ANA CAROLINA MEXIA ALEIXO

SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES E GESTORES DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR NORTE-PARANAENSE SOBRE CLIMA ESCOLAR E RESPEITO: um estudo na perspectiva da epistemologia genética.

Londrina
2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina
2025

ANA CAROLINA MEXIA ALEIXO

SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES E GESTORES DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR NORTE-PARANAENSE SOBRE CLIMA ESCOLAR E RESPEITO: um estudo na perspectiva da epistemologia genética.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Francismara Neves de Oliveira

Londrina
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Aleixo, Ana Carolina Mexia .
SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES E GESTORES DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR NORTE-PARANAENSE SOBRE CLIMA ESCOLAR E RESPEITO: : um estudo na perspectiva da epistemologia genética. / Ana Carolina Mexia Aleixo. - Londrina, 2025.
144 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.
Coorientador: Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva.
Coorientador: Ricardo Lopes.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Escola cívico-Militar - Tese. 2. Clima escolar - Tese. 3. Docentes e Gestores - Tese. 4. Desenvolvimento sociomoral e respeito. - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de . II. Silva, Sônia Bessa da Costa Nicacio. III. Lopes, Ricardo. IV. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. V. Título.

CDU 37

ANA CAROLINA MEXIA ALEIXO

SIGNIFICAÇÕES DE DOCENTES E GESTORES DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR NORTE-PARANAENSE SOBRE CLIMA ESCOLAR E RESPEITO: um estudo na perspectiva da epistemologia genética.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Francismara Neves de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof.ª Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva
Universidade Estadual de Goiás - UEG

Prof. Ricardo Lopes
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 14 de março de 2025.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de vida, saúde e propósito. Pela inquietação que me move, pela curiosidade que me instiga e pela fé que me sustenta em cada passo. Pela graça de buscar a transformação e a tomada de consciência no desenvolvimento humano. Sem Ele, nada disso faria sentido.

À professora **Francismara**, minha orientadora e inspiração, que me acompanha desde a graduação, sendo mais do que uma guia acadêmica: um exemplo de profissionalismo, humanidade e generosidade. Suas palavras, seu olhar atento e sua dedicação deixaram marcas indeléveis no meu caminho. Não há como mensurar minha admiração e gratidão por tudo que aprendi com você.

À agência de fomento **CNPq**, pelo investimento na ciência e na educação, e a todos os professores que contribuíram com a construção do meu conhecimento e dedicação ao longo desta jornada. Um agradecimento especial à **Prof.ª Paula Alliprandini, Silvia Meletti, Leandro Reis, Diene Mello e Dirce Moraes**, que enriqueceram minha formação com ensinamentos fundamentais, e ao professor **Tony Honorato**, cuja presença e participação em comissões foram importantes neste processo.

À minha família, meu porto seguro, que soube compreender minha ausência e apoiar meus sonhos, mesmo quando o tempo parecia escasso. Em especial, ao meu noivo **Welington Rosa**, que com paciência, incentivo e amor incondicional esteve ao meu lado, sendo minha fortaleza nos momentos de dúvida e meu abrigo nos dias difíceis.

Aos colegas de sala, que tornaram a jornada mais leve, repleta de aprendizado mútuo, e, especialmente, aos companheiros de grupo de pesquisa, cuja parceria e dedicação foram fundamentais na construção de um conhecimento compartilhado.

À banca de qualificação, Professora **Sônia Silva e Professor Ricardo Lopes**, por suas contribuições valiosas, por cada questionamento e sugestão que enriqueceram minha pesquisa e ampliaram minha visão. Suas observações foram essenciais para que este trabalho se tornasse mais sólido e significativo.

E, por fim, à escola, **aos professores e gestores** que abriram suas portas e seus corações para que esta pesquisa se tornasse possível. A cada um de vocês, que acredita na educação como ferramenta de transformação e busca por relações mais humanas dentro do espaço escolar, minha gratidão. Sem sua participação, este estudo não teria alcançado seus objetivos.

Este trabalho é fruto de muitas mãos, mentes e corações. A cada um que fez parte desta caminhada, meu mais sincero agradecimento.

ALEIXO, Ana Carolina Mexia. **Significações de docentes e gestores de uma escola cívico-militar norte-paranaense sobre clima escolar e respeito:** um estudo na perspectiva da Epistemologia Genética. 2024. (144p) Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

Desde o ano de 2019, o estado do Paraná aderiu à proposta do então governo federal transformando escolas públicas em cívico-militares por meio do PECIM (Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares). Tal contexto de recente implementação requer estudos científicos uma vez que o referido modelo altera a dinâmica do funcionamento escolar. Na perspectiva da Epistemologia Genética, a relação entre clima escolar e o valor sociomoral do respeito foi possível e considerada relevante para a análise de um contexto escolar cívico-militar. Anteriormente ao estudo apresentado neste relatório de pesquisa, mais precisamente no ano de 2022, realizou-se uma pesquisa em uma unidade escolar cívico-militar norte paranaense, na qual foi analisada a percepção de clima escolar para 50 estudantes participantes daquele estudo. Os resultados indicaram um predomínio da moral heterônoma, evidenciada pela obediência à autoridade, respeito unilateral e clima escolar autoritário, para 89% dos participantes. Partindo das conclusões da referida epsqusia anterior, a proposta atual também fundamentada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, especialmente acerca de valores sociomorais, teve como problema de pesquisa: "Com base na epistemologia genética, quais as percepções de gestores e docentes da educação básica de uma escola estadual cívico-militar de um município norte paranaense sobre o clima escolar e como significam o respeito nas relações interpessoais nesse contexto?" Objetivou analisar o clima escolar em uma escola cívico-militar no norte do Paraná, com base nas percepções de docentes e gestores e suas significações acerca da noção de respeito fundamentando-se na perspectiva da epistemologia genética. Para a coleta de dados, utilizou-se a "Escala de Avaliação do Clima Escolar" (Moro, 2020), estruturada em formato Likert de quatro pontos, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), aplicada a 14 docentes e 6 gestores. Além da escala, foram gerados dados através de entrevista semiestruturada, elaboradas especificamente para esta pesquisa, com base nos subitens da escala e visando capturar a noção de respeito manifesta. Entre os participantes da primeira fase da pesquisa (escala), 12 aceitaram participar da entrevista, sendo 5 gestores, 1 monitor militar e 6 docentes. O estudo adotou uma abordagem exploratória e descritiva, combinando análises quantitativas e qualitativas. A análise quantitativa foi realizada a partir da avaliação dos dados coletados por meio da escala, utilizando técnicas estatísticas descritivas como média, desvio padrão e inferencial com a correlação de Sperman. Paralelamente, a análise qualitativa debruçou-se sobre as respostas dos participantes na entrevista, com o objetivo de identificar e categorizar as significações em relação ao respeito e ao clima escolar. O estudo diferencia percepções e significações para analisar os dados obtidos. As percepções referem-se às respostas dos participantes na escala, enquanto as significações correspondem às respostas abertas que expressam o pensamento dos sujeitos e sua fala livre sobre o tema. Os resultados proporcionaram indicadores sobre a produção do clima escolar no contexto investigado e promoveram reflexões sobre a mediação pedagógica que deve favorecer um ambiente cooperativo, autônomo e respeitoso nas relações interpessoais.

Palavras-chave: Escola Cívico-Militar. Clima escolar. Docentes e Gestores. Desenvolvimento sociomoral. Respeito.

ALEIXO, Ana Carolina Mexia. **Meanings of teachers and managers of a civic-military school in northern Paraná about school climate and respect:** a study from the perspective of Genetic Epistemology. 2025. (144p). Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ABSTRACT

Since 2019, the state of Paraná has adhered to the proposal of the then federal government to transform public schools into civic-military schools through PECIM (National Program of Civic-Military Schools). This context of recent implementation requires scientific studies since the aforementioned model changes the dynamics of school functioning. From the perspective of Genetic Epistemology, the relationship between school climate and the sociomoral value of respect was possible and considered relevant for the analysis of a civic-military school context. Prior to the study presented in this research report, more precisely in 2022, a survey was carried out in a civic-military school unit in northern Paraná, in which the perception of school climate was analyzed for 50 students participating in that study. The results indicated a predominance of heteronomous morality, evidenced by obedience to authority, unilateral respect, and an authoritarian school climate, for 89% of the participants. Based on the conclusions of the aforementioned previous research, the current proposal, also based on Jean Piaget's Genetic Epistemology, especially regarding sociomoral values, had as its research problem: "Based on genetic epistemology, what are the perceptions of managers and teachers of basic education at a civic-military state school in a municipality in northern Paraná about the school climate and how do they mean respect in interpersonal relationships in this context?" The aim was to analyze the school climate in a civic-military school in northern Paraná, based on the perceptions of teachers and managers and their meanings regarding the notion of respect based on the perspective of genetic epistemology. For data collection, the "School Climate Assessment Scale" (Moro, 2020) was used, structured in a four-point Likert format, developed by the Study and Research Group in Moral Education (GEPEM), applied to 14 teachers and 6 managers. In addition to the scale, data were generated through semi-structured interviews, prepared specifically for this research, based on the subitems of the scale and aiming to capture the notion of respect expressed. Among the participants in the first phase of the research (scale), 12 agreed to participate in the interview, including 5 managers, 1 military monitor and 6 teachers. The study adopted an exploratory and descriptive approach, combining quantitative and qualitative analyses. The quantitative analysis was performed based on the evaluation of the data collected through the scale, using descriptive statistical techniques such as mean, standard deviation and inferential with Spearman's correlation. At the same time, the qualitative analysis focused on the participants' responses in the interview, with the aim of identifying and categorizing the meanings in relation to respect and school climate. The study differentiates perceptions and meanings to analyze the data obtained. Perceptions refer to the participants' responses on the scale, while meanings correspond to the open responses that express the subjects' thoughts and their free speech on the topic. The results provided indicators on the production of the school climate in the context investigated and promoted reflections on pedagogical mediation that should favor a cooperative, autonomous and respectful environment in interpersonal relationships.

Key-words: Civic-Military School. School climate. Teachers and managers. Sociomoral development. Respect.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Descrição das seções 76
Tabela 2 - Para idade: Estatísticas de teste[a,b] 84
Tabela 3 - Para tempo na instituição: Estatísticas de teste[a,b] 84
Tabela 4 - Estatísticas de teste[a,b] 85
Tabela 5 - Análise de Consistência Interna: Estatísticas de confiabilidade 90
Tabela 6 - Resumo do teste de Hipótese – Titulação 91
Tabela 7 - Resumo do teste de Hipótese - Idade 92
Tabela 8 - Resumo do teste de Hipótese – Tempo na Instituição 92
Tabela 9 - Estatísticas de testea,b 92
Tabela 10 - Análise de Correlações- Estatísticas Descritivas por Seção- Gestores 93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de Elegibilidade 46
Quadro 2 − Estratégias de busca: Portal CAPES, Revista Schème e Scielo no recorte temporário de 2018 a 2024 para os artigos ENCONTRADOS 48
Quadro 3 − Estratégias de busca: Portal CAPES, Revista Schème e Scielo no recorte temporário de 2018 a 2024 para os artigos SELECIONADOS 48
Quadro 4 − Organização descritiva de pesquisas nacionais e pesquisas assinadas com editoras internacionais (PORTAL CAPES) 49
Quadro 5 − Descrição das pesquisas selecionadas 49
Quadro 6 − Descrição dos Docentes participantes 65
Quadro 7 − Descrição dos Gestores participantes 66
Quadro 8 − Dados dos participantes das entrevistas: distribuídos por códigos, idade, área de atuação e tempo de atuação, titulo maior 67
Quadro 9 − Dimensões do questionário de avaliação 69
Quadro 10 − Estatísticas de confiabilidade 76
Quadro 11 − Resumo do teste de Hipótese 82
Quadro 12 – Informações sobre correlações 87
Quadro 13 – Correlação das seções 97
Quadro 14 – Seções atribuídas aos Gestores 102
Quadro 15 – Seções atribuídas aos Docentes 104
Quadro 16 – Descrição dos participantes 109
Quadro 17 – Categorias de Análise Qualitativa - a entrevista 112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 − Comparação dos Escores entre as seções (Média, Desvio Padrão e Mediana) .. 77
Gráfico 2 − Média das respostas por seção 78
Gráfico 3 − Comparação da Distribuição das respostas: Seção 2 vs Seção 3 80
Gráfico 4 − Distribuição das Respostas na seção 3 80
Gráfico 5 – Relação linear entre S1 e S4 (r=0,63) 88
Gráfico 6 – Relação linear entre S1 e S7 (r=052) 89
Gráfico 7 – Relação linear entre S3 e S5 (r=0,49) 90
Gráfico 8 – Gráfico comparativo: Média, Desvio padrão e Mediana por Seção 94
Gráfico 9 – Gráfico de Tendências: Média por Sessão 95
Gráfico 10 – Dispersão entre Sessão 1 e Sessão 2 98
Gráfico 11 – Dispersão entre Sessão 1 e Sessão 3 99
Gráfico 12 – Dispersão entre Sessão 2 e Sessão 3 100
Gráfico 13 – Dispersão entre Sessão 4 e Sessão 5 101
Gráfico 14 – Dispersão entre Sessão 6 e Sessão 7 102
Gráfico 15 – Resultado da percepção dos gestores 103
Gráfico 16 – Resultado da percepção dos docentes 105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
ECIM	Escolas Cívico-Militares
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
MEC	Ministério da Educação
DECIM	Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares
MGF	Mutilação da genital feminina
SWPBIS	Suportes Comportamentais Positivos em Toda a Escola
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
LFL	Liderança para a aprendizagem
PROEPRE	Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TALIS	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem
TCLE	Termos de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido
TALE	Termo de Confidencialidade e Sigilo das informações obtidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
1.1 Os Valores Sociomorais na Perspectiva da Epistemologia Genética 17
1.2 É Papel da Escola Ensinar Valores? 29
2 DOCUMENTOS NORTEADORES DAS ESCOLAS CÍVICO MILITARES À DECLARAÇÃO DE INCONSTITUCIONALIDADE 35
3 EXPLORANDO O CONCEITO DE CLIMA ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO EDUCATIVO 39
3.1 Estudos Recentes sobre Clima Escolar, Militarização das Escolas e Noção de Respeito: Balanço de Produção 44
3.1.1 Estratégia de Busca 45
3.1.2 Critérios de Elegibilidade 46
3.1.3 Seleção de Estudos 47
3.1.4 Extração dos Dados 49
3.2 Análise e Discussão das Pesquisas Encontradas sobre Clima Escolar 52
4 PERFIL METODOLÓGICO 63
4.1 Cenário de Pesquisa 64
4.1.1 Participantes 64
4.1.2 Instrumentos de Pesquisa - Escala 68
4.1.2.1 Escala de avaliação do clima escolar e prodecimentos de aplicação 72
4.1.2.2 Instrumentos de pesquisa - entrevistas e procedimentos 72
4.2 Procedimentos de Geração de Dados 73
4.3 Análise de Dados 73
4.4 Análise Estatística 73
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO 75
5.1 Escala e Análise Estatística 75
5.1.1 Análise da Diferença entre Critérios 81
5.1.2 Análise de Correlações - Spearman 85
5.2 Gestores 90
5.2.1 Análise da Diferença entre Critérios 91
5.3 Discussão Quantitativa 102
5.3.1 Comparativo: Docentes, Gestores e Estudantes 107
5.4 Entrevista, Categorias e Questões 109

5.4.1 Categoria 1- A Definição de Respeito 112
5.4.1.1 Subcategoria A - respeito como disciplina 112
5.4.1.2 Subcategoria B - respeito como conquista e princípio de convivência 113
5.4.1.3 Subcategoria C - respeito como reciprocidade 114
5.4.2 Categoria 2- Percepção do Ambiente Escolar 116
5.4.2.1 Subcategoria A- desrespeito entre professores e gestores 117
5.4.2.2 Subcategoria B - desrespeito entre professores e estudantes 118
5.4.2.3 Subcategoria C - desrespeito entre estudantes 119
5.4.2.4 Subcategoria D - relação com a família 120
5.4.2.5 Subcategoria E- monitoramento e regras 121
5.4.3 Categoria 3- Significações sobre o Modelo de Escola Cívico Militar 122
5.4.3.1 Subcategoria A- colégio cívico – militar: significações positivas 122
5.4.3.2 Subcategoria B- significações negativas ao modelo escolar cívico-militar e significações de respeito 128
5.4.3.3 Subcategoria C- não declararam opinião 130
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O MODELO DE ESCOLA CÍVICO-MILITAR E O VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O CLIMA ESCOLAR 132
APÊNDICES 143
APÊNDICE A - ENTREVISTAS 143

1 INTRODUÇÃO

Diante das evidentes manifestações de desrespeito, preconceito e autoritarismo no contexto escolar - como discriminação, violência, desigualdade, injustiça, intolerância, humilhação, manipulação, violação de direitos e indiferença - que contradizem os comportamentos éticos e morais, esta pesquisa adota a perspectiva da epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980). O estudo explora variáveis inter-relacionadas no campo da psicologia moral, uma temática relevante na educação, incluindo: valores sociomorais, noção de respeito, escola cívico-militar e clima escolar.

O interesse pela temática emergiu ainda na graduação, no curso de pedagogia (2018-2022), em especial na disciplina de psicologia educacional que me estimulou à participação nos projetos de pesquisa no qual atuei como bolsista de iniciação científica por três anos consecutivos, nos Grupos de estudos cadastrados no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): *Processos de ensinar e aprender: aspectos sociais, afetivos e cognitivos e a construção da convivência sociomoral na escola - UEL* e *Processos de escolarização no cotidiano escolar: contribuições da Epistemologia Genética - UEL*, coordenados pela docente: Francismara Neves de Oliveira.

Meu interesse na teoria piagetiana foi impulsionado por questões como: Como o sujeito se desenvolve? Como ocorre a aprendizagem? Quais são os níveis de desenvolvimento relevantes para os processos de ensino e aprendizagem? Como os jogos contribuem para o aprendizado? Como superar preconceitos? Como se inter-relacionam o desenvolvimento sociomoral, afetivo e cognitivo? Tais questionamentos, abordados nas obras de Piaget, refletem o caráter atemporal de sua teoria, como afirma Calvino (2009): um clássico permanece porque nunca termina de dizer o que tem a dizer.

