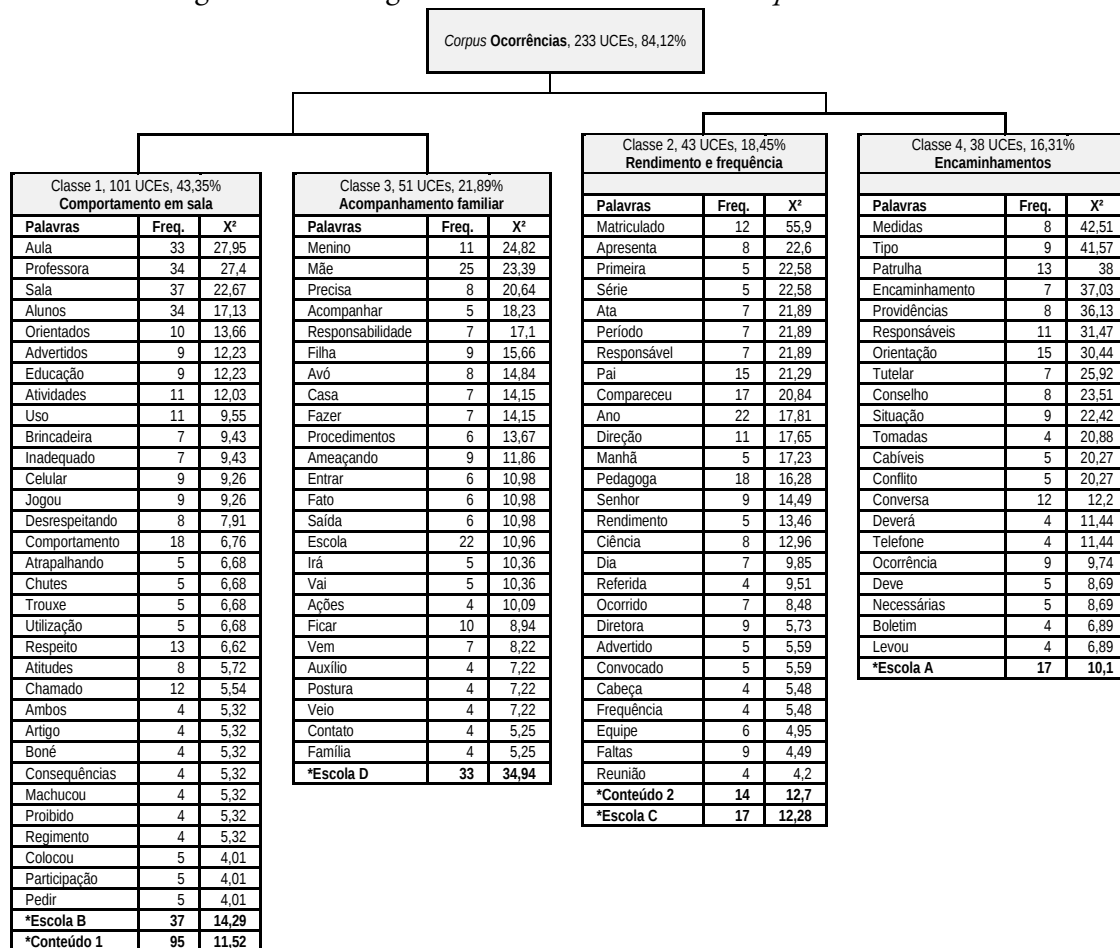
Ainda com base na análise de conteúdo, foi possível evidenciar os personagens envolvidos nas ocorrências. O relato da maioria dos registros foi realizado pela equipe pedagógica (41 registros), seguido pela direção (17 registros) e pelos professores (11 registros). Houve, também, seis registros de autoria da equipe pedagógica junto com o professor, cinco registros da equipe pedagógica junto com o diretor e três registros da direção junto com o professor. Essas três instâncias juntas – equipe pedagógica, direção e professor – respondem pela autoria de 83 das 90 ocorrências analisadas.

Verificou-se, ainda, a ocorrência de três registros com autoria dos pais e quatro registros com autoria dos alunos. Percebe-se que os alunos, em geral, não procuram as pedagogas por vontade própria, pois, na maioria das vezes, eles são trazidos pelos inspetores ou por professores que, ao não conseguirem resolver os problemas em suas instâncias de atuação, procuram uma instância superior. Portanto, pode-se afirmar que há, nas escolas, uma hierarquia de disciplinamento e, no caso dos LO, “as pedagogas parecem ocupar a posição do tribunal superior de justiça” (RATTO, 2002, p. 99).