A partir de encontros semanais, discussões, leituras e produção de artigos em conjunto com outros membros do grupo de pesquisa graduandos, docentes, mestres, doutores e pós doutores, mestrandos e doutorandos de diversas áreas de conhecimento (Pedagogia; Educação física, Psicologia, Geografia, Matemática, entre outras), teses, dissertações, trabalhos de conclusão de pós-doutoramento, Trabalhos de conclusão de curso, artigos de iniciação científica, capítulos de livos, ebooks, tem sido produzidos. Minha participação tem sido constante nas produções, em especial sobre a importância dos jogos no desenvolvimento cognitivo; os preconceitos étnico-raciais presentes em imagens e textos dos livros didáticos vários temas relacionados ao desenvolvimento sociomoral, entre outras temáticas desenvolvidas em parcerias com outros participantes do Grupo de Pesquisa. Essas discussões e

colaborações forneceram subsídios teóricos e metodológicos essenciais para o desenvolvimento da minha investigação.

Essa pesquisa está subdividida em três partes. A primeira consiste em um estudo teórico, realizado por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura, cujo **objetivo geral** foi analisar o clima escolar em uma escola cívico-militar no norte do Paraná, com base nas percepções de docentes e gestores e acerca da noção de respeito fundamentando-se na perspectiva da epistemologia genética. Os **objetivos específicos** incluiram: (1) Caracterizar o clima escolar no contexto da escola cívico-militar, conforme as percepções de docentes e gestores; (2) Identificar as noções de respeito presentes nas percepções de docentes e gestores, por meio de entrevistas semi-estruturadas; (3) analisar as significações dos participantes sobre o modelo de escola cívico-militar, declinando implicações pedagógicas.

No presente estudo, utilizamos os termos **percepções** e **significações** para distinguir dois aspectos essenciais da análise. Entendemos por **percepções** as respostas dos participantes às questões estruturadas do questionário de avaliação do clima escolar, organizadas em escala Likert quatro pontos (subcapítulo 4.1.2), com respostas pré definidas, como por exemplo – não concordo, concordo pouco, concordo, concordo muito. Já o termo **significações** refere-se às respostas abertas, nas quais os participantes expressam seus pensamentos de forma discursiva. Essa distinção se faz necessária para compreender tanto os indicativos quantitativos quanto as significações dos sujeitos da pesquisa.

Na metodologia, o estudo foi estruturado em dois estudos empíricos. As primeiras entrevistas semi-estruturadas, com abordagem qualitativa, para investigar as variáveis presentes nas falas dos participantes e analisar as noções de respeito e de clima escolar. O segundo empregou uma escala de avaliação do clima escolar, com o objetivo de compreender a percepção dos participantes sobre o clima escolar em suas diferentes dimensões.

Assim, a investigação acerca das percepções dos docentes e gestores sobre o tema do respeito e clima escolar manifesta-se como relevante, uma vez que, pode auxiliar na formulação de projetos institucionais e práticas pedagógicas intencionais quanto à promoção de um clima escolar democrático na comunidade escolar.

Nesta perspectiva de compreensão do clima escolar, houve o interesse de identificar como o clima escolar se manifesta no contexto de escola cívico-militar, o qual brevemente consideramos, para pontuar o problema e objetivos de pesquisa. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que foi lançado em 5 de setembro de 2019 pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em parceria com o Ministério da Defesa, vigente no governo anterior de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) considerando o contexto da escola

analisada nessa pesquisa.

Em pesquisa anterior com os estudantes, quando busquei investigar a percepção dos estudantes de uma escolas cívico-militares (ECIM) sobre a noção de respeito e clima escolar obtive resultados alarmantes, portanto, cabe o seguinte questionamento: os objetivos do PECIM foram cumpridos?

Convém ressaltar que, em 2022 - período de desenvolvimento da pesquisa com os estudantes, estava em vigência na escola o modelo cívico-militar (Brasil, 2019a). No entanto, em 2023, a proposta de ECIM foi destituída pelo Ministério de Educação e Cultura. Todavia, no Estado do Paraná a proposta permaneceu vigente, e o colégio permaneceu com o modelo cívico militar.

Com esses argumentos, pretendeu-se continuar investigando o clima escolar em um contexto que assumiu o viés da escola cívico-militar que tem preconizado nos documentos normativos, a construção da autonomia. Para tanto, centrou-se na percepção de docentes e gestores e norteou-se pelo seguinte problema de pesquisa: Com base na epistemologia genética, quais as percepções de gestores e docentes da educação básica de uma escola estadual cívico-militar de um município norte paranaense sobre o clima escolar e como significam o respeito nas relações interpessoais nesse contexto?

O leitor ao percorrer o texto, será convidado a pensar a prática dos valores sociomorais na convivência digna a todos os sujeitos, no exercício de reflexão de condutas de harmonia, respeito, justiça e solidariedade enquanto componentes essenciais à formação humana e em especial no ambiente escolar, investigando e contribuindo para uma formação de docentes com excelência e responsabilidade. O capítulo 2, dedicado à discussão sobre o clima escolar pretende a integração dos conceitos de valores sociomorais, respeito à concepção de clima escolar que nesta pesquisa é tido como essencial para a formação de docentes. São descritos os conceitos principais da perspectiva piagetiana - aspectos sociais, afetivos e cognitivos relacionados à moralidade - destacando a noção de respeito. Neste capítulo o leitor se deparará com conceitos da teoria piagetiana sobre o desenvolvimento sociomoral e a relação com práticas pedagógicas que favoreçam a construção do respeito mútuo em sala de aula visando a moralidade autônoma e contribuindo para o clima escolar positivo e a cultura da cooperação.

Os documentos norteadores das escolas cívico-militares, são apresentados no início do capítulo 3. Neste capítulo o leitor também encontrará os estudos recentes sobre clima escolar e militarização nas escolas por meio do balanço de produção que tratou do tema no período entre (2018-2024). O período compreende o ano anterior à implantação do PECIM, na

expectativa de que estudos poderiam estar tratando da intenção de implantação do programa, o ano da implementação e os posteriores, até os dias atuais.

Após a apresentação do referencial teórico, no capítulo 4 é apresentada a metodologia que elucida o tipo de pesquisa, o cenário onde o estudo se desenvolveu, instrumentos utilizados, participantes, detalhamento dos procedimentos adotados para a recolha dos dados, procedimentos de análise dos dados, e por fim, apresentação dos resultados iniciais e o indicativo de onde se intenciona caminhar com a discussão, ainda em construção.

1.1 Os Valores Sociomorais na Perspectiva da Epistemologia Genética

No contexto de escolas cívico-militares, é relevante destacar o predomínio do princípio da autoridade, entendido como a centralidade das normas e hierarquias na organização das relações escolares. Esse modelo, embora contribua para a manutenção da disciplina, pode limitar o diálogo e a construção de relações baseadas em respeito mútuo, especialmente em ambientes onde a obediência é enfatizada em detrimento de práticas mais participativas e humanizadoras. Por isso, a investigação buscou compreender como essas dinâmicas afetam as percepções de respeito e o clima escolar.

A relevância da pesquisa também compreende os desafios sociais da atualidade como o predomínio do princípio da autoridade, entendido como a centralização do poder e das normas em detrimento de práticas participativas e dialógicas. Essa dinâmica, quando combinada com situações de desrespeito, preconceito, discriminação, violência, desigualdade e injustiça, evidencia problemáticas sociais que impactam diretamente o ambiente escolar. No contexto educacional, essas questões podem gerar consequências significativas, afetando tanto o clima escolar quanto as relações interpessoais.

Embora o modelo cívico-militar intensifique algumas dessas características, como a ênfase na hierarquia e na obediência, é importante destacar que tais problemáticas não se restringem a esse contexto específico. Elas também se manifestam em outras configurações escolares, reforçando a necessidade de investigações que promovam práticas educacionais mais inclusivas, dialógicas e fundamentadas em valores como o respeito mútuo e a equidade.

Essa investigação é relevante na sociedade atual, marcada por situações de desrespeito, preconceito, discriminação, violência, desigualdade, injustiça e outros comportamentos que ferem a dignidade humana. Essas manifestações de desumanidade são particularmente preocupantes no contexto escolar, onde podem gerar consequências desastrosas, tanto em escolas comuns quanto em instituições cívico-militares

A área da filosofia, psicologia, educação tem se dedicado ao tema desde os primórdios da sistematização dos saberes humanos. Um exemplo da importância dada ao tema está na obra "Ética à Nicômaco", de Aristóteles (2001) escrita no século IV a.C. por volta de 340 a.C. Ao explorar a ética das virtudes, o filósofo propôs que a busca pela *vida boa,* seria alcançada através da construção de virtudes que promovessem o desenvolvimento do caráter e a realização humana rumo à felicidade e ao bem. Assim, Yves de La Taille (2006) em sua obra *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*, resgata essa perspectiva aristotélica ao destacar que a formação ética está relacionada ao desenvolvimento moral e à construção de uma cidadania fundamentada em valores como justiça, generosidade e dignidade.

Em grande salto temporal, mas na mesma direção, La Taille (2006) compreende que a construção ética envolve a reflexão sobre questões morais, como: justiça, responsabilidade, honestidade e respeito, propondo normas e diretrizes para a conduta individual e social. Para o autor, diferente da moral, que se refere a regras e normas específicas adotadas por uma sociedade ou grupo, a ética é mais ampla e reflexiva, questionando os fundamentos dessas regras e buscando princípios universais que possam ser aplicados em diferentes contextos.

A ética busca compreender o que é o bem, uma boa vida, como agir nas situações, e quais princípios devem direcionar as ações em vista do bem-estar coletivo e reflexões críticas. No contexto de Yves de La Taille (2000), a ética é vista como fundamental para o desenvolvimento humano, relacionada à formação do caráter e à construção da cidadania, e deve ser promovida ativamente através da educação e do cultivo de virtudes.

Na obra *Formação Ética*, La Taille (2009) faz uma distinção entre o plano ético e o plano moral. O plano ético refere-se à busca da "vida boa" e o plano moral à eleição de deveres. No seu entendimento, esses dois planos estão interrelacionados, pois, as escolhas morais de uma pessoa dependem das respostas que ela deu em seu plano ético. Ele argumenta que uma educação moral deve ser acompanhada por uma formação ética e que ambas precisam ser consideradas no contexto de cultura e sociedade.

A construção de valores resultante das interações entre os sujeitos e os objetos em diversas situações e fenômenos, manifesta-se nos comportamentos individuais. Marques, Tognetta, Daud (2019) argumentam que os valores são responsáveis pela definição das significações atribuídas às qualidades das coisas, justificando as escolhas, preferências e julgamentos que se desenvolvem em cada sujeito. De acordo com as autoras, os valores podem ser “[...] estéticos (harmonia, belo, feio), religiosos (sagrado, pureza, santidade), políticos (cidadania, imparcialidade), vitais (saúde, força) e morais (solidariedade, respeito) (Marques;

Tognetta; Daud, 2019, p. 19).

Desse modo, sobre os valores morais compreende-se que a construção de valores respeitosos na escola é crucial para a formação cidadã dos estudantes. No estudo de Thomas *et al.* (2021), as autoras criticam a divisão comum entre: aprendizagem de conteúdos na escola e aprendizagem de valores na família, alertando que a escola é um espaço para a construção de valores sociomorais, promoção da ética, das civilidades e das relações respeitosas. Nessa perspectiva, analisa-se a importância de desenvolver não apenas as habilidades e competências direcionadas à aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também, os componentes curriculares que envolvem processos afetivos de socialização, acolhimento, participação e favorecimento da formação humana cognitiva, social, e afetiva dos estudantes.

Na sociedade atual em que os valores fundamentais à convivência humana ética e respeitosa tem sido desprezados ou rechaçados, a escola desempenha um papel significativo ao proporcionar a reflexão, em especial, da noção de respeito. Com base em Tognetta (2022) o declínio da ética e dos valores morais na sociedade é exacerbado por fatores como a globalização, o materialismo e o enfoque no desenvolvimento de competências sobre a humanidade na educação. Essa mudança conduziu a uma rejeição de valores fundamentais como a honestidade, o respeito e a responsabilidade, que são essenciais para uma convivência humana ética e respeitosa.

Em conformidade, Parihar, Parihar e Sharma (2018) ao tratar da ética, descrevem como um pilar fundamental de uma sociedade civilizada que orienta a distinção entre comportamentos e práticas consideradas bons ou maus, permeando a convivência social e as relações interpessoais. A família é tradicionalmente o espaço inicial de aprendizagem dos valores humanos, deveres morais e princípios éticos, sendo responsável por transmitir tais ensinamentos às novas gerações. Contudo, fatores como a globalização e o avanço tecnológico contribuíram significativamente para o declínio desses valores. A modernidade enfatiza uma educação voltada para o desenvolvimento de habilidades técnicas, frequentemente aprimorando o aspecto humanístico, o que também dificulta a formação de cidadãos éticos e comprometidos com a coletividade.

Nesse cenário, o sistema educacional contemporâneo enfrenta o desafio de resgatar os princípios morais e éticos para equilibrar o ensino de habilidades técnicas e valores humanos. A integração de valores universais como honestidade, respeito, responsabilidade e compaixão na formação educacional é crucial para mitigar os impactos negativos da corrupção, do individualismo exacerbado e da desagregação social. Assim, cabe aos educadores, gestores

e formuladores de políticas públicas reestruturar os currículos escolares, incorporando estratégias inovadoras que combinam tradições éticas com as demandas do mundo atual, buscando formar cidadãos que contribuam para o fortalecimento do tecido social e a construção de uma sociedade mais justa e solidário.

Ainda que a educação e os considerados “bons modos” possam ser também atribuídos à responsabilidade familiar, a escola, por sua vez, possui características peculiares em sua função social, pode oportunizar o aprendizado, proporcionando um ambiente de convivência cada vez mais saudável e promover a prática diária do respeito entre os membros da comunidade escolar.

A escola enquanto um espaço de desenvolvimento integral, deve garantir uma educação com componentes curriculares e valores essenciais para a convivência ética e respeitosa, visando a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. Com base em Thomas *et al.* (2021) o ambiente pode ser regido por tipos de relacionamento: coerção ou cooperação. No ambiente autocrático, existe desequilíbrio nas relações estabelecidas, que não favorece o bem comum, mas sim um público específico. A busca por relações mais equilibradas, respeitosas mutuamente, é campo de estudo da moralidade e fundamental aos contextos educativos. “A identificação desses diferentes ambientes e suas manifestações são essenciais para que seja possível o trabalho direcionado à intervenção na promoção de formas democráticas e respeitosas de convivência" (Thomas *et al.,* 2021, p. 148).

Por conseguinte, o exercício de reflexão das condutas de harmonia, respeito, justiça e solidariedade enquanto componente essencial para o desenvolvimento humano, entre todos os componentes do ambiente escolar, se faz necessário. E com isso, não apenas o exercício da reflexão, mas, a aplicação de comportamentos e ações éticas nas políticas, nas pesquisas, nas atividades escolares, planejamentos e projetos.

A compreensão dos valores morais parte do reconhecimento de que um mesmo fenômeno pode ser avaliado de maneiras diferentes pelos sujeitos. Como destacam Marques, Tognetta, Daud (2019) essas avaliações se expressam na atribuição de preço, na formulação de julgamentos éticos ou na atribuição de qualidade, sempre influenciadas pelas percepções subjetivas e experiências pessoais. Os valores morais não são estáticos, mas dinâmicos, mediados pelas interações sociais e pelos contextos em que os sujeitos estão inseridos.

Nesse sentido, o clima escolar emerge como um espaço privilegiado para observar a manifestação e negociação desses valores morais. Ele não se limita às convicções individuais, mas reflete as complexas interações entre os indivíduos e os contextos sociais.

Essas interações são essenciais para a construção de um ambiente amistoso, respeitoso e solidário. Assim, a pesquisa busca ampliar a compreensão sobre como os valores morais e o clima escolar se entrelaçam, influenciando tanto as práticas educativas quanto as relações interpessoais na escola.

O clima escolar não envolve apenas os valores morais de cada um, mas as complexas interações entre os indivíduos e os contextos sociais que influenciam suas avaliações, o que colabora para um ambiente amistoso, respeitoso e solidário. Ao explorar estas dinâmicas, a relevância da pesquisa se denota ao entendimento mais profundo de como os valores morais são construídos, negociados e manifestados na prática educativa e no clima escolar.

Ao tratar de valores sociomorais, na perspectiva dos autores Marques, Tognetta, Daud (2019) Gonçalves (2022); Almeida (2023); La Taille (2000; 2006; 2009); e Santos (2023), destaca-se, especialmente, como impulsionadoras dessas reflexões, as situações de desrespeito frequentemente observadas e relatadas no ambiente escolar. Essas situações não apenas ganham visibilidade nos meios de comunicação, mas também emergem em reuniões escolares e no discurso cotidiano de docentes e gestores. São descritos cenários como violência entre pares, manifestações de preconceito, agressão verbal e/ou física, discriminação, vandalismo, desrespeito às normas e regras, indisciplina, bullying e cyberbullying, desigualdade, injustiça, intolerância, humilhação, manipulação, violação de direitos e indiferença. Tais fenômenos evidenciam desafios sociomorais que impactam diretamente o clima escolar e as relações interpessoais, sendo o autoritarismo no ambiente escolar um retrocesso no desenvolvimento de comportamentos éticos e morais.

Nesse contexto, a educação ocupa um papel fundamental. Conforme preconizado pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 66). Diante desse compromisso, torna-se imprescindível a reflexão sobre a prática de valores morais e éticos para garantir uma convivência digna a todos os sujeitos. A escola, sendo um espaço onde crianças e jovens passam longos anos de suas vidas, junto a educadores (docentes, gestores e demais funcionários), tem uma responsabilidade crucial na formação plena desses indivíduos, promovendo valores que fortaleçam a cidadania e o respeito mútuo.

No campo epistemológico no qual este estudo é apoiado, a moralidade, de acordo com Piaget (1994), também denominada psicologia moral, ou, desenvolvimento

sociomoral, é definida como uma construção social que ocorre análoga às construções cognitivas, sociais e afetivas e se manifesta nas atitudes e comportamentos dos sujeitos em suas interações com o meio - ou seja, por outros sujeitos, objetos, pensamentos, situações ou fenômenos. Essas relações são o que permitem a construção de avaliações subjetivas de cada pessoa, portanto, a construção de valores.

O Pecim (Brasil, 2021) apresentou como principal objetivo contribuir para a melhoria da educação básica no Brasil por meio da implementação de um modelo de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa, com a ideia de criar um clima escolar positivo e disciplinado. Esse modelo sugeriu que iria aprimorar a qualidade do ensino e reforçar valores cívicos e morais, essenciais para a formação de cidadãos autônomos e conscientes, para atingir esses objetivos, as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares foram criadas.

A palavra *respeito* aparece cerca de 56 vezes nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares do paraná (Brasil, 2021), e como destaque neste momento, em um de seus objetivos específicos, relata sobre

> [...] proporcionar vivências para o exercício consciente da cidadania, a empatia e o baseado no respeito às diferenças e na prática do diálogo com prevenção e diálogo no combate a todos os tipos de violência, bullying, ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, docentes e outros profissionais integrantes de escola e membros da comunidade escolar (Brasil, 2021, p. 182).

Além disso, o programa enfatiza que "[...] ao contrário do que muitos pensam, o respeito e a disciplina significam usar da liberdade com responsabilidade, pensando no bem comum" (Brasil, 2021, p. 87).

Ao tratar do bem comum, é possível resgatar um dos primeiros conceitos discutidos na introdução: a ética.

Na obra *O Juízo Moral na Criança* (Piaget, 1994) o autor explorou o desenvolvimento do juízo moral nas crianças, investigando como elas percebem e aplicam regras e conceitos de justiça. Piaget (1994) organizou esse desenvolvimento tipos de moral: 1) anomia (ausência da moral); 2) heteronomia (período pré-moral, manifestada por quando as regras são seguidas por obediência à autoridade ou admiração); 3) autonomia (relações de cooperação e respeito mútuo, que podem ser questionados e modificados).

Através de jogos, discussões e observações, Piaget (1994) construiu um conhecimento que apresenta o julgamento moral evoluindo à medida que as crianças ganham

experiência social e cognitiva, enfatizando a importância das interações sociais no desenvolvimento moral.

Na perspectiva da psicologia moral a criança constrói seus valores nas vivências que marcarão seu caráter e sua vida e isso inclui aspectos sociais, afetivos e cognitivos, de forma indissociável. Uma educação para a liberdade e autonomia, é, portanto, aquela na qual os sujeitos sejam capazes de agir sobre o mundo e transformá-lo (Piaget, 1994).

Gonçalves e Oliveira (2019), descrevem que a partir da obra de Piaget (1994), é possível compreender a Anomia enquanto um período que ocorre anterior à moral propriamente dita (lógica mental) e é caracterizada pela ausência de compreensão das regras, o que leva às ações não orientadas moralmente, neste caso, a criança (aproximadamente dos 0 aos 2 anos de idade) considera seus próprios interesses e não segue as regras coletivas. Conforme se desenvolve a socialização, se instala a moral da Heteronomia, regendo as condutas das crianças por longo tempo de desenvolvimento, abrangendo as estruturas pré-operatórias e operatório-concreto, até aproximadamente 10-11 anos de idade.

Piaget (1994) analisa que identificar a predominância da heteronomia ou autonomia em dado momento de desenvolvimento não significa que ela seja extinta posteriormente. A evolução da compreensão moral conduz à Autonomia, possível na concepção moral adulta, embora nem toda ação adulta seja autônoma. Há capacidade cognitiva de compreensão lógica do respeito, aceitação de diferenças e outras perspectivas de pensamento e desenvolve gradativamente, pela via do raciocínio operatório formal, o cumprimento de regras por cooperação. Entretanto, não se pode desconsiderar o papel da afetividade, das escolhas e mesmo as diferenças de construção lógica entre os indivíduos, o que é demonstrado nas diferenças de condutas morais entre adultos, fazendo com que, os tipos de moral coexistem no processo de desenvolvimento, com predomínio de uma ou outra. Em síntese, os tipos de moral não são reduzidos a uma faixa etária específica, eles podem, ao contrário, ser observados nas condutas e comportamentos dos sujeitos de qualquer idade, com predominância em alguns momentos do desenvolvimento.

Quatro tipos de ambiente são analisados por Marques, Tognetta e Daud (2019) sendo eles: o ambiente negligente, permissivo, autoritário ou coeso. No ambiente escolar negligente, o docente não estabelece vínculos afetivos e com uma estrutura de organização na rotina, omitindo observações importantes correspondentes a segurança, desenvolvimento e direitos humanos fundamentais. Já no ambiente permissivo, os docentes não estabelecem regras de forma clara para a segurança de todos, o que pode prejudicar os objetivos de desenvolvimento. No ambiente autoritário os docentes se apresentam de forma normativa e

rigorosa de ordem, disciplina e obediência por respeito unilateral. E em oposição a esses, no ambiente coeso, os docentes nutrem bons relacionamentos com os alunos organizando as regras de forma consistente. Os valores são compreendidos enquanto morais quando buscam qualificar como bem ou mal as ações humanas a fim de regular costumes de um grupo, cultura, etnia, determinando como irão conduzir suas ações (Marques; Tognetta; Daud, 2019)

Piaget (1994) argumenta que é através da convivência com adultos e entre pares nas situações escolares que o sujeito constrói seus valores. O contato com diferentes ideias e o enfrentamento de conflitos de valores possibilitam o desenvolvimento do respeito mútuo, além de estimular a solidariedade e a tolerância. Nesse contexto, a sala de aula, o espaço do(a) pedagogo(a), do(a) diretor(a) e demais ambientes escolares, ao oferecerem suporte, segurança e confiança, podem se tornar oportunidades para a resolução de conflitos por meio da reflexão, da ação e do desenvolvimento da consciência moral. Para isso, é essencial um comprometimento consciente na promoção de um ambiente escolar coeso, fundamentado nos princípios de respeito mútuo.

De acordo com Oliveira, Saravali e Reis (2021), a construção social se desenvolve nas relações entre os sujeitos em três formas: 1) por coação, quando o todo domina; 2) por individualismo egocêntrico, quando as partes dominam; 3) ou por cooperação entre indivíduos iguais, quando o todo e as partes se equilibram. Nesse contexto, o desenvolvimento lógico é influenciado pela interação social e pela construção lógica, que é inerente à atividade do sujeito ao confrontar suas próprias ideias. Como refletem Marques, Tognetta e Daud (2019) a moralidade não tem uma fonte externa, como a autoridade que pune ou sanciona, mas sim uma construção interna do respeito, que serve de base para que a moralidade se estruture, se transforme e se torne mais complexa ao longo do desenvolvimento.

O autoritarismo se faz reconhecer através do medo e imposição e a autoridade corresponde às relações de admiração. Já o respeito mútuo considera a reciprocidade das relações e cooperação e nesse contexto, ações que ferem a dignidade de uma pessoa com violência, humilhação, exploração, manipulação e outras formas de discriminação definidas como desrespeito (Marques; Tognetta; Daud, 2019).

A princípio, o conceito de respeito definido no Dicionário Online de português (Respeito, 2024) abrange diversos aspectos das interações humanas e das normas sociais. O respeito é o sentimento que impede uma pessoa de tratar os outros de forma maldosa ou desrespeitosa, promovendo a consideração e a estima. Refere-se também ao sentimento que evita ofensas e insultos, levando ao tratamento dos outros com atenção e deferência, demonstrando apreço. Além disso, o respeito implica a obediência a leis, religiões e autoridades

e pode até manifestar-se como um sentimento de medo ou reverência diante de algo imponente. O respeito é, portanto, uma prática fundamental que orienta a maneira de tratar assuntos e pessoas, sendo sinônimo de estima, consideração, afeição e reverência.

Na perspectiva piagetiana o respeito significa "[...] a valorização de toda e qualquer pessoa considerada em sua singularidade. Toda e qualquer ação que fira a dignidade de uma pessoa, como a violência, a humilhação, a exploração, a manipulação e várias formas de discriminação, deve ser repudiada como desrespeito" (Marques; Tognetta; Daud, 2019, p. 146). Nessa mesma direção, ao tratar da solidariedade, é "efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos - tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente por elas" (Brasil, 1998, p. 104). Há uma dimensão de solidariedade que se aproxima mais da generosidade e outra que se aproxima da cidadania em busca do bem comum. Em ambos os casos, a solidariedade e o respeito incluem a cooperação.

Na sociedade é possível observar a manifestação das regras e sua construção, assim, para Piaget (1994) o respeito é um componente fundamental do desenvolvimento moral. Ele distingue entre dois tipos de respeito: considera o respeito unilateral (de limitações construtivas) e o respeito mútuo (em relações de cooperação) (Piaget, 1994). Para que a regra seja estabelecida é necessário que haja uma interação interpares em que há um que obrigue por ordem ou instrução o que é obrigado, para manifestar-se o respeito unilateral. No caso de cooperarem mutuamente, manifesta-se o respeito mútuo.

Ou seja, o respeito unilateral é característico das fases iniciais do desenvolvimento moral, onde a criança obedece às regras impostas por uma figura de autoridade (como pais ou docentes) devido ao medo de punição ou desejo de agradar. Este tipo de respeito é desigual, evidenciando uma relação de poder e controle.

Para os educadores, construir um ambiente que promova o respeito mútuo é essencial e não corresponde apenas à aplicação de regras, mas sim a criação de um ambiente onde os alunos sintam-se valorizados e compreendidos. Docentes que constroem respeito mútuo em suas interações com os alunos e entre si contribuem para um clima escolar positivo e um desenvolvimento moral cooperativo.

O respeito mútuo é baseado na reciprocidade e na igualdade com a importância das regras e normas sociais tomados por instrumentos para facilitar a convivência harmoniosa e justa. Esse tipo de respeito é fundamental para o desenvolvimento de uma moralidade autônoma, onde os indivíduos seguem normas não por imposição externa, mas por compreensão e aceitação dos princípios éticos (Piaget, 1994).

Santos (2023) afirma que o ambiente autocrático foi caracterizado como aquele que possui predominância da moral heterônoma, em que as regras são impostas ao sujeito e, com o objetivo de controle e bom comportamento, regulados com autoridade pelo docente ao buscar ordem e silêncio por meio de contenção e sanções. Estudantes que vivenciam ambientes autocráticos têm menor probabilidade de desenvolver atitudes independentes, já que as relações nesses contextos se baseiam em respeito unilateral e controle estrito por parte dos docentes. Quando as situações fogem ao controle, recorrem-se a avaliações punitivas, como a exclusão de atividades recreativas. Em contrapartida, ambientes democráticos promovem relações de cooperação e respeito mútuo, onde as regras são elaboradas e ajustadas conforme as necessidades do grupo, possibilitando negociações e a compreensão de diferentes pontos de vista. Nesse contexto, "[...] estando o estudante no centro do processo de aprendizagem e das relações interpessoais e o docente é um interlocutor que apresenta ao estudante possibilidades para refletir e argumentar" (Santos, 2023, p. 70).

Santos (2023) ainda afirma que desde o espaço físico até a estrutura organizacional carece de reflexão visando propiciar práticas pedagógicas favorecedoras do respeito e do clima escolar democrático e coeso, em todo contexto escolar. A autora explica que há uma diferença fundamental entre o ambiente sociomoral e o clima escolar. No ambiente sociomoral ocorre uma análise do especialista que estuda a temática, já o clima escolar é decorrente da percepção dos que atuam e vivenciam aquele contexto (Santos, 2023).

As interações entre sujeitos e objetos geram situações e fenômenos que manifestam avaliações e juízos, baseados nos valores a eles atribuídos. São os valores que conferem qualidade às coisas, justificando nossas escolhas, preferências e julgamentos.

Na obra de La Taille (2009), Formação ética: do tédio ao respeito de si, os valores são compreendidos como investimentos afetivos que ocorrem por meio da relação entre sujeito e objeto:

> [...] São, do ponto de vista psicológico, investimentos afetivos, portanto, mediação afetiva entre o sujeito e o meio natural e social em que vive. Há a mediação cognitiva: aquela que permite perceber a existência de variados objetos, entendendo por "objeto" todo e qualquer elemento captado pela percepção e toda e qualquer representação construída pela mente. Pode se tratar de objetos no sentido habitual da palavra (objetos físicos), mas também de pessoas, de conceitos, de sentimentos. A cognição permite conceber o mundo. A afetividade tem outro papel: permitir que nos "apeguemos" ao mundo, que ele, além de ser percebido e concebido, tenha alguma relevância (La Taille, 2009, p. 38).

Nessa perspectiva, os valores são investimentos afetivos e emocionais na relação do indivíduo com o objeto. Enquanto a cognição nos permite perceber e desenvolver compreensão sobre o mundo ao redor - objetos, pessoas, conceitos e sentimentos - a afetividade desempenha o papel crucial de nos conectar a esse mundo de maneira significativa. Ou seja, por meio da afetividade a importância sobre algo é construída, permitindo não apenas a percepção, mas também atribuição de significado e relevância. Assim, os valores orientam as interações guiadas pela cognição e pela significação. "Uma vida com sentido é uma vida significativa. Mas a que remete tal significação? Remete aos valores, por intermédio dos quais se estabelecem hierarquias, escolhas, metas" (La Taille, 2009, p. 74).

O autor (2009) também define que os valores morais se diferenciam dos valores éticos, pois, a ética corresponde à reflexão aprofundada e intencional sobre os valores morais, é ela quem permite investigar o sentido dos valores, por quais motivos adequar-se a eles, quais são apropriados ou inapropriados. Podem ser inapropriados, pois estão atrelados à cultura, por exemplo - a mutilação genital feminina – costume próprio da tradição cultural de alguns povos. Tanto que a Organização Mundial da saúde - OMS teve de proibi-lo:

> A mutilação da genital feminina (MGF), também chamada de circuncisão feminina, constitui extirpação total ou parcial dos órgãos genitais externos da mulher. Neste sentido, segundo a definição da Organização Mundial da Saúde a mutilação genital feminina inclui todas as intervenções que envolvam a remoção parcial ou total dos órgãos genitais femininos externos ou que provoquem leões nos órgãos genitais femininos por razões não médicas [...]. (Alencar Filho; Melo, 2018, p. 732).

Com base em Alencar Filho e Melo (2018) e Frade (2007) há registros da sua prática em 28 países do continente Africano, Península Arábica e regiões da Malásia, Indonésia e Índia. A MGF permanece e também ocorre fora dos países de origem, pois há comunidades migrantes que a mantém como manutenção da identidade da cultura. É considerada uma ação de valor moral, cultural e religioso relacionada ao controle da sexualidade e pureza feminina. Para nossos valores culturais é uma prática aversiva e permite questionamentos, reflexões e argumentos, podendo considera-la desumana e prejudicial. É a ética, além da abordagem científica que auxilia nessa compreensão, com criticidade sobre a saúde física e mental da mulher e as consequências que milhares vivenciaram.

Para desenvolver valores são necessários critérios, e estes, são estabelecidos por meio da inteligência para criá-los e elegê-los, mas "[...] são tantas as possibilidades e, logo,

tantos os critérios, que ela precisa de um rumo. Ora, esse rumo lhe é dado pela afetividade" (La Taille, 2009, p. 43).

Sabendo que a afetividade corresponde à construção de valores formados em sociedade, a cultura corresponde aos valores como expressão dos membros da sociedade, nas quais há diversos tipos de cultura pelos valores nela incutidos, com suas descrições próprias, como por exemplo: cultura indígena, brasileira, nordestina, popular, de um dado grupo religioso - e muitas outras - manifestando-se por meio das músicas, culinária, costumes, lendas, festas, práticas de culto e adoração, entre outros exemplos. Assim, "[...] tudo que existe tem valor pelo simples fato de existir" (La Taille, 2009, p. 41).

Quanto à memória de algo que tem valor social e pessoal, ela é compreendida como dependente da cognição e da afetividade. Sem a cognição, não haveria lembranças e memórias, sem o envolvimento afetivo, não teria o motivo para se lembrar. Ou seja, para a retenção de determinados elementos, o interesse atribuído revela uma grande importância, como mencionado pelo autor "[...] sabemos isso desde nossos tempos de escola, fazendo a experiência de quanto era difícil aprender o que não fazia vibrar nossas emoções" (La Taille, 2009, p. 38).

La Taille (2009) menciona que as crianças também não escapam do tédio, por exemplo, ao observá-las em momentos que fazem algo que para elas é desinteressante, como por exemplo em uma lição de casa em que se pode vê-la distraída, sem energia, presa em um tédio que decorre da mera obrigação de realizar uma tarefa e não encontra ânimo em realizar, o tempo parece passar lento.

Com esses apontamentos, fica evidente a relevância de uma educação significativa com a necessidade de um mover, de intencionalidade e objetivos, pois, lembramos daquilo que teve valor, importância, curiosidade e interesse. Portanto, o que não nos instiga sua importância, pode não ser abstraído, e então, esquecido e ignorado.

Com base em Marques, Tavares e Menin (2019, p. 19), os valores podem ser

> estéticos (harmonia, belo, feio); religiosos (sagrado, pureza, santidade); políticos (cidadania, imparcialidade); vitais (saúde, força); morais (solidariedade, respeito). Por vezes, um mesmo objeto pode ser valorado de diferentes formas, como quando admiramos um quadro por sua beleza, verificamos seu preço, o julgamos pelas expressões religiosas que pode conter ou pela mensagem moral que pode passar. Tudo o que somos e fazemos está revestido de valores.

Para as autoras (2019), os valores orientam como os sujeitos são construídos, seus costumes e a maneira como convivem entre pares com as normas e princípios que regem a sociedade, por meio da cultura, julgando o que é certo ou errado, bom ou mau, justo ou injusto, entretanto, esses valores compõem o juízo moral.

1.2 É Papel da Escola Ensinar Valores?