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

Após a análise de conteúdo, o *corpus* contendo as 90 ocorrências ainda foi analisado com o auxílio do *software* Alceste. A partir do relatório fornecido pelo Alceste, verifica-se que o *corpus* foi dividido em 233 UCEs, das quais 84,12% foram consideradas na classificação hierárquica descendente (CHD), formando quatro classes. Na Figura 1, apresenta-se o dendrograma que mostra a organização do *corpus* e as relações entre as quatro classes.

Figura 1: Dendrograma das classes estáveis do *corpus* Ocorrências



Fonte: A autora

A classe 1 (101 UCEs, 43,35%), ‘Comportamento em sala’, foi a mais significativa e teve uma contribuição diferenciada dos registros com conteúdo moral da escola B. Os sujeitos dessa classe são a professora e os alunos. Entre os substantivos nela presentes, estão: sala, aula, educação, participação, respeito, comportamento, atividades, atitudes, brincadeira, utilização, celular e boné. Como ações, destacam-se: trazer, colocar, jogar, machucar, desrespeitar, atrapalhar, orientar e advertir. Entre os adjetivos têm-se: inadequado, proibido.

Nos registros que compõem essa classe, os alunos são orientados e advertidos verbalmente acerca do mau comportamento em sala, do desrespeito, da indisciplina,

do desinteresse frente às atividades e das brincadeiras inapropriadas. Logo, há proximidade da classe 1 com as categorias A1 (desrespeito) e A2 (desinteresse e indisciplina), evidenciadas na análise de conteúdo.

De acordo com os registros, esses comportamentos inadequados atrapalham as aulas e desrespeitam os professores. Estes, por sua vez, ao não conseguirem resolver os mencionados problemas em sala, encaminham para as pedagogas os alunos que ‘tumul-tuam’ a realização de atividades (RATTO, 2007), bem como aqueles que não participam das aulas. Para Fonseca, Sales e Silva (2014), esses registros do mau comportamento dos alunos (desrespeito, indisciplina e desinteresse) podem se constituir como uma medida preventiva da escola e dos professores, caso a instituição tenha que adotar uma medida mais extrema. Abaixo estão alguns extratos das ocorrências que entraram na composição dessa classe.

Registramos que conversamos com os alunos [...] e [...], do nono ano, sobre comportamento inadequado em sala na aula de matemática, em que estavam jogando aviãozinho e andando pela sala sem prestar atenção na atividade que a professora [...] estava passando, mesmo sendo chamada a atenção, os alunos não atenderam (Texto_55, Ocorrência_33, Ano_2015, Escola_1, Conteúdo_1).

A professora [...] trouxe à equipe pedagógica os alunos [...] e [...], porque os dois estavam jogando bolinhas de papel durante a explicação da professora, e mesmo após terem a atenção chamada, os alunos persistiram na brincadeira. Foram advertidos e se comprometeram a mudar de comportamento (Texto_64, Ocorrência_49, Ano_2015, Escola_1, Conteúdo_1).

Nota-se, ainda, a presença das expressões ‘os alunos foram advertidos’, ‘os alunos foram orientados’, as quais se caracterizam como procedimentos verbais de educação moral. Nas escolas investigadas se pensa ser suficiente falar sobre moral para os seus alunos, como se o ensinamento verbal fosse uma garantia para a ação moral (PIAGET, 1994), conforme já exposto. Ao contrário, o investimento das escolas para a resolução desses conflitos deveria acontecer por meio de práticas morais pautadas na cooperação, na rotinização e na participação ativa dos alunos (PUIG, 2004), como argumentado anteriormente. A formação integral do aluno, para além da obtenção de conhecimentos específicos, necessita da valorização da sua participação não apenas no processo pedagógico, mas também na construção de modos de resolução dos conflitos escolares (BISPO, LIMA, 2014).