Marques, Tavares e Menin (2019) comentam que para além do ambiente familiar enquanto local primário de socialização dos sujeitos, a escola é uma instituição fundamental para a manutenção e transformação de valores. Nesse contexto, ela assume um papel tão importante quanto a família ao oportunizar ações intencionais que desenvolvam a ética e os valores morais na escola. Para as autoras, isso deve ocorrer nas relações entre pares por meio de normas comuns e valores considerados importantes para a cultura do local em que se vive, buscando o bem de todos e a tolerância no convívio entre as diferenças. Ou seja, sugere-se que é possível, através da escola, promover reflexão e aprendizado sobre valores éticos, com o afeto e conhecimento necessários ao bem comum, onde o diálogo crítico é um instrumento para ressignificação de valores e solução de conflitos (Marques; Tavares; Menin, 2019).

Para as autoras (2019), mesmo não sendo de sua total responsabilidade, a escola transmite valores, inclusive pode não ter controle e fortalecer pela ausência de consciência, valores de desrespeito, preconceito, violência, injustiça e desigualdade que ferem uma convivência democrática (Marques; Tavares; Menin, 2019).

Se a escola pode reforçar, ainda que sem intencionalidade consciente, valores que perpetuam a desigualdade e a violência, ela também tem o potencial de agir de maneira propositiva na construção de valores morais e éticos que desafiem essas desigualdades. Nesse sentido, a escola pode ser um espaço transformador, capaz de romper com o ciclo de reprodução das injustiças sociais ao colaborar, intencionalmente, com a construção de valores que fomentem a justiça, a equidade e a convivência democrática (Marques; Tavares; Menin, 2019).

É pertinente acrescentar a essa reflexão, as discussões de Bourdieu e Passeron (1992) sobre a reprodução das desigualdades sociais no ambiente escolar. Segundo os autores, a escola muitas vezes atua como um mecanismo de perpetuação das estruturas de poder e das desigualdades sociais, e reproduz, de forma inconsciente/disfarçada, as diferenças econômicas e culturais já presentes na sociedade. De igual maneira o conceito de *violência simbólica* central nas teorias do referido sociólogo corresponde às formas sutis de imposição de poder que se manifestam através das normas, símbolos, linguagens e práticas culturais. Ao

contrário da violência física, a violência simbólica age de maneira indireta e é exercida com o consentimento implícito daqueles que estão sendo oprimidos.

Bourdieu e Passeron (1992) argumentam que essa violência ocorre nas relações sociais e educativas, por exemplo, nas situações em que as classes dominantes conseguem impor seus valores e normas como legítimos, enquanto as classes subordinadas as aceitam como naturais ou válidas. Isso reforça e perpetua a dominação, porque as pessoas internalizam essas imposições como "normais" sem perceberem que estão sendo oprimidas. A violência simbólica, portanto, é uma forma de dominação que opera por meio da cultura e da ideologia, fazendo com que as relações de poder se mantenham sem a necessidade de coerção física direta. É uma maneira de normalizar as desigualdades sociais, tornando-as invisíveis e aceitas por aqueles que estão em posições menos privilegiadas.

Autores como La taille (2009), Marques, Tavares e Menin (2019) ao tratar de ética e moral relatam que os valores da sociedade têm apresentado resultados preocupantes na sociedade e no ambiente escolar. No caso do valor do respeito observa-se os contravalores como: desrespeito, humilhação, preconceito, exclusão, discriminação, indiferença, descaso, depredação, dentre outros contravalores por exemplo à solidariedade e convivência democrática como: violência, individualismo, indiferença, omissão, autoritarismo (Marques; Tavares; Menin, 2019).

Com base em Gonçalves (2022) o preconceito, por exemplo, manifestado enquanto um desrespeito pode ser caracterizado como uma crença depreciativa, hipergeneralizante e arbitrária, baseada na ideia de superioridade, onde o preconceituoso se coloca como superior ou enfrenta um autopreconceito. Essa crença é sustentada por uma ideologia composta por argumentos que reforçam essas distorções cognitivas. Manifestando o estágio pré-operatório do desenvolvimento, o sujeito não realiza operações mentais mais complexas, como a reversibilidade, o que dificulta um exame crítico e não arbitrário de suas crenças preconceituosas. O rompimento com o preconceito gera um estado de desequilíbrio, pois desafia o sistema de crenças que a pessoa tenta manter protegido. Portanto, o preconceituoso busca constantemente manter-se em equilíbrio, o que, para ele, significa preservar o preconceito e evitar o desconforto do desequilíbrio cognitivo que a mudança dessas crenças pode causar.

Dessa maneira, há muita resistência e discussão sobre a função de educar moralmente na escola, e sobre como desenvolver a tomada de consciência. Em situações de conflito, discórdia ou de tomada de decisão coletiva em que há diversas posições, é preciso favorecer soluções baseadas em diálogo, participação cooperativa e democrática, repudiando

soluções tomadas de forma autoritária, submissa ou individualista. A convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, por meio da troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações em sua vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração de regras, normas e leis que as regulam. Uma pessoa democrática é a que aceita e incentiva a participação de todos os envolvidos nas decisões que os tocam, repudiando soluções tomadas de forma autoritária.

La Taille (2009, p. 80) levanta uma questão pertinente. “cabe à instituição escolar tomar parte na formação existencial de seus alunos? Ou cabe a ela apenas transmitir os conhecimentos necessários ao ingresso no mundo do trabalho?” Responde em seguida que opta pela primeira alternativa, pois, lhe parece inconcebível que instituições em que as crianças e jovens passam tantos anos não se preocupem com dimensões de vida que ultrapassam a aprendizagem de determinadas disciplinas e conteúdos. Ele traz uma ideia de que é indissociável a relação conteúdo-vida quando se trata da importância de construir as significações.

Além disso, até mesmo os próprios conteúdos escolares são resultado de sentido que transcendem a sociedade, a história, as necessidades humanas (La Taille, 2009). Como não considerar os aspectos afetivos, cognitivos, sociais e morais? E afirma (La Taille, 2009, p. 80): “[...] a escola é uma usina de sentidos, sentidos de vida (ética) e de convivência (moral), e não há outra instituição social de que se possa dizer o mesmo”. Não há como separar: é preciso ter significado, sem ele, não há aprendizagem, sem aprendizagem os objetivos se perdem, e não há sentido e direção.

No livro *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Boruchovitch e Gomes (2019) tratam da autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. Na mesma obra, Cruvinel e Boruchovitch (2019) levantam alguns questionamentos como: Será que os docentes e estudantes conseguem lidar com suas emoções? Percebem e monitoram quando as emoções surgem? Que comportamentos apresentam para aliviar o sofrimento? Será que as estratégias são adaptativas ou não? Será que os adultos sabem lidar com essas situações?

As autoras (2019, p. 96) respondem aos próprios questionamentos: “a capacidade do docente em conhecer e regular suas próprias emoções e conflitos torna-se um pré-requisito essencial para uma prática efetiva”. Adaptando os questionamentos ao nosso estudo teríamos: Será que os docentes possuem conhecimento acerca da moralidade? Compreendem a noção de respeito e seus tipos? Como lidam com questões éticas? Pelo referencial teórico que tomamos por base, as respostas indicariam que o docente que desenvolve

moralidade autônoma pautada no respeito mútuo, tomada de consciência e reflexão constante poderá apresentar melhores condições de utilizar os conflitos como oportunidade de desenvolver relações de cooperação com seus estudantes, colaborando para um clima positivo e respeitoso.

Com base na obra de Piaget (1947) *La Psychologie de L'Intelligence*, Oliveira, Saravali e Reis (2021), destacam a dimensão social e cognitiva na construção do conhecimento considerando que a interação social que além de ser uma fonte de aprendizagem, é fonte de conflitos cognitivos. Na evolução das estruturas do sujeito, há possibilidade de aprimorar a condição de confronto dos diferentes pontos de vista. Esse processo envolve tanto a mudança de si mesmo quanto do ambiente ao seu redor.

Posto isto, que de modo breve apresentou os conceitos principais da teoria com os quais a temática se articula, vale ressaltar a relevância do tema nos documentos normativos da educação, na atualidade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, a atribuição dos docentes é definida por diversos artigos que delineiam suas responsabilidades e funções no processo educativo. No Art. 13, Inciso V, delimita-se que os docentes têm a responsabilidade de *ministrar o ensino* e *participar dos processos de avaliação* do ensino e da aprendizagem, além de *planejar, orientar e avaliar o processo de ensino-aprendizagem* como disposto no Art. 13, atuando de acordo com os currículos estabelecidos, adaptando-os às necessidades dos alunos e às condições da escola. Em complemento, no Art. 14 determina que os docentes devem participar da *elaboração e execução do projeto político-pedagógico da escola* e das *decisões referentes ao funcionamento da instituição*. Por fim, o Art. 15: especifica que os docentes devem participar da elaboração, acompanhamento e execução do currículo e contribuir para a definição de metodologias e recursos didáticos (Brasil, 1996).

Em aspectos documentais, a LDB estabelece princípios fundamentais para a prática educativa no Brasil, destacando a importância do respeito e da tolerância como pilares essenciais para o ensino. O Art. 3º da LDB enfatiza que o ensino deve ser ministrado com base no respeito à liberdade e na valorização da tolerância, reconhecendo a necessidade de criar um ambiente educacional onde todos os indivíduos sejam respeitados e no qual as diferenças sejam apreciadas (Brasil, 1996).

Além disso, o Art. 27 da LDB (Brasil, 1996) orienta que os conteúdos curriculares da educação básica devem promover a difusão de valores fundamentais para o interesse social, incluindo o respeito aos direitos e deveres dos cidadãos, ao bem comum e à

ordem democrática. Esses princípios refletem a necessidade de cultivar um ambiente educativo que fomente a convivência harmoniosa e a compreensão mútua.

Diante dessas considerações, é possível afirmar que os documentos norteadores da educação, como a LDB e as normativas estaduais, desempenham um papel fundamental ao estabelecer as bases para uma gestão democrática e participativa nas escolas. Eles reforçam a importância do trabalho colaborativo entre docentes e pedagogos, promovendo um ambiente educacional que favoreça a construção de um projeto pedagógico integrado e a melhoria contínua dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, considerando as escolas cívico-militares, a implementação desses princípios pode apresentar desafios, dado o caráter mais hierarquizado e disciplinar dessas instituições, como discutido no item a seguir.

Ou seja, tanto o docente quanto o pedagogo têm atribuições que envolvem a organização do ambiente escolar, a gestão do espaço e dos conteúdos, e a interação com os alunos. Ambos trabalham em conjunto para promover um clima positivo e favorável para todos os envolvidos. Essas atribuições asseguram que os docentes desempenhem um papel ativo na construção e implementação do projeto pedagógico da escola, contribuindo para a qualidade da educação e a participação no processo de gestão escolar. De acordo com Veiga (1995) o projeto pedagógico é o instrumento que direciona os processos educativos ao coletivo, ou seja,

> exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não dispensa uma reflexão sobre o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica. O projeto político-pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, deve contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias (Veiga, 1995, p. 13).

Assim, o documento estabelece a organização da hora-atividade a ser cumprida pelos docentes(as) das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2022 ao

> a) Organizar, por meio de cronograma, o acompanhamento pedagógico da hora-atividade junto ao docente, para discussão da implementação dos Planos de Aula, planejamento da observação de sala de aula e posterior *feedback* formativo, por meio de escuta ativa e questionamentos propositivos;
> b) Auxiliar o docente nos aspectos didáticos da elaboração da Proposta Pedagógica Curricular [...] (Paraná, 2022 p. 7).

Além disso, de acordo com a Instrução Normativa nº 004/2022 (Paraná, 2022), no item 2, as horas-atividade serão destinadas para as atividades relacionadas à docência,

ao trabalho conjunto entre docente e pedagogo, para o planejamento docente e à formação continuada em serviço pretende: Analisar, em parceria com o pedagogo, os resultados de aprendizagem dos estudantes e propor intervenções para superação das dificuldades evidenciadas.

Para que o processo de supervisão aconteça da melhor forma possível é preciso que se crie uma "[...] atmosfera de cooperação e não de culpabilização" (Silva, 2015, p. 16). Todavia, os docentes e equipe devem buscar agir de forma conjunta nas decisões agindo conjuntamente nas decisões, e utilizar o instrumento de observação como caminho para atingir esse objetivo, e isso "[...] abre um leque de possibilidades de atuação" (Silva, 2015, p. 42).

Nessa perspectiva, o cargo de Docente Pedagogo envolve as responsabilidades de "[...] promover, participar, intervir, elaborar, responsabilizar, apresentar, subsidiar, atuar, orientar, acompanhar, desenvolver, informar, propiciar, cumprir, observar, organizar, acionar, manter, sistematizar e implantar" (Salerno; Lopes; Kfouri, 2016, p. 12). Isso considera a organização do tempo, espaço e pessoas, além dos processos e relações entre os docentes, alunos, família, funcionários e equipe pedagógica.

Assim, se evidencia como objetivo uma gestão democrática que implica repensar a estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização na prática da participação coletiva, que "[...] atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora" (Veiga, 1995, p. 17).

2 DOCUMENTOS NORTEADORES DAS ESCOLAS CÍVICO MILITARES À DECLARAÇÃO DE INCONSTITUCIONALIDADE

O governo federal anterior ao tempo em curso (2019-2022), por meio de decreto instituiu o PECIM om suas diretrizes relacionadas à igualdade de condições e permanência na escola, liberdade para aprender e promover cultura, respeito às diferenças individuais e formação humana e cívica (Brasil, 2021).

Nas diretrizes do Pecim (Brasil, 2021, p. 10), consta no Art. 1º que "as Escolas Cívico-Militares (Ecim) são estabelecimentos públicos de ensino regular, estaduais, municipais e distritais, que aderiram ao Programa Nacional das Escolas Cívico- Militares (Pecim) instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019".

O Pecim foi estabelecido pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 (Brasil, 2019a), apresentando como objetivo a implementação de uma gestão de excelência em instituições públicas de ensino das etapas dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que apresentam resultados inferiores no Ideb e alunos considerados em situação de vulnerabilidade social. A adesão por parte dos estados, municípios e do Distrito Federal se dá de forma voluntária (Brasil, 2021).

Com o objetivo de aprimorar a gestão escolar, o ambiente escolar, as práticas pedagógicas escolares, o aprendizado e desempenho dos alunos foi desenvolvido pelo Ministério da Saúde (MEC) em parceria com o Ministério da defesa com apoio dos militares de forças auxiliares, através das secretarias de segurança Pública dos estados e Distrito federal, a partir do Regime de Colaboração com as Secretarias de Educação.

Em conformidade com o artigo de Silva (2023) o conceito de escola cívico-militar tem como característica a administração compartilhada entre militares e civis que atuam em funções de assessoria à gestão, supervisão e controle de filas, entradas de alunos e organização do espaço, não atuando em atividades pedagógicas como os docentes, por exemplo.

Para isso, as Diretrizes das Escolas Cívico-Militares caracterizam-se como documento norteador das ações das Escolas Cívico-Militares e apresentam como finalidade orientar os entes federativos que participam do Pecim referente a implantação e funcionamento das Ecim (Brasil, 2021). No tópico de modelo das escolas cívico militares, acerca das responsabilidades nas estruturas existentes das escolas:

> A gestão na área educacional será alcançada, por meio de ações destinadas ao desenvolvimento de comportamentos, valores, atitudes e civismo, intentando ao desenvolvimento pleno do aluno e ao seu preparo para o exercício da cidadania. A gestão na área didático-pedagógica será alcançada, por meio de ações relacionadas à Supervisão Escolar (Coordenação Pedagógica), ao Apoio Pedagógico, à Psicopedagogia, à Avaliação Educacional e à Proposta Pedagógica. A gestão na área administrativa será alcançada, por meio de ações que contemplem a administração, de forma sustentável, nas áreas de pessoal, de serviços gerais, de material, de patrimônio e de finanças, garantindo a transparência para todos os envolvidos. Portanto, não é a imposição da cultura militar comumente chamada de militarização. Não é ronda ostensiva. Não é assumir a direção da escola, nem ocupar as funções dos profissionais de educação (Brasil, 2021, p. 40).

Além disso, no Art. 4º referente aos estabelecimentos de ensino é delimitado que as Ecim, através das Secretarias de Educação, contam com o apoio técnico e financeiro do MEC, por meio da Diretoria de Políticas para Escolas Cívico-Militares (DECIM), para implantação, acompanhamento, avaliação e certificação (Brasil 2021).

A Ecim no Estado do Paraná foi estabelecida pela Lei n.º 20338/2020 (Paraná, 2020), a proposta teve como objetivo melhorar a qualidade da Educação Básica em âmbito estadual com a Unidade Curricular de Cidadania e Civismo, buscando uma educação transformadora, alinhada aos direitos e deveres, contribuindo para o desenvolvimento integral e participação ativa dos estudantes na sociedade (Paraná, 2020). A implantação do modelo de Ecim nas instituições de ensino é realizada por meio de consulta pública realizada com a comunidade escolar.

Com base no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (Paraná, 2024) existem, atualmente (consulta realizada em agosto de 2024) cerca de 312 colégios cívico-militares, com 635 monitores, 11.597 turmas e 190.144 estudantes no Paraná.

Santos *et al*. (2024) descrevem que a presença do militarismo no Brasil deixou marcas intensas na educação considerando a ditadura militar de 1964, período caracterizado por um regime autoritário, repressão violenta, censura, e controle ideológico, afetando profundamente a sociedade e as instituições civis, especialmente na educação. O impacto do militarismo se refletiu na repressão a qualquer oposição ao regime e na intervenção direta em setores como sindicatos e universidades. As medidas autoritárias, como os Atos Institucionais, garantiram o poder militar por mais de duas décadas, deixando cicatrizes profundas na política e na vida civil brasileira.

Os autores (2024) mencionam que a democratização da escola brasileira tem sido uma luta contínua desde a Constituição de 1988 (Brasil, 1988). O modelo de escolas cívico-militares, implantado a partir do decreto nº 9.465/2019 (Brasil, 2019) visou implementar uma

gestão escolar pautada em valores militares como civismo e respeito, no entanto, Santos *et al*. (2024) criticam esse modelo por não tratar as verdadeiras causas da vulnerabilidade social, como a violência e a falta de políticas públicas inclusivas. Em vez de coibir a vulnerabilidade, esse modelo inconstitucional a perpetua ao impor rigidez e disciplina militar, que não resolvem questões mais complexas.

Os autores finalizam destacando que a gestão das Escolas Cívico-Militares (ECIM) se diferenciam das demais escolas públicas pela presença de militares na gestão educacional. Esses militares, vinculados ao Ministério da Defesa, são responsáveis por impor normas de conduta e colaborar nas ações pedagógicas, o que cria um ambiente autoritário e restringe a liberdade de expressão dos estudantes. Santos *et al*. (2024), defendem que a verdadeira transformação social e a construção de um clima escolar positivo só são possíveis por meio de uma gestão escolar democrática, realizada por profissionais da educação. A imposição de autoridade nas escolas cívico-militares nega a reflexão e a construção de valores sociais democráticos, essenciais para o desenvolvimento moral e social dos estudantes. A militarização das escolas, portanto, foi considerada como uma solução inadequada para os problemas de violência e indisciplina, sendo um retrocesso no avanço da educação inclusiva e democrática no Brasil.

Os princípios das escolas cívico-militares estão fundamentados na disciplina, hierarquia e valores cívicos, com o objetivo de promover um ambiente educacional estruturado e controlado. A organização dessas instituições segue um modelo de gestão compartilhada entre militares e civis, onde as práticas pedagógicas são orientadas por diretrizes militares no que diz respeito à conduta, disciplina e respeito à autoridade. Esse modelo busca criar um espaço escolar que privilegie a ordem e a disciplina como forma de melhorar o clima escolar e o desempenho acadêmico dos estudantes (Brasil, 2021).

Outro princípio fundamental nas escolas cívico-militares é o incentivo ao desenvolvimento de valores cívicos e patrióticos. Nessas instituições, a formação dos alunos vai além do conhecimento acadêmico, envolvendo também a construção de cidadania e responsabilidade social. O respeito aos símbolos nacionais, a participação em cerimônias cívicas e a adoção de uma postura disciplinada e respeitosa com colegas e docentes são elementos centrais dessa proposta, que visa formar cidadãos comprometidos com o bem-estar social e com o respeito às normas (Brasil, 2019b).

Por fim, as escolas cívico-militares também enfatizam a hierarquia e o cumprimento rigoroso de regras como componentes essenciais para o bom funcionamento da instituição e para a formação dos estudantes. Esse modelo hierárquico, com a presença de

militares na gestão, pretende fortalecer a autoridade no ambiente escolar, evitando comportamentos indisciplinados e promovendo uma cultura de respeito. No entanto, essas práticas também geram debates sobre a militarização do ensino e seus efeitos sobre a autonomia dos estudantes e a natureza da educação pública (Brasil, 2019b).

3 EXPLORANDO O CONCEITO DE CLIMA ESCOLAR E SUA IMPORTÂNCIA PARA O PROCESSO EDUCATIVO

A compreensão da moralidade é fundamental para entender como as percepções sobre o clima escolar são formadas e manifestadas. A moralidade na perspectiva piagetiana direciona-se em fases (que serão aprofundadas com mais detalhes no próximo capítulo), são elas: anomia (período pré-moral) heteronomia (fase predominante, moral pela obediência) e autonomia (superação da heteronomia, moral pela cooperação), conceitos importantes para o entendimento dos objetivos que a pesquisa busca atender, ao investigar qual delas manifesta-se com predominância nas significações dos docentes e gestores.

Com base em Piaget (1994), ao tratar dos tipos de relações, podem ser manifestadas por coação ou por cooperação. Coação quando se utiliza da força e autoridade para impor algo à alguém, e cooperação, em uma relação de sujeitos que se respeitam e colaboram entre si. Na moral piagetiana as relações sociais (coação e cooperação) estão intimamente relacionadas a noção de respeito e seus tipos (unilateral e mútuo)

Constance Kamii (1931-2023), como referência na aplicação prática da teoria de Piaget na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, desde a década de 1960, desenvolveu um trabalho concentrado em contribuir com o ensino em sala de aula com base em uma teoria científica que explica como as crianças adquirem conhecimento e valores morais. Como ressaltado por Rablioglio (2022) Kamii combinou seus estudos aprofundados da teoria piagetiana com uma prática estreita e colaborativa ao lado de professores, desenvolvendo princípios de ensino que abrangem os campos socioemocional e cognitivo. Em parceria com Rheta DeVries, publicou a obra *Piaget para a Educação Pré-Escolar de 1991,* que destacou a criança como protagonista do processo de desenvolvimento, discutindo conceitos-chave do construtivismo e suas aplicações à educação.

Por conseguinte, Oliveira *et al*. (2022) discutem que o vínculo entre moralidade, autonomia e justiça é essencial para a construção do senso de justiça em crianças e adolescentes, destacando sua complexidade devido ao nível de abstração requerido. A moral autônoma, segundo Piaget (1994) , está relacionada a um senso de justiça mais elaborado, que transcende a obediência à autoridade para englobar relações de reciprocidade e respeito mútuo. Isso implica que, ao longo do desenvolvimento, as interações sociais desempenham um papel fundamental no avanço da moralidade, pois permitem que os sujeitos internalizem valores, princípios e regras de maneira colaborativa e interdependente.

Ou seja, a moral heterônoma, predominante nas primeiras fases do desenvolvimento, é caracterizada pelo respeito unilateral e pela submissão à autoridade, frequentemente pautada pelo medo de punições ou pela busca de recompensas. Esse estágio, como observa La Taille (2008), é marcado por um pensamento ainda egocêntrico, onde as ações morais são determinadas mais pela coação do que pela compreensão intrínseca dos valores. Por outro lado, à medida que as relações se tornam mais horizontais e a criança progride em sua capacidade de descentração, o desenvolvimento de uma moral autônoma passa a ser possível, permitindo a construção de um senso de justiça mais complexo, fundamentado na reciprocidade.

Piaget (1994) denomina por relação heterônoma quando a criança segue regras dadas por outros, por obediência, e não sob sua própria reflexão e raciocínio, fase frequentemente apropriada e por vezes inevitável, seja por questões de saúde, segurança, pressões psicológicas sobre o adulto, pais e docentes, que precisam constantemente regular ou controlar as crianças de muitas formas.

Nesse contexto, a obra de Constance Kamii (1991) destaca-se por articular a teoria piagetiana às práticas pedagógicas, enfatizando que a educação deve promover situações de cooperação que estimulem o protagonismo da criança no processo de construção de valores morais. Kamii propõe que a escola, ao fomentar relações baseadas no respeito mútuo, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento do senso de justiça e para a formação de cidadãos éticos e críticos.

Quando DeVries e Zan (1998) tratam do ambiente cooperativo, compreendem relações de autonomia e cooperação, em que o sujeito segue sua moral própria por auto-regulação a partir da necessidade de respeitar as pessoas, abordam que Piaget (1994) afirma que: ao evitar o exercício da autoridade desnecessária, o adulto abre espaço para que a criança se desenvolva para pensar de maneira criativa e independente no desenvolvimento de sentimentos e convicções morais para considerar o bem de todos, pois, para o autor a moralidade da obediência jamais levará a uma espécie de reflexão necessária aos compromissos internos de juízo moral.

Neste contexto, o Clima Escolar exerce um papel fundamental, pois o ambiente educativo e as interações sociais que se desenvolvem na escola podem promover ou inibir o desenvolvimento moral dos alunos. Um clima escolar positivo e inclusivo possibilita facilitar a transição dos estudantes da fase de heteronomia para a autonomia, proporcionando experiências que incentivam a responsabilidade e desenvolvimento da tomada de consciência.

Ou seja, ao tratar de um ambiente sociomoral considera-se

> [...]toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o docente, com outras crianças, com os estudos e com regras. As classes morais caracterizam-se por um determinado tipo de ambiente sócio-moral (DeVries; Zan, 1998, p. 17).

A relação coercitiva, com base em DeVries e Zan (1998), é caracterizada pelo controle que percorre desde a hostilidade e punição, até algo "[...] disfarçado em doçura" (DeVries; Zan, 1998, p. 54). As autoras (1998) afirmam que nessa relação o adulto oferece regras e instruções para o comportamento da criança que ela deve cumprir, em um respeito unilateral. Ou seja, em um ambiente pautado por coerção a criança tem o dever de respeitar o adulto, que usa de sua autoridade para instruir a criança e controlá-la, assim, a razão da criança sobre seu comportamento encontra-se fora do raciocínio e do sistema de interesses e valores pessoais.

Como propõe Oliveira *et al*. (2022), o trabalho pedagógico deve ser intencional e coletivo, buscando reconstruir o senso de justiça e fortalecer os laços sociomorais que sustentam uma sociedade mais equitativa. Nesse contexto, a prática pedagógica que articula moralidade e justiça de forma afetiva não apenas transforma o pensamento e as relações sociais, mas também consolida a cooperação como base das interações no ambiente escolar.

Com base em Tognetta, Martinez e Daud (2019), o respeito unilateral é caracterizado pela relação sujeito-sujeito de maneira desigual, em que um se sobressai sobre o outro seja por via da obediência, admiração, autoridade ou medo; enquanto o respeito mútuo propõe uma relação de reciprocidade que revela a dignidade de cada sujeito independente de quaisquer características ou implicações.

Se a escola tem como propósito principal promover o desenvolvimento integral das novas gerações, formando indivíduos autônomos, críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem, para alcançar esse objetivo, é necessário criar condições que possibilitem aos estudantes protagonizar a construção do conhecimento e de sua personalidade. Com base em Assis e Ribeiro (2019) o papel do professor é fundamental para garantir que a educação promova o desenvolvimento pleno dos alunos. Um exemplo prático é o PROEPRE – Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental, inspirado na teoria de Jean Piaget, que demonstra como práticas pedagógicas democráticas podem colocar os alunos como protagonistas de seu aprendizado.

O conceito de Clima Escolar associa-se à qualidade e ao caráter do ambiente educacional, refletindo a experiência coletiva dos estudantes, docentes e demais funcionários

da escola. O clima reúne aspectos físicos, sociais e emocionais que influenciam diretamente o cotidiano da instituição. Portanto, a definição deste conceito ultrapassa a atmosfera física, incorporando uma complexa rede de interações e percepções que moldam a experiência educacional e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, na perspectiva de Moro (2020) o clima escolar envolve todos os agentes que compõem o ambiente escolar, assim, identificar as percepções e significações dos docentes e gestores em relação à noção de respeito e clima escolar, pode favorecer o desenvolvimento de um clima positivo e cooperativo.

O conceito de clima escolar parte de um construto multidimensional que reflete a qualidade da vida escolar, influencia significativamente o comportamento e o bem-estar de todos os envolvidos. Conforme o artigo recentemente publicado de Božović, Stojanović e Simić (2024), diferente do clima da sala de aula, que se concentra nas interações sociais e no ambiente imediato de aprendizado, o clima escolar abrange a percepção da escola como um todo, sendo afetado por fatores individuais e pelo clima da sala de aula. Professores desempenham um papel crucial nesse contexto, especialmente ao oferecer apoio social e emocional e estabelecer expectativas claras. Relações positivas entre professores e alunos, regras justas e respeito à diversidade promovem segurança, autoestima e melhor ajustamento social e acadêmico dos alunos, destacando o impacto do clima escolar no engajamento e nas realizações dos estudantes.

Nessa perspectiva, Moro (2020) retrata que o conceito de clima escolar é fundamental para compreender a qualidade da experiência educativa, pode ser considerado um reflexo das práticas pedagógicas implementadas, da eficácia da gestão escolar e da natureza das relações interpessoais que se estabelecem entre todos os membros da comunidade educativa. Estas interações, se positivas, podem criar um ambiente de respeito mútuo e comunicação saudável. Para ele, são essenciais para promover o bem-estar emocional e o engajamento acadêmico dos alunos. Em contrapartida, um clima escolar negativo pode gerar alienação e desmotivação, impactando negativamente o desempenho e o desenvolvimento dos estudantes.

A complexidade do clima escolar, enfatizado por Moro (2020), também reside na diversidade das expectativas e percepções entre os diferentes atores escolares. Estudantes, docentes, administradores e pais, podem ter experiências e expectativas muito distintas, influenciadas por fatores socioeconômicos, culturais e individuais. Reconhecer e abordar essas diversidades de maneira sensível e intencional é crucial para a promoção de um clima escolar que favoreça a equidade. Isso requer um esforço contínuo de todos os envolvidos

na comunidade escolar para criar políticas e práticas que atendam às diversas necessidades e promovam um ambiente de aprendizagem positivo e acolhedor a todos.

A violência pedagógica, que pode se manifestar tanto em atitudes explícitas quanto em práticas mais sutis de autoritarismo, é uma das barreiras significativas para o desenvolvimento de um clima escolar saudável. A presença de abusos emocionais e físicos afeta diretamente o bem-estar psicológico dos alunos, criando um ambiente de medo e desconforto que pode dificultar o processo de aprendizagem (Andreevskaya, 2024). Quando não identificada e tratada adequadamente, essa violência contribui para a formação de relações disfuncionais e pode gerar impactos duradouros na saúde mental dos estudantes, prejudicando sua capacidade de se engajar plenamente no ambiente escolar e social, como aparece no artigo de Andreevskaya (2024) .

Nessa perspectiva, um clima escolar positivo é, portanto, seguro, acolhedor e respeitoso e pode promover a convivência democrática e a participação ativa na comunidade escolar. Este ambiente facilita o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, essenciais para a educação democrática, incentivando a responsabilidade e a tomada de consciência.

Logo, o significado de clima escolar abrange um fator determinante no processo de aprendizagem, pois pode influenciar diretamente o comportamento, o engajamento e o desempenho dos alunos. Moro (2020) na obra *Avaliação do clima escolar no Brasil: Construção, Testagem e Validação de Questionários Avaliativos*, descreve quais são as características de um clima positivo, segundo o autor, as características correspondem a um ambiente seguro, acolhedor e respeitoso, onde as relações interpessoais são valorizadas e os estudantes se sentem motivados e apoiados. Segundo o autor, esse tipo de ambiente pode promover a convivência democrática e encorajar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, facilitando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, enquanto um clima escolar negativo pode ser um fator de risco da qualidade de vida escolar, com o aparecimento de problemas comportamentais desfavoráveis para a convivência.

A importância da educação se manifesta como necessária para que o sujeito se desenvolva em sua integridade e inteligência, nessa direção o mesmo se pode afirmar com relação à formação moral e ética, pois é por meio da educação, com base em Assis (2017) que se constrói um sujeito autônomo.

Em pesquisa de Santos (2023), o ambiente autocrático foi caracterizado como aquele que possui predominância da moral heterônoma, em que as regras são impostas ao

sujeito e, com o objetivo de controle e bom comportamento, regulados com autoridade pelo decente ao buscar ordem e silêncio por meio de contenção e sanções.

> Uma vez que os estudantes sejam submetidos a ambientes autocráticos, dificilmente conseguirão desenvolver atitudes autônomas. As relações ali construídas são pautadas no respeito unilateral e na necessidade do docente em ter o controle de todas as situações. Caso algo fuja de seu controle, vale-se de sanções a fim de punir ou privar os alunos de determinadas práticas, como ficar sem o horário de recreio ou sem idas ao parque, por exemplo. Já o ambiente democrático é caracterizado por relações de cooperação e respeito mútuo. As regras são elaboradas e reelaboradas constantemente, a depender da necessidade que surge no grupo. Há possibilidade de negociação e de consideração de pontos de vista diferentes, estando o estudante no centro do processo de aprendizagem e das relações interpessoais e o docente é um interlocutor que apresenta ao estudante possibilidades para refletir e argumentar (Santos, 2023, p. 70).

A autora (2023) ainda afirma que desde o espaço físico até a estrutura organizacional há necessidade de reflexão visando propiciar práticas pedagógicas favorecedoras do respeito e do clima escolar democrático e coeso, em todo contexto escolar. A autora explica também que há uma diferença entre o ambiente sociomoral e o clima escolar, no ambiente sociomoral ocorre uma análise do especialista que estuda a temática, já o clima escolar é decorrente da percepção dos que atuam e vivenciam aquele contexto (Santos, 2023).

Além dos impactos das políticas institucionais e práticas pedagógicas, o contexto socioeconômico e cultural dos alunos, docentes e gestores pode influenciar o clima escolar, sobre como políticas públicas e reformas educacionais impactam o clima escolar. Para isso, essas questões nos levam a refletir sobre a necessidade de equidade e inclusão no contexto do clima escolar, incluindo estratégias para abordar a diversidade e promover um ambiente cooperativo.

O clima escolar influencia significativamente o desenvolvimento moral e social dos alunos. Um ambiente escolar que valoriza o conhecimento investigativo acerca do clima escolar e dos valores morais manifestados nele pode proporcionar a construção de valores baseados na cooperação, respeito e solidariedade. Além disso, o clima escolar impacta diretamente o bem-estar dos docentes, influenciando sua motivação e eficácia.

3.1 Estudos Recentes sobre Clima Escolar, Militarização das Escolas e Noção de

RESPEITO: BALANÇO DE PRODUÇÃO

Com objetivo de registrar o que tem sido publicado acerca da temática do clima escolar e militarização das escolas efetuou-se uma busca na literatura científica a respeito de pesquisas que tenham investigado essas variáveis durante os últimos sete anos (2018- 2024) realizada entre 16/04 e 13/07.

O recorte temporal que delimita a busca entre os anos de 2018 a 2024, é justificado considerando-se um ano antes da data de implantação do PECIM, (cuja movimentação para aprovação já poderia ter ensejado a produção de artigos sobre o tema) instituído pelo Decreto n° 10.004, de 5 de setembro de 2019 no governo anterior de Jair Messias Bolsonaro, até o ano de 2024 (Brasil, 2019a). A importância desse processo consistiu em consultar as bases de dados para identificar produções na literatura que servissem para embasar o desenvolvimento deste estudo.

3.1.1 Estratégia de Busca

Para a busca, foram selecionados o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), através do acesso pelo site disponível às instituições de ensino e pesquisa que integram a Comunidade Acadêmica Federada (CAfe). O portal CAPES é um dos maiores acervos científicos virtuais, que reúne conteúdos produzidos nacionalmente, dentre outros assinados com editoras internacionais das instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Também foi selecionado para a construção do banco de dados devido aos seus rigorosos processos de revisão por pares e às suas ferramentas avançadas de busca, além de fornecer atualizações constantes.