Ligada à classe 1 aparece a classe 3 (51 UCEs, 21,89%), denominada ‘Acompanhamento familiar’. Esta classe teve uma contribuição diferenciada dos registros feitos na escola D. Entre os sujeitos nela citados, destacam-se: menino, filha, mãe e avó. A família, a casa e a escola constituem os locais indicados e as ações em destaque são as

seguintes: acompanhar, fazer, entrar, ir (irá), ficar e vir (veio). Nota-se, nessa classe, a predominância de ocorrências em que a escola solicita a presença da família (representada, na maioria das vezes, pela figura da mãe ou da avó) para que compareça à escola, tome conhecimento dos fatos e assuma sua responsabilidade no acompanhamento escolar, auxiliando na resolução dos problemas.

Responsabilidade, procedimentos, auxílio, postura e contato são os substantivos em evidência na classe 3. Destaca-se, ainda, a presença da forma verbal ‘precisa’. Ao definir a família como responsável pelas situações subseqüentes, a escola protege-se de possíveis acusações futuras, posto que ela também passa por constante vigilância, normalização, avaliação e julgamento (RATTO, 2006).

Pedimos que a mãe o leve novamente ao psicólogo e a escola, se necessário, fará um relatório de acompanhamento pedagógico. Explicamos para a mãe que seu filho precisa de determinadas regras e limites, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente familiar (Texto_2, Ocorrência_531, Ano_2015, Escola_4, Conteúdo_2).

Os policiais [...] e [...] orientaram o pai do aluno [...] que o traga, ou seja, que acompanhe a entrada e a saída do menino no colégio. A mãe do aluno [...] também compareceu e recebeu as orientações sobre a postura de agressividade entre os alunos, e que eles serão encaminhados para a delegacia caso isto ocorra novamente (Texto_14, Ocorrência_569, Ano_2015, Escola_4, Conteúdo_1).

A aluna relatou que saía de casa todos os dias e gazeava aula, passeava pela biblioteca e pelo centro. Os procedimentos assumidos pela família consistem em ligar toda sexta-feira para a escola, comparecer uma vez por mês para acompanhar a frequência e o rendimento escolar, e assinar o termo de compromisso e responsabilidade do colégio (Texto_35, Ocorrência_37, Ano_2014, Escola_3, Conteúdo_2).

Para Dessen e Polonia (2007), a família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano nas sociedades ocidentais contemporâneas. A colaboração entre essas duas instâncias não deveria ocorrer somente no sentido de tomar conhecimento dos fatos, descaracterizando as funções pedagógicas desse acompanhamento. Ao contrário, faz-se necessário que a escola valorize, reconheça e trabalhe com as práticas educativas familiares, utilizando-as como recursos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos. No entanto, essa colaboração deve levar em conta as diferenças culturais, a formação para a cidadania e a valorização de ações e de decisões coletivas (DESSEN, POLONIA, 2007).

Do outro lado, a classe 2 (43 UCEs, 18,45%), denominada ‘Rendimento e Frequência’, teve uma contribuição diferenciada dos registros com conteúdo pedagógico da escola C. Novamente, aponta-se para a complementariedade na análise de conteúdo,

uma vez que a classe 2 corrobora com as categorias B1 (frequência escolar) e B2 (acompanhamento pedagógico). Entre os sujeitos mencionados nessa classe, destacam-se três: pai, pedagoga e diretora. As ações consistem em apresentar e comparecer. Já os adjetivos são os seguintes: responsável, convocado, advertido, matriculado e referida. Constatase, também, a presença dos substantivos série, período, manhã, dia, ano, direção, rendimento, faltas, frequência, ciência e reunião.

Essa classe evidencia as ocorrências em que são feitos os comunicados às famílias, referentes à frequência e ao desempenho escolar dos alunos, a fim de compartilhar com eles essa responsabilidade. Os comunicados têm, também, o propósito de isentar a escola desse encargo, caso o aluno venha a reprovar. Essas narrativas servem para proteger a escola de uma eventual culpabilização, funcionando como prova externa de que se tomou ciência e se encaminharam as devidas providências em relação a cada caso (RATTO, 2007). É “uma forma de o professor proteger-se a si mesmo e a escola, construindo um dossiê do aluno” (FONSECA, SALES, SILVA, 2014, p. 40). Nota-se que a escola precisar cercar-se de todo tipo de precaução para que não venha a ser acusada de negligência. Um dos motivos para esse cerceamento está relacionado “às garantias legais relacionadas ao direito ao ensino fundamental e à obrigatoriedade do Estado em garanti-lo” (RATTO, 2006, p. 1267). Contudo, quando a família vem à escola, o discurso não é de orientação e acompanhamento pedagógico dos alunos, mas de advertência, de controle e de imposição de atitudes e condutas, descaracterizando suas funções pedagógicas e morais.