A segunda escolha foi a Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas - *Schème* -, um periódico acadêmico especializado na publicação e divulgação de pesquisas inéditas, teóricas ou experimentais, sobre Epistemologia e Psicologia Genéticas de Jean Piaget. Esta revista abrange as áreas de Filosofia, Psicologia, Sociologia, Educação e outras áreas interdisciplinares. A inclusão da Schème na tabela de levantamento se justifica pela relevância direta de seus artigos para a pesquisa em questão, complementando a busca realizada no portal CAPES e destacando-se pela pertinência de seus temas para os objetivos desta pesquisa.

A terceira escolha foi a *Scientific Electronic Library Online*- SciELO Brasil, selecionada por ser uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato

eletrônico que organiza e publica textos completos de revistas na Internet e indicadores do seu uso e impacto. Selecionada por ser a plataforma de acesso mais democrático para textos completos, amplamente conhecida na área de educação e afins.

Para a busca foram delimitados alguns descritores - nos idiomas inglês e português, sendo eles: Clima escolar/ *School Climate; Avaliação do clima escolar/ School Climate Assessment/ Evaluation of Questionnaires*; Escola Cívico-militar; Militarização das Escolas.

Como estratégia de busca foram utilizados os operadores booleanos "AND" e "OR" para relacionar os conceitos da seguinte forma: *School Climate Assessment AND Evaluation of Questionnaires*; Clima escolar AND Escola Cívico-militar OR Militarização das Escolas.

3.1.2 Critérios de Elegibilidade

Para selecionar os estudos analisados, utilizou-se uma metodologia rigorosa baseada em critérios de inclusão e exclusão. Inicialmente, foram lidos os títulos e resumos dos artigos encontrados, aplicando-se filtros.

Quadro 1 – Critérios de Elegibilidade

	Critérios de inclusão	**Critérios de exclusão**
Tipo de estudo	Artigos publicados em periódicos em âmbito nacional e internacional	Livros, capítulos, ebooks, revistas, etc
Qualidade metodológica	Impacto da pesquisa, rigor metodológico, clareza e coerência nos resultados	Estudos com equívocos ou falhas metodológicas que comprometam a validade dos resultados
Idioma	Português ou inglês	
Período de publicação	2018-2024	Estudos fora do recorte temporal (antes de 2018)
Plataformas	Plataformas confiáveis	Plataformas não confiáveis
Rigor metodológico	Revisado por pares	Não revisado por pares ou não informado
Variáveis aplicadas	School climate; Avaliação do clima escolar; School climate assessment AND Evaluation of questionnaires; Clima escolar AND Cívico-militar AND Moralidade; Militarização das escolas; Piaget AND Noção-de-respeito	Pesquisas que não correspondiam aos objetivos do estudo

Pertinência	Área de ciências humanas	Demais áreas e artigos duplicados
Acesso	Aberto	Restrito

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Esses critérios permitiram um levantamento inicial diversificado. Com base nos critérios de inclusão e exclusão, ao selecionar os estudos ara serem analisados, foram lidos os títulos e respectivos resumos encontrados a partir de alguns filtros aplicados

Justificando a escolha de alguns descritores descritos em inglês e outros em português, ao pesquisar *School Climate*, por exemplo, foram encontrados mais artigos do que ao pesquisar Clima escolar. Mas ao considerar (Clima escolar) com operadores booleanos ligados à outro conceito, foi considerado como importante manter a versão em português dadas as diferenças nos resultados encontrados. Ao pesquisar *Militarization of school* de maneira isolada, os artigos não correspondiam aos critérios de inclusão, no entanto, ao buscar Militarização das escolas, artigos relevantes foram encontrados. Por conta dessa diferença nos resultados, optou-se pela busca de todos os descritores nos dois idiomas, para identificar quais atingiriam os objetivos e continham o resultado mais relevante, seja de maneira isolada ou unido a outro descritor.

Considerando as escolas cívico-militares como um assunto repercutido nacionalmente, as pesquisas abrangeram referências nacionais, no entanto, ao tratar especificamente de Clima escolar, foi possível obter um alcance de pesquisas internacionais também.

3.1.3 Seleção de Estudos

Foram localizadas 3.357 pesquisas ao todo, no entanto, para análise 21 artigos foram selecionados especificamente por atenderem aos critérios de inclusão e exclusão. O quadro 2 apresenta a quantidade de trabalhos **encontrados** e o quadro 3 apresenta os artigos **selecionados** de acordo com as estratégias de busca de cada banco de dados.

Considerando a relevância nacional do tema das escolas cívico-militares, foram selecionados mais estudos brasileiros. Entretanto, ao tratar de clima escolar, foram incluídas pesquisas internacionais devido à amplitude e relevância do tema nesse contexto.

Quadro 2 − Estratégias de busca: Portal CAPES, Revista Schème e Scielo no recorte temporário de 2018 a 2024 para os artigos ENCONTRADOS.

PESQUISAS ENCONTRADAS			
DESCRITORES	**CAPES**	**SCHÈME**	**SCIELO**
School Climate	3.273	1	24
Avaliação do clima escolar	12	1	1
School climate assessment **AND** Evaluation of questionnaires	8	0	0
Clima escolar **AND** Cívico-militar **AND** Moralidade	1	0	0
Militarização das escolas	34	0	0
Piaget AND Noção-de-respeito	2	0	0
TOTAL	**3330**	**2**	**25**
TOTAL GERAL	**3357**		

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quadro 3 − Estratégias de busca: Portal CAPES, Revista Schème e Scielo no recorte temporário de 2018 a 2024 para os artigos SELECIONADOS.

PESQUISAS SELECIONADAS			
DESCRITORES	**CAPES**	**SCHÈME**	**SCIELO**
School Climate	5	1	1
Avaliação do clima escolar	1	1	1
School climate assessment **AND** Evaluation of questionnaires	2	0	0
Clima escolar **AND** Cívico-militar **AND** Moralidade	1	0	0
Militarização das escolas	7	0	0
Piaget AND Noção-de-respeito	1	0	0
TOTAL	**17**	**2**	**2**
TOTAL GERAL	**21**		

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com base nos quadros, obteve-se um resultado total de 3.357 artigos localizados, com 21 selecionados para discussão e análise.

Considerando que os artigos encontrados no portal Scielo e revista Schème são de âmbito nacional e totalizaram 54 pesquisas encontradas, com os descritores aplicados, foram observadas diferenças de quantidade entre pesquisas **nacionais e internacionais** divulgadas no portal CAPES:

Quadro 4 − Organização descritiva de pesquisas nacionais e pesquisas assinadas com editoras internacionais (PORTAL **CAPES**)

Descritores	Número de pesquisas Nacionais	Número de pesquisas assinadas com editoras internacionais	Total
School Climate	51	**3.222**	3.273
Avaliação do clima escolar	11	1	12
School climate assessment **AND** Evaluation of questionnaires	0	8	8
Clima escolar **AND** Cívico-militar **AND** Moralidade	1	0	1
Militarização das escolas	31	3	34
Piaget AND Noção-de-respeito	2	0	2
TOTAL GERAL	**96 nacionais**	**3.234 internacionais**	**3330**

Fonte: Elaborada pela autora, 2024.

3.1.4 Extração dos Dados

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão chegou-se à organização de 17 pesquisas nacionais brasileiras e 4 pesquisas internacionais (Itália, Estados Unidos e Noruega, França e Austrália), produzidos entre o ano de 2018 e 2024, separados para análise qualitativa. As pesquisas estão apresentadas no quadro 4, a seguir:

Quadro 5 − Descrição das pesquisas selecionadas

Nº	Título da pesquisa	Ano	Portal/ Revista	Referência	Nacional ou internacional	Link
1	Em busca de caminhos que promovam a melhora de convivência na escola: investigando o clima escolar.	2018	CAPES-Colloquium Humanarum.	ZECHI, J. A .M.; SOUZA, M. L. de.; SOUSA, A. E. M. T.	Nacional - contexto brasileiro (MS)	https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2666
2	Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora.	2018	CAPES-Revista Pedagógica,	GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOSA, R. de A. C.	Nacional-Goiás	https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4004

3	Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos docentes	2019	Scielo	MIRANDA, A C.; BERTAGNA, R. H.; REITAS, L. C de.	Nacional - contexto brasileiro (SP)	https://www.scielo.br/j/ppa/GF7k6ngYYR9GcxDp7Sfjhgy/?lang=pt
4	Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação	2019	CAPES-RBpae	PINHEIRO, D. C. PEREIRA, R. D. SABINO, G de F. T.	Nacional - contexto brasileiro	https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95957
5	A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo	2019	CAPES-RBpae	XIMENES, S B. STUCHI, C G; MOREIRA, M. A M.	Nacional - contexto brasileiro	https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96483
6	Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí.	2019	CAPES	SOARES, M. G F. *et.al*	Nacional- Piauí	https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96132
7	Organizational Climate and Teachers' Morale: Developing a Specific Tool for the School Context – A Research Project in Italy	2019	CAPES-frontiers	CONVERSO, D. *et al.*	Internacional- Itália	https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.02132/full
8	Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia.	2019	CAPES-RBpae	PEREIRA, E. E. B. ; REZENDE M. P.	Nacional- Bahia	https://seer.ufrgs.br//rbpae/article/view/95216
9	Efeito de um programa de ressignificação da educação no clima escolar em duas instituições de educação fundamental- séries iniciais.	2020	CAPES- Colloquium Humanarum.	BIDÓIA, J. F.	Nacional- - contexto brasileiro (SP)	https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3570
10	Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e problematização da Educação no projeto da escola cívico- militar	2020	CAPES- RTE Revista Temas em educação	MASCARENHAS A.D.N.	Nacional - contexto brasileiro	https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55994
11	Militarização das escolas públicas do distrito federal: uma análise sobre a violência.	2021	CAPES	SANTOS, M. T. dos; SILVA, T. de F.	Nacional- DF	https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/106182

12	A análise do clima escolar como paradigma para um novo cuidado.	2022	CAPES	AZEVEDO. F. C. M de; *et al.*	Nacional	https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/26140
13	Moralidade, autonomia e justiça	2022	CAPES	OLIVEIRA, F.N. de; *et al.*	Nacional	https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/47479
14	Avaliação do Clima Escolar em uma escola pública do ensino fundamental II e ensino médio - As possibilidades de diagnóstico e intervenção da dimensão das relações sociais na escola.	2022	Schème	ZUCCOLI, M. C da S. A.; BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.	Nacional- Anos finais e ensino médio	https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14260
15	Teachers and principals perceptions of school climate: the role of principals leadership style in organizational quality.	2023	CAPES - Springer: Educational assessment evaluation and accountability	VELETIĆ, J; PRICE, H. E.; OLSEN, R. V.	Internacional (EUA and NORUEGA)- Estudo com análise de dados de 37 países	https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-023-09413-6
16	Can School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) improve adolescents' perceptions of school climate?	2023	CAPES-pubmed	KUBISZEWSKI, V.; CARRIZALES, A; LHEUREUX, F.	Internacional (FRANÇA)- Estudo com estudantes Franceses	https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37507191/
17	Clima escolar e noção de respeito: percepções de estudantes do ensino fundamental II de uma escola cívico-militar.	2023	CAPES-OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA	ALEIXO , A. C. M.; *et al.*	Nacional- percepção de estudantes dos anos finais.	https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2517
18	Percepções de docentes sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo	2023	SCIELO-Educação e Pesquisa	D'AURIA-TARDELI, D;	Nacional- Percepção de docentes da educação infantil de três escolas públicas	https://www.scielo.br/j/ep/a/yrfTkFGQCJPp8tmc8jP5cFR/?lang=pt
19	A Militarização das escolas públicas no Brasil e as discussões sobre a educação em valores e o Clima Escolar: Um balanço de produção.	2023	Schème	SANTOS, H. B dos.; OLIVEIRA, F. N de.	Nacional- balanço de produção	https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14680

20	Relações entre clima escolar, desempenho escolar e desenvolvimento de valores: Análise da literatura	2024	CAPES-Colloquium Humanarum.	SILVA, C. C. M.; MENIN, M. S de S.	Nacional	https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4777/3666
21	Avaliação das percepções dos alunos sobre o clima escolar nas escolas primárias	2024	CAPES - Springer	ALDRIDGE, JM; BLACKSTOCK, MJ.	Internacional-Austrália	https://link.springer.com/article/10.1007/s10984-024-09492-2

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Com base nas temáticas selecionadas, observou-se que dos 21 trabalhos selecionados, 11 dos trabalhos correspondem ao tema de clima escolar, 7 tratam de militarização, 2 relacionam clima escolar e militarização, e apenas 1 trata de valores morais, o que evidencia a lacuna de trabalhos tratando da interrelação: clima escolar - moralidade - militarização de escolas, o que dialoga com o problema e objetivos de nosso estudo.

3.2 Análise e Discussão das Pesquisas Encontradas sobre Clima Escolar

Com base na descrição das pesquisas serão apresentados neste subtópico os resultados e considerações principais dos artigos selecionados abrangendo os conceitos em interrelação nessa dissertação.

Zechi, Souza e Sousa (2018) sobre convivência e clima escolar, avaliaram o clima escolar em uma escola pública por meio de 400 questionários aplicados a alunos, docentes e gestores, que revelaram uma percepção geral positiva, mas com discrepâncias notáveis entre os participantes. Por exemplo, na dimensão *situações de intimidação entre os alunos* houve percepções positivas entre os discentes; em contraponto, parte dos docentes apresentaram uma percepção negativa. Estudantes viram positivamente a *intimidação entre alunos*, enquanto docentes têm percepções negativas sobrea intimidação. As principais críticas dos estudantes são para a *infraestrutura escolar* e *relações entre família, escola e comunidade*, onde docentes têm opiniões mistas e gestores, em sua maioria, veem negativamente. Metade dos docentes também avalia negativamente a *gestão e participação*. O diagnóstico ajuda a entender o clima escolar e a criar propostas de melhorias. As autoras (2018) concluíram que “a melhoria da escola requer ações intencionais e planejadas que promovam o desenvolvimento moral, ético e

social dos alunos, assim como, um ambiente participativo, justo, respeitoso, saudável e seguro para todos" (Zechi; Souza; Sousa, 2018, p. 32).

Nessa mesma direção, Miranda, Bertagna e Freitas (2019) analisaram o impacto de fatores externos no clima escolar a partir de dados do Projeto Geres, que acompanhou 312 escolas de ensino fundamental em cinco cidades brasileiras durante quatro anos. O estudo focou na avaliação dos docentes sobre as influências externas nas escolas e a conclusão revelou que os docentes das redes municipais e estaduais percebem uma influência negativa significativa desses fatores externos no ambiente escolar, especialmente na violência entre alunos e a interferência do tráfico de drogas. Os resultados mostraram que a avaliação dos docentes das redes municipais e estaduais sobre a influência dos fatores externos em suas escolas é até três vezes maior do que na rede especial e privada e afirmam que

> As intervenções devem ser contínuas e sistematizadas a partir de estudos e experiências adquiridas ao longo do processo. Comprovou-se que um adequado clima escolar impacta a qualidade social da escola; por outro lado, qualquer tipo de violência, física ou moral, acarreta perda de rendimento discente e docente, abalando a confiança, a autoestima e reduzindo a capacidade do processo educativo de transmitir valores e formar cidadãos capazes de conviver e resolver pacificamente suas divergências (Miranda; Bertagna; Freita, 2019, p. 19).

Já no artigo internacional de Converso *et al.* (2019) as autoras apresentaram análises com base na adaptação do Questionário de Saúde Organizacional Escolar (SOHQ) para o contexto escolar italiano, validando-o como ferramenta para investigar o clima organizacional e o moral dos docentes. A análise mostrou que a versão italiana do SOHQ possui propriedades psicométricas adequadas, demonstrando a validade da ferramenta para avaliar as percepções da equipe escolar. A pesquisa destacou a importância de um clima escolar positivo para o bem-estar de docentes e alunos para promover ambientes saudáveis que fortaleçam a resiliência. No contexto italiano, a ferramenta foi considerada particularmente relevante, o estudo revelou que fatores do clima organizacional, como crescimento profissional e congruência de metas, correlacionam-se significativamente com a moral dos docentes. No entanto, o estudo de Converso et.al., reconheceu limitações, como a amostra não representativa de toda a população de docentes italianos, sugerindo que pesquisas futuras pudessem expandir o uso do SOHQ para diferentes níveis de ensino e em outros países, para fortalecer comparações interculturais. Ou seja, na direção do presente estudo, fica evidente que internacionalmente, estudar e investigar o clima escolar é um fator necessário para o bem-estar dos estudantes, gestores, docentes e demais funcionários.

Por exemplo, o Questionário de Saúde Organizacional Escolar (SOHQ) se correlacionou significativamente com a moral dos docentes, ou seja, conforme as autoras, um clima escolar positivo está fortemente ligado à satisfação e ao bem-estar dos que frequentam o ambiente escolar.

Nessa perspectiva de clima escolar, a pesquisa de Bidóia *et al*. (2020) investigou o processo de ressignificação da educação, analisando seus efeitos no clima escolar a partir das percepções dos estudantes de duas escolas públicas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Utilizando um Questionário de Avaliação do Clima Escolar, o estudo seguiu um delineamento quase experimental, com pré-teste e pós-teste aplicados para cerca de 500 alunos. Os resultados revelaram transformações significativas nas escolas que participaram do programa, em comparação com uma escola de controle, oferecendo uma base para aprimorar as ações educativas.

> [...] a avaliação do clima escolar nos mostrou, que além de caracterizar os pontos positivos também nos aponta os aspectos que ainda precisam ser melhorados, levando-nos afirmar que as novas alternativas educacionais implicam em um processo contínuo de reflexão e transformação das práticas pedagógicas (Bidóia *et al.,* 2020, p. 56).

Em aproximação, o estudo de Machado *et al*. (2022) apresenta uma análise com 129 alunos do 2º ano do ensino médio em Natal/RN, revelando que aproximadamente 80% dos estudantes perceberam-se satisfeitos com a escola e suas amizades e 70% consideram boas as relações entre os membros da escola. Contudo, 40% afirmaram não sentir orgulho da escola, 32% acreditam que a participação nas decisões é inadequada, e 53% não se sentem totalmente seguros. Com base nos resultados, o estudo concluiu que as dimensões mais frágeis foram Gestão, Transparência e Infraestrutura, enquanto as mais fortes foram Amizade, Relações Interpessoais, Acolhimento, Igualdade e Colaboração Mútua, destacando a necessidade das escolas e serviços de saúde buscarem de forma mútua

> [...] um espaço de trabalho colaborativo. Isso potencializaria os resultados tanto da escola, quanto do serviço de saúde, pois os fatores que favorecem um clima escolar positivo são os mesmos que viabilizam maior efetividade das ações de educação em saúde. Com isso, poder-se-ia melhorar a didática das aulas, aprender sobre autonomia dos estudantes, atuar com promoçãoà saúde mental, trabalhar preventivamen te quanto às doenças infectocontagiosas, e fortalecer os vínculos com os familiares dos estudantes (Machado *et al*., 2022, p. 16).

Em análise de dados de 37 países que participaram do último ciclo da Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) em 2018, os autores Veletić, Preço e Olsen (2023) investigaram as percepções compartilhadas de docentes e diretores sobre crenças, regras, confiança e incentivo a novas iniciativas, componentes essenciais da liderança para a aprendizagem (LFL) que definem o clima escolar. O estudo revelou que, na maioria dos países, os diretores percebem um clima escolar mais positivo e forte do que os docentes. Os autores destacaram ao fim, a importância de alinhar essas diferentes percepções com os estilos de liderança para aprimorar a qualidade organizacional das escolas.

Ainda sobre clima escolar, em estudo com com estudantes franceses, Kubiszewski, Carrizales e Lheureux (2023) avaliaram os efeitos das Práticas e Suportes Comportamentais Positivos em Toda a Escola (SWPBIS) sobre o clima escolar em adolescentes. A pesquisa foi conduzida com 6.765 alunos de 84 séries em 21 escolas e revelou que o SWPBIS melhorou as dimensões de educação, segurança e relações docente-aluno. No entanto, não apresentou impacto nas dimensões de pertencimento, justiça e clima entre alunos. Esses resultados destacaram, segundo as autoras, a eficácia do SWPBIS em melhorar determinadas áreas do clima escolar, oferecendo direcionamentos para intervenções e pesquisas.

D'Auria-Tardeli *et al*. (2023) analisaram a percepção de docentes da educação infantil de três escolas públicas em São Bernardo do Campo/SP sobre quatro dimensões do clima escolar (a) as relações sociais e os conflitos na escola; b) as regras, as sanções e a segurança na escola; c) as relações com o trabalho; d) a gestão e a participação). Utilizando a escala de avaliação do Clima Escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017), os resultados mostraram que os 25 docentes investigados estavam satisfeitos com seus gestores e se sentiam valorizados. No entanto, as crianças não participam na elaboração das regras, que são definidas pelos gestores.

As dimensões analisadas foram cruciais para a criação de ambientes de aprendizagem mais democráticos e colaborativos, assim, as autoras consideraram que

> as percepções dos docentes da educação infantil são significativas para a (re)estruturação de espaços de aprendizagem mais democráticos, colaborativos e autônomos, sobretudo quanto à indicação de incluir as crianças na (re) elaboração das regras escolares e na necessidade de contratar um número de profissionais adequados para dar conta das demandas desse público (D'Auria-Tardeli *et al.,* 2023, p. 17).

Sobre a realidade de violência e intolerância presentes nas escolas públicas, Zuccoli, Bataglia e Alves (2023) avaliaram o clima relacional em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental e Médio no interior de São Paulo, avaliando a dimensão das relações sociais que compõem o clima escolar, com foco em conflitos e violência. A partir da perspectiva de 59 estudantes, também utilizando o questionário de avaliação do clima escolar, a pesquisa revelou situações graves de violência, intimidação, porte de armas e tráfico de drogas na escola. Os resultados foram discutidos em devolutiva com docentes e gestores, visando identificar necessidades de mudança e promover melhorias no ambiente escolar, com o objetivo de aprimorar a formação ética e o pensamento crítico dos alunos e contribuir com um plano de convivência na escola.

O artigo de Silva e Menin (2024), recorte de tese de doutorado intitulada *Relações entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral: análises em escolas públicas*, discutiu como o clima escolar, o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de valores morais estão inter-relacionados, com base na literatura existente. A pesquisa, predominantemente qualitativa, explorou como o clima escolar, entendido como percepções e características duradouras da escola, influencia tanto o comportamento e adaptação dos alunos quanto seu rendimento acadêmico. Na discussão, as autoras descrevem que o clima escolar positivo afeta a forma como os docentes se sentem, ensinam e permanecem na instituição, reduzindo a exaustão emocional e melhorando a realização pessoal, o que, por sua vez, impacta o desempenho dos alunos, além disso, apresentaram que

> [...] pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos têm apontado que o clima escolar positivo atua como uma estratégia para a prevenção do abandono escolar (Dynarski *et al.*, 2008) e está relacionado, também, a baixas incidências de uso de drogas em adolescentes do Ensino Médio, influencia na diminuição da agressão e violência e na diminuição de casos de bullying. Portanto, podemos afirmar que o clima escolar é decisivo na qualidade da vivência escolar dos alunos, está associa do à sensação de bem-estar, pertencimento e segurança para se relacionar (Silva; Menin, 2024, p. 5).

Em concordância, o estudo internacional de Aldridge e Blackstock (2024) reforça a importância da validação de pesquisas ao desenvolver e validar um novo instrumento para avaliar o clima escolar sob a perspectiva dos alunos do ensino fundamental. Utilizando análises psicométricas detalhadas com uma amostra de 1193 alunos, o estudo garantiu a validade da ferramenta, preenchendo uma lacuna significativa na literatura e oferecendo uma

base confiável para futuras avaliações do clima escolar. Esta abordagem rigorosa destaca a importância de uma validação sólida para assegurar a precisão e a eficácia de ferramentas como a escala empregada na presente pesquisa.

Contudo, as pesquisas acima analisadas e apresentadas indicam que um clima escolar cooperativo e harmonioso pode melhorar o desempenho acadêmico dos alunos e a satisfação dos docentes, e para sua análise é necessário critérios e instrumentos validados, assim, é possível considerar que as relações sociais positivas na escola tem grande potencial de facilitar a aprendizagem dos estudantes e reduzir a exaustão emocional dos docentes, contribuindo para um ensino mais harmonioso e um clima escolar mais positivo.

Ao analisar o acelerado processo de militarização de escolas estaduais de Goiás, em que gestão de escolas foram transferidas para a polícia militar em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e Segurança Pública, Guimarães e Lamosa (2018) examinaram como esse novo modelo de gestão escolar, caracterizado pela disciplina e hierarquia militar, atraiu apoio popular, devido à melhoria nos resultados dos exames nacionais e à redução da violência escolar. Mas para isso,

> [..] é necessário diferenciar os CPMG dos CM (Colégios Militares) – colégios "tradicionais", principalmente no que tange à formação, pois estes últimos direcionam a formação de seus alunos para o preenchimento das fileiras das instituições militares em todo o território brasileiro (oficiais e praças), já que são gestados pelas forças militares que compõem a esfera federal (Marinha, Exército e Aeronáutica); o que diverge contundentemente dos colégios que foram **militarizados**, que, apesar de possuírem algumas similaridades, pelo fato de a estrutura ser militarizada/hierarquizada, não possuem como finalidade a formação dos alunos para as carreiras militares, muito menos para serem policiais (Guimarães; Lamosa, 2018, p. 74, grifo nosso).

Na perspectiva dos autores, ao utilizar como base metodológica o materialismo histórico, há críticas sobre o dualismo histórico da educação brasileira marcado pela diferenciação na formação de alunos de diferentes classes sociais, assim, ao tratar do papel da mídia na promoção desse modelo, concluíram que há influências sobre cidadãos conformados e acríticos, o que serve ao interesse da classe dominante. Assim, surgem questionamentos dos reais objetivos da formação militarizada ao sugerir que a educação deve ser repensada para além das aprovações em exames, pois, deve visar uma formação integral que beneficie todos os envolvidos no processo educacional.

Na mesma direção, foi analisada em pesquisa documental e bibliográfica as concepções e condições sobre a defesa dos colégios militares e escolas cívico-militares e suas narrativas que associam este modelo à qualidade da educação, argumento sustentado por

indicadores quantitativos de desempenhos nacionais, que mascaram condições materiais e políticas que influenciam nos resultados, ou seja,

> [...] a militarização não só se distancia da gestão democrática escolar, como aponta para incongruências frente à Constituição Federal de 1988, ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), ao permitir a inserção de docentes militares sem concursos e formação na área, bem como adotar normas e regras militares que violam ou res tringem a intimidade e vida privada dos estudantes (Pinheiro; Pereira; Sabino, 2019, p. 682).

Além disso, os autores apontam que a militarização contribui para a reprodução das desigualdades sociais, selecionando alunos com perfis socioeconômicos mais altos e afastando-se da gestão democrática escolar, ao mesmo tempo em que viola princípios constitucionais e educacionais estabelecidos.

Nessa mesma direção, Ximenes, Stuchi e Moreira (2019, p. 627) também afirmam que a militarização é inconstitucional

> [...] por diversas perspectivas, além disso, viola os tratados internacionais assinados pelo Brasil. Na perspectiva do direito à educação, viola frontalmente os princípios da "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber", do "pluralismo de ideias e de concepções p.edagógicas" e da gestão democrática do ensino público, na forma da lei (incisos II, III e VI do art. 206, respectivamente).

Portanto, além de violar princípios educacionais e constitucionais, esse modelo pode legalizar um ensino autoritário. A reflexão dos autores sugere a necessidade de resistir juridicamente e de questionar as mudanças normativas que buscam formalizar essa prática, alertando para os riscos de uma educação que se alinha com a lógica autoritária.

As pesquisas acima mencionadas demarcam que as decisões políticas para melhorar a qualidade da educação não necessitam da militarização das escolas, mas de investimentos adequados e de uma abordagem inclusiva que beneficie todos os estudantes.

Sobre o processo de militarização das escolas na rede estadual do Piauí de 2015 a 2019 Soares *et al*. (2019) analisou as condições para acesso e permanência na escola militarizada, o padrão de qualidade, os recursos financeiros, pedagógicos, administrativos e de gestão investidos pela SEED. Com foco na criação da primeira escola militar no estado, os autores apontam seu caráter antidemocrático, concluindo que a parte mais afetada são os estudantes, os pais e os profissionais da educação.

Nessa direção, afirmam (2019) que uma educação de qualidade não se faz apenas com infraestrutura adequada e com estudantes aprovados em testes e vestibulares, e ainda argumentam que:

> Devemos pensar que, para além das aprovações nos exames nacionais, será preciso uma reflexão sobre o que se pretende com esse tipo de formação, para quê e para quem se pretende formar. A formação como a entendemos não se limita aos processos de disciplina, treinamento e condicionamento. A militarização nas escolas é uma das diversas formas que se apresenta no atual cenário para retirar a educação pública brasileira da sua finalidade, fundamentada na CF/1988 (BRASIL, 1988). Assim, cabe aos educadores, oprimidos e entidades comprometidas com a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, ir à luta teórica e concreta, com resistência, consistência e insistência em defesa de um projeto de nação ancorado na formação cultural livre e emancipada (Soares, 2019, p. 801).

Já no contexto do Estado da Bahia, Brito e Rezende (2019) dado o acelerado crescimento dos processos de militarização nas escolas públicas, argumentam que com a participação da polícia militar nos cotidianos escolares iniciou-se um novo tipo de controle em torno da gestão da vida e engendramento de técnicas disciplinares aos dispositivos de segurança, demonstram os motivos e preocupações da população com a segurança na escola e o contexto que colaborou para que o modelo fosse implantado. Embora a crítica não seja explícita nesse artigo, os autores sugerem que essa mudança pode estar impondo uma ordem mais rígida nas escolas, priorizando a autoridade e a segurança em detrimento da liberdade e diversidade educacional.

Mascarenhas (2020) destaca que a militarização nas escolas reflete uma invasão cultural usada como meio de dominação, que anula a identidade da juventude, padroniza comportamentos e linguagens, e adota a punição como instrumento educativo, subalternizando culturas. A autora também revela a prevalência de uma educação bancária e desproblematizadora, que suprime o contexto crítico e histórico, substituindo-o por uma prática pedagógica estéril e tecnicista, centrada na mera transmissão de conteúdos, concluindo que:

> O Programa das Escola Cívico- Militares, instituído em 2019, vem ganhando terreno nos estados e municípios brasileiros com uma incessante busca pela docilização de corpos, a padronização cultural do outro, o tecnicismo na educação, o empobrecimento na relação ensino aprendizagem, a presença da linguagem militar nas escolas e a vigilância de corpos e mentes. Nesse cenário, somos partícipes dessa realidade, mas nos recusamos a vivenciá-la de maneira passiva, o nosso compromisso com os problemas sociais nos conduza insurgência,

> (re)existência, e formas de re(viver) um projeto de educação que queremos (Mascarenhas, 2020, p. 381).

Diante desse contexto, Mascarenhas (2020) propõe a pedagogia decolonial como uma estratégia insurgente, com o propósito de resistir e revitalizar um projeto educacional que se comprometa de maneira efetiva com a resolução dos problemas sociais.

Nessa direção, Santos e Silva (2021) sobre a Gestão compartilhada nos colégios do Distrito Federal, concluíram que a discussão sobre a redução da violência foi fundamental para a aceitação da gestão compartilhada nas escolas militarizadas, mas também revelou medos generalizados na comunidade escolar, refletindo um mal-estar urbano mais amplo. Embora muitos valorizem a disciplina e a segurança oferecidas, os autores afirmam que há incertezas sobre a eficácia dessa abordagem, destacando a necessidade de políticas educacionais que preservem a diversidade e a inclusão. Com isso fica claro que a educação deve ser vista como um direito social e público, com diretrizes que promovam aprendizagem reflexiva e democrática.

Entre as pesquisas selecionadas, apenas Aleixo *et al*. (2023) e Santos e Oliveira (2023) abordam a relação entre clima escolar e militarização, concordando ao apontar que a militarização nas escolas públicas brasileiras está ligada a questões ideológicas, especialmente à crença de que ela pode reduzir a violência em escolas situadas em contextos vulneráveis. No entanto, ambos os estudos alertam que, ao adotar essa abordagem, há o risco de se comprometer a democracia escolar, uma vez que a imposição de um modelo autoritário pode enfraquecer os princípios democráticos e de liberdade, fundamentais para a construção de uma educação inclusiva e participativa.

Em balanço de dados realizado por Santos e Oliveira (2023) destacou-se a necessidade urgente de defender uma educação democrática a fim de garantir aos estudantes a oportunidade de se tornarem sujeitos de direito à e com capacidade crítica, afirmando que

> [...] na contramão das escolas militarizadas estão as propostas de educação pautadas no desenvolvimento sociomoral construtivista, que primam pelo diálogo, trocas democráticas, promoção de pertencimento, ampliação da permanência e acesso de todos a uma educação de qualidade, visando uma sociedade mais justa, igualitária e emancipatória (Santos; Oliveira, 2024, p. 210).

Aleixo *et al*. (2023) em pesquisa com estudantes de um colégio cívico-militar com o questionário de avaliação do clima escolar, constatou que 89% das respostas indicaram

um clima escolar autoritário com predomínio da obediência às autoridades e não compreensão das regras e respeito mútuo. Predominando respeito unilateral e moralidade heterônoma.

Esse cenário contrasta com os princípios destacados por Oliveira *et al*. (2022), que enfatizam a importância da reciprocidade de atitudes e valores como base para o intercâmbio social e o respeito mútuo:

> A base para o intercâmbio social é a reciprocidade de atitudes e valores. Esta forma de troca é o que pode levar cada um a valorizar o outro, adquirindo o respeito mútuo. Como os valores derivados dessas ações são representados e recordados, ocorre uma maior chance de antecipar experiências afetivas positivas ou negativas. Deste modo, se observa que o raciocínio moral se dá como consequência do desenvolvimento cognitivo e afetivo (Oliveira *et al.,* 2022, p. 373).

Segundo Oliveira *et al*. (2022), o desenvolvimento do raciocínio moral está diretamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, o que favorece uma maior valorização do outro e a antecipação de experiências positivas. No entanto, a discrepância entre as abordagens sugere que o autoritarismo presente nas escolas cívico-militares pode limitar o desenvolvimento de valores sociomorais construtivos e a capacidade crítica dos alunos. Em contraste, abordagens educacionais que priorizam o diálogo, a reciprocidade e a construção de uma moralidade mais inclusiva e reflexiva tendem a promover um ambiente mais enriquecedor para o desenvolvimento moral dos estudantes.

Essas pesquisas revelam como o clima escolar, especialmente no contexto das escolas cívico-militares, pode impactar diretamente o desempenho acadêmico dos alunos e a qualidade de vida de todos os envolvidos no ambiente escolar, incluindo docentes, gestores, responsáveis, funcionários e a comunidade. Dessa forma, é evidente que o clima escolar tem um impacto significativo não apenas no ambiente escolar, mas também na sociedade como um todo.

De maneira geral, sobre a metodologia e instrumentos utilizados, das 12 das pesquisas que tratam de clima escolar especificamente, cinco utilizaram a escala de Moro (2020), enquanto os outros 6 trabalharam com outros instrumentos e questionários diferentes (Projeto Geres, SOHQ, Brian Perkins, Talis, SET/ SWPBIS) e 1 com levantamento bibliográfico.

Nos demais trabalhos, trataram especificamente de militarização nas escolas, e ao examinar os temas inter-relacionados de clima escolar e escola cívico-militar, foram encontrados 2 artigos, indicando uma lacuna significativa nessa temática. A inclusão do

conceito de noção de respeito, essencial para essa discussão, revela uma carência ainda maior, com apenas 1 artigo disponível.

Este capítulo teve como objetivo organizar e descrever a trajetória de pesquisa percorrida.

4 PERFIL METODOLÓGICO

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório e descritivo. Com base em Gil (2002), o estudo exploratório busca proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais explícito ou constituir hipóteses. Já o caráter descritivo envolve técnicas de coleta de dados, como o uso de questionários validados (Avaliação do Clima Escolar - Moro, 2020) e as entrevistas semiestruturadas. Tendo por objetivo estudar as características de um grupo específico (docentes e gestores) e suas variáveis, incluindo idade, sexo, gênero, nível de instrução, ano escolar, formação, entre outros.