A seguir são apresentados três extratos de texto dos registros que entraram na composição da classe 2: 1) “Realizou-se, na sala da pedagoga, a reunião com a tia da aluna [...], matriculada no nono ano, com o objetivo de alertar e advertir sobre suas faltas sem justificativa” (Texto_26, Ocorrência_13, Ano_2015, Escola_3, Conteúdo_2); 2) “Compareceu à escola a mãe e responsável pelo aluno [...], matriculado na primeira série, a qual tomou ciência das suas faltas consecutivas desde o dia dezesseis de maio do corrente ano” (Texto_31, Ocorrência_24, Ano_2014, Escola_3, Conteúdo_2) e 3) “Compareceu ao colégio o senhor [...], responsável pela aluna [...], matriculada no nono ano. A diretora encaminhou as orientações do cumprimento das normas do colégio, horário, uniforme, atrasos, faltas e rendimento escolar” (Texto_33, Ocorrência_29, Ano_2014, Escola_3, Conteúdo_1).

Ao identificar os fatores de risco relacionados ao rendimento e à repetência dos alunos, é necessário que a escola adote medidas pedagógicas para sua superação, como

o acompanhamento desses alunos, o investimento na criação de hábitos de estudo, oferecendo-lhes reforço educativo, implementando políticas para a correção da defasagem idade-série, dentre outras.

Ligada à classe 2 aparece a classe 4 (38 UCEs, 16,31%), denominada ‘Encaminhamentos’. Esta classe teve uma contribuição diferenciada dos registros da escola A e trata das providências ou procedimentos adotados pelas escolas diante dos conflitos. Destacam-se nela a patrulha escolar, o registro de boletim de ocorrência e a condução do caso para o conselho tutelar. Entre os substantivos citados, sobressaíram-se: medidas, tipo, conflito, encaminhamento, providências, orientação, conversa e telefone. Como ação, o verbo dever e as conjugações deve e deverá. Já entre os adjetivos, destacam-se: necessárias, cabíveis e responsáveis.

Na classe 4, complementar à análise de conteúdo no que se refere aos encaminhamentos, notam-se as instâncias de terceirização dos problemas nas escolas. Essas instâncias empregam punições e ações unilaterais, bem como incentivam a delação e a culpabilização. Tais medidas não contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos em direção à autonomia e nem mesmo para a resolução dos conflitos escolares, pois servem apenas como uma forma de controle do comportamento que colabora para a formação de indivíduos moralmente heterônomos, que seguem as regras por medo e que dependem sempre de uma regulação externa.

Dentre os extratos que entraram na composição dessa classe, foram selecionados três: 1) “A mãe vai registrar boletim de ocorrência e passaremos o caso para a patrulha escolar, que tomará as medidas cabíveis” (Texto_41 *Ocorrência_2 *Ano_2015 *Escola_1 *Conteúdo_1); 2) “Registramos que passamos aos patrulheiros [...] e [...] a situação de ameaça pelo *facebook*, sofrida pela aluna [...], do nono ano, para orientação e tomada das medidas cabíveis, bem como o registro de ocorrência na delegacia de polícia” (Texto_42, Ocorrência_3, Ano_2015, Escola_1, Conteúdo_1); 3) “Vamos conversar com a aluna e notificar sua mãe para as medidas cabíveis, a fim de que não se repita este tipo de situação. Esta ocorrência será repassada, também, à patrulha escolar para orientações” (Texto_43, Ocorrência_4, Ano_2015, Escola_1, Conteúdo_1).

Considerando os extratos da classe 4, nota-se o respeito unilateral e as relações de coação em que as normas são impostas de fora, pela patrulha escolar, pelo conselho tutelar e por meio do boletim de ocorrência. Vale ressaltar que, para a resolução dos conflitos, as normas devem ser construídas dentro da escola, com a participação da comunidade escolar. Isso supõe que o aluno possa vivenciar práticas morais em todos os aspectos e ambientes da escola (PUIG, 2004), contudo, estes encaminhamentos não foram identificados em nenhum registro analisado.

Considerações finais

A partir da análise de conteúdo, é possível afirmar que 83,33% das ocorrências analisadas possuem conteúdo moral e estão relacionadas, principalmente, a casos de desinteresse, indisciplina e desrespeito; 16,66% possuem conteúdo pedagógico, relacionadas à frequência e ao desempenho escolar dos alunos. Os registros têm somente características descritivas, tendo os alunos como os alvos e os professores, diretores e coordenadores pedagógicos como relatores. A metodologia adotada pelas escolas é de ‘empurra-empurra’, na medida em que repassa a culpa de uma instância para outra, o que não contribui para a resolução dos problemas morais e pedagógicos vivenciados e não avança na formação moral e intelectual dos alunos em direção à autonomia.

As práticas morais estão na condução verbal e na terceirização dos problemas, evidenciando uma crença na regulação externa e na transmissão como suficientes para a formação moral dos alunos. Não foi identificado, em nenhuma ocorrência, o registro de ação ou espaço de sociabilidade, envolvendo a cooperação ou favorecendo a participação ativa dos alunos e que, portanto, pudesse ser considerado positivo para o desenvolvimento moral e para a construção de valores nas escolas investigadas.

Com o auxílio do Alceste, evidenciou-se a formação de quatro classes distintas, complementares às categorias da análise de conteúdo, que, em ordem decrescente, tratam do comportamento dos alunos em sala, do acompanhamento familiar, do rendimento e frequência e dos encaminhamentos dados pela escola em casos de conflitos.

A análise de conteúdo coadjuvada pelo *software* Alceste reitera o estudo realizado por Ratto (2002) na medida em que os LO analisados funcionam como prova, no que se refere aos pontos de vista interno e externo. Internamente, registram-se indícios, como testemunhos, confissões, acareações dos alunos; e, externamente, atesta-se que a escola encaminhou todas as soluções possíveis. A família é inserida nessa lógica disciplinar da escola quando lhe cobram o controle e os resultados que ela mesma, como agente educativo qualificado, não conseguiu garantir (RATTO, 2006). De tal modo, os LO analisados constituem-se como práticas de controle e governança dos alunos e de suas famílias, visando à ordem e à moralidade dos sujeitos, associadas aos aspectos pedagógicos (RATUSNIAK, 2012).

Neles relatam-se os conflitos escolares normativos e morais sem o devido desenvolvimento de práticas promotoras da construção de valores e da moralidade autônoma. As regras convencionais e morais são colocadas no mesmo patamar, expressando uma inversão de valores ou uma priorização errônea das escolas. A ênfase está no

conflito em si e não no processo de resolução ou na elaboração de práticas coletivas que expressem valores. Para os alunos, isso é de pouca valia, uma vez que é no momento em que eles participam dessas práticas morais que constroem o significado e/ou sentido das regras. Portanto, a palavra-chave para a construção dos LO e, conseqüentemente, para a resolução dos conflitos escolares deveria ser a participação ativa da comunidade escolar, aspecto que não é evidenciado pelas análises realizadas.

Os achados desta pesquisa avançam ao apontar aspectos importantes da prática pedagógica existente nas escolas no que diz respeito ao sistema disciplinar empregado pelos LO. Além disso, reitera a literatura existente sobre o tema e ressalta a necessidade de mudança das práticas escolares frente aos problemas morais e pedagógicos, pois não basta apenas que eles sejam identificados, registrados, comunicados aos pais e encaminhados para as instâncias superiores.

Ainda nessa direção, os registros do LO possuem indícios importantes, que podem subsidiar a escola na análise da sua proposta pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo e moral dos alunos. Nesse sentido, precisam ser considerados como oportunidades de reflexão e tomada de consciência. Só assim a escola deixará de constatar, registrar e queixar-se para assumir o papel educativo do qual não poderia declinar. Tal papel somente poderá ser realizado por meio do diálogo, da participação ativa e de negociações que favoreçam as relações de cooperação na comunidade escolar, sendo essas condições imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo e moral autônomo.

Notas

- ¹ A Patrulha Escolar é um programa da Polícia Militar em parceria com a Secretaria Estadual de Educação que atende todas as escolas estaduais do Paraná e busca reduzir a violência e a criminalidade nas escolas e nas suas proximidades.

Referências

ALVES, Marina Gaio. Viver na escola: indisciplina, violência e bullying como desafio educacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 594-613, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143679>>. Acesso em: 13 maio 2020.

AQUINO, Julio Gropa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-

484, maio/ ago. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000200007>>. Acesso em: 13 maio 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo, SP: Edições 70, 2011.

BISPO, Fábio Santos; LIMA, Nádia Laguárdia de. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 161-180, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200008>>. Acesso em: 13 maio 2020.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Injustiça, conflito e violência: um estudo de caso em escola pública de Recife. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 716-732, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/198053143676>>. Acesso em: 13 maio 2020.

BRAGA, Keith Daiani da Silva. *Homofobia na escola: análise do livro de ocorrência*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 200 f. 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/113831/000802257.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 maio 2020.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>>. Acesso em: 13 maio 2020.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de José Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Débora Cristina; SALLES, Leila Maria Ferreira; SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Contradições do processo de disciplinamento escolar: os “Livros de Ocorrências” em análise. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 35-44, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n1/v18n1a04.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

GALINKIN, Ana Lúcia; ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira; ANCHIETA, Vânia Cristine Cavalcante. Representações Sociais de Professores e Policiais sobre Juventude e Violência. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 22, n. 53, p. 365-374, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2012000300008>>. Acesso em: 13 maio 2020.

GAMA, Anailton de Souza. Livros de Ocorrência: da prática do Vigiar e Punir aos 'recursos para o bom adestramento'. *Web-Revista Discursividade: Estudos Linguísticos*, Paranaíba, v. 1, p. 95-120, 2009. Disponível em: <<http://www.discursividade.cepad.net.br/EDICOES/04/Arquivos04/09.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, Fernando; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 103-111, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>>. Acesso em: 13 maio 2020.

IBGE. *Consulta cidades*, 2017. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/ponta-grossa/panorama>>. Acesso em: 13 maio 2020.

NOGUEIRA, Eliete Jussara; SOARES, Maria Lúcia de Amorim. Desafios educacionais na modernidade líquida: cotidiano, medo e indisciplina. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 27, p. 153-174. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/354/631>>. Acesso em: 13 maio 2020.

PARANÁ. *SEED em números: consulta às escolas*. 2017. Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. (Elzon Leonardon, Trans.). São Paulo, SP: Summus, 1994.

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

PREDIGER, Juliane; BERWANGER, Luana; MÖRS, Marlete Finke. Relação entre aluno e matemática: reflexões sobre o desinteresse dos estudantes pela aprendizagem desta disciplina. *Revista Destaques Acadêmicos*, Lajeado, v. 1, n. 4, p. 23-32. 2009. Disponível em: <<http://univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/39>>. Acesso em: 13 maio 2020.

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

RATTO, Ana Lúcia Silva. Cenários criminosos e pecaminosos nos livros de ocorrência de uma escola pública. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, n. 20, 95-106. maio/ ago. 2002. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000200008>>. Acesso em: 13 maio 2020.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, infantilização e resistência dos pais: a lógica disciplinar dos livros de ocorrência. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1259-1281. set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n97/a09v2797.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

RATTO, Ana Lúcia Silva. Disciplina, vigilância e pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 131, p. 481-510. maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a1237131.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2020.

RATUSNIAK, Célia. *A história de uns e não de outros: o caderno de ocorrências e a constituição das práticas disciplinares, de controle e de governo das crianças em uma escola*

pública de anos iniciais. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99380/313760.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 maio 2020.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido Vizeu. 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://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1180>>. Acesso em: 13 maio 2020.

ROSSO, Ademir José; CAMARGO, Brígido Vizeu. As representações sociais do desgaste no trabalho a partir dos simbolismos associados à docência. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 163-184. jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v15i1.1301>>. Acesso em: 13 maio 2020.

SOUZA, Leonardo Lemos de; VASCONCELOS, Mario Sergio. Juízo e ação moral: desafios teóricos em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 343-352. set./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/m5FrbzqKgVt9RpJ6gJtQHXC/?lang=pt>>. Acesso em: 13 maio 2020.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Bullying na escola: o olhar da psicologia para o problema moral. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 61-90

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na escola. In: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Indisciplina, conflitos e bullying na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 61-90.