Enquanto um estudo exploratório, descritivo e correlacional, utilizou-se os métodos quantitativos e qualitativos para a análise dos dados. A análise quantitativa utilizou técnicas estatísticas e testes específicos, permitindo a quantificação dos dados obtidos a partir de documentos e instrumentos de pesquisa. Já a abordagem qualitativa consistiu na realização de análise por meio de entrevista semiestruturada, proporcionando uma interpretação aprofundada do fenômeno estudado.

A abordagem **quantitativa** incluiu a aplicação de testes estatísticos inferenciais, paramétricos e não paramétricos, dependendo das características dos dados, permitindo a análise e a quantificação das informações obtidas a partir dos instrumentos de pesquisa. Especificamente, a análise quantitativa envolveu o uso de técnicas estatísticas, média, desvio padrão, e correlação

Por outro lado, a abordagem **qualitativa** consistiu em uma análise de conteúdo realizada com base em entrevistas semiestruturadas, proporcionando uma interpretação aprofundada e contextualizada do fenômeno estudado. A análise qualitativa focou na categorização e identificação das significações atribuídas pelos participantes em relação ao respeito e ao clima escolar.

Para a análise dos dados, diferenciamos **percepções** e **significações**. As **percepções** correspondem às respostas obtidas por meio do questionário de escala Likert, no qual os participantes indicam sua posição em relação a determinadas afirmações. Já as **significações** derivam das respostas às perguntas abertas, nas quais os sujeitos verbalizam seus pensamentos e interpretações.

Com base nas resoluções Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012) e Nº 510, de 07 de Abril de 2016 (Brasil, 2016) que regulamentam as pesquisas com seres humanos e visam atender aos fundamentos éticos e científicos pertinentes presentes no Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, a pesquisa contemplou os preceitos éticos

e científicos, com base no respeito e amparo aos participantes envolvidos no estudo. Dados os objetivos, foi submetida ao **Comitê de Ética** em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), para se desenvolver dentro dos padrões éticos estabelecidos. Os documentos necessários para garantir os preceitos éticos que foram anexados ao projeto são: Declaração de instituição coparticipante devidamente assinada pela instituição, Termos de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido (TCLE/TALE); Termo de Confidencialidade e Sigilo das informações obtidas e Termo de Assentimento Verbal (para a realização das entrevistas), com base nas normativas e resoluções do Comitê de Ética em Pesquisa.

4.1 Cenário de Pesquisa

O cenário do estudo foi uma escola norte-paranaense, que durante ensino remoto emergencial imposto pela pandemia de covid-19 se consolidou como modelo cívico-militar. Com base na Secretaria Estadual de Educação SEED (Paraná, 2024)- consulta escolas, o colégio possui, atualmente, 63 turmas ao todo, com 1162 matrículas, sendo 6 turmas do ensino fundamental profissionalizante (16 matrículas), 20 turmas do ensino médio (com 603 matrículas) e 12 turmas do ensino fundamental (com 377 matrículas) além de 8 turmas de atividades complementares (com 113 matrículas) e 17 turmas de atendimento educacional especializado (com 53 matrículas).

4.1.1 Participantes

O convite aos docentes e gestores ocorreu durante a apresentação dos resultados da pesquisa anterior (TCC) que abordou a percepção dos estudantes. Na ocasião, foi sugerida a continuidade da pesquisa, agora com a participação de docentes e gestores, o que foi visto pela gestão escolar como uma oportunidade valiosa. Esta proposta foi aceita pelos envolvidos, permitindo a ampliação da investigação.

Responderam a escala utilizada do **questionário de avaliação do clima escolar** (Moro, 2020) 14 docentes e 6 gestores com idades entre 27 e 64, dos anos finais (6º ao 9º ano) do ensino fundamental e ensino médio (1º, 2º e 3º ano) de uma escola cívico-militar norte-paranaense, em que cerca de 50 docentes/gestores foram convidados para participar da pesquisa, porém apenas 20 apresentaram condições, interesse e horário com disponibilidade para participar. Os docentes que participaram ministram disciplinas distintas, dentre elas:

matemática, língua portuguesa, história, sociologia, geografia, biologia, química, arte, libras, física com titulações entre especialização e mestrado. Os gestores que participaram coordenam os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio.

O quadro 6 e 7 a seguir descreve as características dos participantes contendo a idade, sexo, etnia, área de formação, titulação, área de atuação, tempo na educação e tempo de atuação na escola:

Quadro 6 − Descrição dos Docentes participantes

DOCENTES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
IDADE	27	53	50	60	64	56	50	41	57	47	33	47	41	53
SEXO	MASCULINO	MASCULINO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	FEMININO	MASCULINO	MASCULINO	MASCULINO	FEMININO	FEMININO
CONSIDERA-SE	BRANCO(A)	BRANCO(A)	AMARELO (ORIENTAL)	BRANCO(A)	BRANCO(A)	BRANCO(A)	BRANCO(A)	BRANCO(A)	BRANCO(A)	BRANCO(A)	AMARELO(ORIENTAL)	BRANCO(A)	BRANCO(A)	BRANCO(A)
ÁREA GRADUAÇÃO	SOCIOLOGIA	GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LETRAS, PEDAGOGIA	MATEMÁTICA	BIOLOGIA	BIOLOGIA E QUÍMICA	HISTÓRIA	LETRAS	PEDAGOGIA E LETRAS	LETRAS E PEDAGOGIA	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	ARTES	LIBRAS	FÍSICA E MATEMÁTICA

TITULAÇÃO MAIS ALTA	MESTRADO	MESTRADO	ESPECIALIZAÇÃO/ PÓS GRAD. LACTO SENSU	ESPECIALIZAÇÃO/ PÓS GRAD. LACTO SENSU	MESTRADO	GRADUAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO/ PÓS GRAD. LACTO SENSU	ESPECIALIZAÇÃO/ PÓS GRAD. LACTO SENSU	MESTRADO	MESTRADO	ESPECIALIZAÇÃO/ PÓS GRAD. LACTO SENSU	ESPECIALIZAÇÃO/ PÓS GRAD. LACTO SENSU	ESPECIALIZAÇÃO/ PÓS GRAD. LACTO SENSU	MESTRADO
DOCENTE	ENS. MÉDIO, TÉCNICO E EJA	ANOS FINAIS E ENS. MÉDIO	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS E ENSINO TÉCNICO	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS E ENS. MÉDIO	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS E ENS. MÉDIO	ANOS FINAIS E ENS. MÉDIO	ANOS FINAIS E ENS. MÉDIO	ANOS FINAIS E ENS. MÉDIO
TEMPO COMO PROFESSOR	2-3 ANOS	7-25 ANOS	26-35 ANOS	26-35 ANOS	26-35 ANOS	7-25 ANOS	7-25 ANOS	7-25 ANOS	36-40 ANOS	7-25 ANOS	4-6 ANOS	7-25 ANOS	7-25 ANOS	26-35 ANOS
TEMPO COMO PROF NA ESCOLA	2-3 ANOS	7-25 ANOS	7-25 ANOS	26-35 ANOS	7-25 ANOS	7-25 ANOS	4-6 ANOS	7-25 ANOS	26-35 ANOS	7-25 ANOS	1 ANO OU MENOS	7-25 ANOS	7-25 ANOS	26-35 ANOS

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Quadro 7 − Descrição dos Gestores participantes

GESTORES	1	2	3	4	5	6
IDADE	54	53	39	51	48	51
SEXO	FEM	FEM	FEM	FEM	FEM	FEM
CONSIDERA-SE	PARDO(A)	BRANCO(A)	PARDO(A)	BRANCO(A)	AMARELO (DE ORIGEM ORIENTAL)	BRANCO(A)

CARGO/ FUNÇÃO	COORD. PEDAGÓGICO	VICE DIRETOR	COORD. PEDAGÓGICO	COORD. PEDAGÓGICO	COORD. PEDAGÓGICO	COORD. PEDAGÓGICO
TITULAÇÃO MAIS ALTA	ESPECIALIZAÇÃO	ESPECIALIZAÇÃO	PÓS GRAD. LACTO SENSU	PÓS GRAD. LACTO SENSU	ESPECIALIZAÇÃO	PÓS GRAD. LACTO SENSU
TEMPO COMO GESTOR	1 ano ou menos, 2-3 anos	4-5 anos	6-10 anos	11-20 anos	2-3 anos	2-3 anos
GESTOR NA ESCOLA HÁ	1 ano ou menos, 2-3 anos	11-20 anos	1 ano ou menos, 2-3 anos	11-20 anos	1 ano ou menos, 2-3 anos	1 ano ou menos, 2-3 anos
EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO	3 anos	5 anos	1 ano	20 anos	10 anos	3 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Já nas **entrevistas,** dos 20 participantes que responderam ao questionário, 12 participaram das entrevistas, sendo 6 docentes, 5 gestores e 1 monitor militar. A redução no número de participantes ocorreu devido à indisponibilidade, recusa ou demandas relacionadas às atividades dos docentes e gestores que interromperam a participação.

Quadro 8 − Dados dos participantes das entrevistas: distribuídos por códigos, idade, área de atuação e tempo de atuação, titulo maior

CÓDIGOS	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO E NO COLÉGIO	TITULAÇÃO
G1F	**51 ANOS**	Educação - 30 ANOS Colégio- 16 ANOS	PÓS-GRADUAÇÃO
G2F	**53 ANOS**	Educação - 30 ANOS Colégio 16 ANOS	PÓS-GRADUAÇÃO
G3F	**54 ANOS**	Educação- 3 ANOS Colégio - 3 MESES	GRADUAÇÃO
G4F	**39 ANOS**	Educação/Colégio 18 ANOS	PÓS-GRADUAÇÃO
G5F	**55 ANOS**	Educação/Colégio 7 ANOS	PÓS-GRADUAÇÃO

MI1	**58 ANOS**	Educação/Colégio 3 ANOS	MILITAR
D1M	**47 ANOS**	Educação/Colégio 20 ANOS	GRADUAÇÃO
D2M	**49 ANOS**	Educação 16 ANOS Colégio 13 ANOS	MESTRADO
D3F	**56 ANOS**	Educação 30 ANOS Colégio 22 ANOS	PÓS-GRADUAÇÃO
D4F	**57 ANOS**	Educação 33 ANOS Colégio 25 ANOS	GRADUAÇÃO
D5M	**53 ANOS**	Educação/Colégio 15 ANOS	GRADUAÇÃO
D6F	**50 ANOS**	Educação/Colégio 18 ANOS	GRADUAÇÃO

LEDENDA DOS CÓDIGOS:
G- Gestor (Numeração 1-5) F- Feminino
D- Docente (Numeração 1-6) M- Masculino
MI- Militar Monitor

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Conforme descrito na tabela, dentre os participantes, 9 deles são do sexo feminino, e 3 do sexo masculino, e as idades variam entre 39 a 58 anos, com média de 51 anos. Sobre o tempo de atuação na educação e em específico na escola, observa-se uma média de 14 anos para tempo na escola e 18 anos na educação. Em média, as titulações correspondem a pós graduação.

Os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa foram estabelecidos da seguinte forma: **1) Critérios de inclusão:** devolução dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), devidamente assinados, e o assentimento verbal dos participantes. **2) Critérios de exclusão:** retirada do consentimento pelo participante ou pela escola em qualquer etapa do estudo, bem como a ausência de resposta ao instrumento de coleta de dados (questionário impresso). A amostra foi composta pelas respostas fornecidas pelos gestores e docentes das turmas selecionadas entre o 6º ao 9º ano do horário vespertino.

4.1.2 Instrumentos de Pesquisa - Escala

Utilizou-se uma escala validada do tipo Likert-4 pontos, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM *intitulada Escala de avaliação do clima escolar* (Moro, 2020) para neste momento analisar as significações dos docentes e gestores da escola em que os dados foram coletados. Essa escala permite analisar as percepções dos participantes oferecendo uma avaliação detalhada das dimensões do clima escolar. A

escolha dessa ferramenta se justifica pelos benefícios que ela proporciona na identificação de percepção da noção sobre clima escolar sob diferentes perspectivas possibilitando a criação de estratégias que promovam um ambiente mais positivo.

A obra de Moro (2020) concluiu que para desenvolver um clima escolar positivo e ambiente sociomoral com relações pautadas na cooperação é preciso haver intencionalidade com ações preventivas, curativas e de fomento. Dentre elas, destacaram a inserção de disciplina semanal de 90 minutos nos anos finais do ensino fundamental para discussão da convivência e moral, formação para os profissionais, gestores e professores, além da implantação de espaços que sirvam para mediação de conflitos e propostas de protagonismo juvenil. Com o Plano de Convivência criado e os procedimentos aplicados, houve acompanhamento e avaliação por meio de instrumentos específicos, permitindo identificar avanços e áreas para revisão. Sua estrutura é composta por oito seções com itens em escala Likert de quatro pontos, elaborada para alunos, professores e gestores, e apresentou em seus objetivos o critério de evitar alternativas intermediárias e direcionamento das respostas, além disso, incluem questões sobre o perfil dos participantes para análise.

No manual foram fornecidas informações sobre como realizar a coleta e análise dos dados, e como devolvê-los à escola para promover a autonomia intelectual e moral dos alunos e estimular práticas democráticas e a convivência harmoniosa dentro da escola, respeitando a diversidade e buscando o bem-estar de todos.

Ou seja, *a avaliação do clima escolar*, feita por meio de métodos rigorosos como observações e questionários, permite-nos identificar pontos fortes e áreas vulneráveis, possibilitando o desenvolvimento de um ambiente acolhedor e justo. No instrumento que elaboraram, há oito dimensões que são inter-relacionadas e consideradas constituintes do Clima Escolar.

Quadro 9 − Dimensões do questionário de avaliação

DIMENSÕES - SEÇÕES
1 – As relações com o ensino e com a aprendizagem
2- As relações sociais e os conflitos na escola
3- As regras, as sanções e a segurança na escola
4- A família, a escola e a comunidade
5- A infraestrutura e a rede física da escola

6- As relações com o trabalho
7- A gestão e a participação

Fonte: GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNESP/UNICAMP, 2020.

Com base em Vinha, Morais e Moro (2017) a discussão das dimensões ocorre da seguinte forma: na 1ª dimensão, das *Relações com o ensino e com a aprendizagem*, direcionada aos alunos, professores e gestores, são investigadas questões sobre o conhecimento e a percepção sobre o êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, é uma dimensão que, se trabalhada de forma positiva, pode desenvolver sentido às aprendizagens. Exige uma atuação docente com estratégias intencionais que colaborem com a aprendizagem de todos.

Nas *Relações sociais e nos conflitos na escola*, 2ª dimensão, também direcionada aos alunos, professores e gestores, observa-se as percepções sobre a qualidade entre as relações, conflitos e se os adultos identificam as situações de intimidação e maus tratos entre pares, bem como a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. Em relações positivas no ambiente, observa-se participação efetiva, bem-estar, respeito e apoio entre pares, desenvolvendo o sentimento de pertencimento.

Na 3ª, *Regras, sanções e segurança na escola*, direcionada aos alunos, professores e gestores são analisadas questões acerca das intervenções de conflitos na escola, correspondendo às regras (sua elaboração, conteúdo, legitimidade e aplicação) e as sanções, além de considerar os tipos de punição aplicados. Uma percepção positiva sobre essa dimensão abrange a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.

Na dimensão *Família, escola e comunidade*, direcionada aos alunos, professores e gestores, são observadas percepções sobre a qualidade das interações entre os grupos, no respeito, confiança e apoio. Essa dimensão abrange a atuação da escola ao considerar as necessidades da comunidade, no sentimento de pertencimento e com objetivos comuns.

A dimensão corresponde a *Infraestrutura e a rede física da escola,* direcionada aos alunos, professores e gestores sobre a percepção acerca da qualidade do espaço físico da escola, em seu uso, adaptações e cuidado, sobre como os equipamentos, mobílias, livros e materiais estão organizados para a acolhida, acesso, segurança e convívio nos espaços.

Já na dimensão das *Relações com o trabalho*, direcionada apenas aos professores e gestores, compreende as percepções em relação ao ambiente de trabalho sobre a formação e qualificação profissional, práticas de ensino e aprendizagem e reflexão sobre as ações, valorização, satisfação e motivação no desempenho das funções, além do apoio.

Por fim, na dimensão, Gestão e Participação, voltada para professores e gestores, examina-se a qualidade dos processos de identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Além disso, é focada na organização e articulação entre os setores e atores da comunidade escolar, visando criar espaços de participação e cooperação com objetivos comuns.

Para a análise, os pesquisadores do GEPEM concluíram que é possível investigar a percepção dos membros da comunidade escolar (alunos, professores e gestores) sobre cada dimensão do clima escolar e como elas são percebidas em grupo — se positivas, negativas ou intermediárias. Além disso, é possível determinar quais dimensões são consideradas mais importantes por cada grupo e identificar onde as percepções são consistentes e onde divergem entre os grupos.

Com base nas instruções, a análise é realizada a partir do cálculo da pontuação média de cada dimensão com a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, ou seja, às alternativas de quatro pontos.

Para isso, a escala Likert de quatro pontos é dividida em tercis. O primeiro tercil abrange pontuações de 1 a 2,25 (nível negativo), o segundo tercil vai de 2,26 a 2,75 (nível intermediário), e o terceiro tercil de 2,76 a 4,00 (nível positivo). Há também uma tabela descritiva indicando quais questões devem ser pontuadas de maneira invertida, dependendo do sentido da pergunta. Esse método permite diagnosticar as percepções dos atores escolares sobre sua instituição de ensino.

Sobre o desenvolvimento do estudo e seus resultados,

> [...] as escolas geralmente atuam para controlar ou impedir que os conflitos ocorram. Contudo, é crescente a corrente em educação que defende uma postura distinta: ao invés de focar nos “problemas”, é mais construtivo as escolas desenvolverem ações para a promoção do “bem-estar” de todos na escola. Para isso, é preciso investir na melhoria da qualidade do clima escolar, por meio de uma gestão aberta às mudanças; da implantação de estratégias sistêmicas que promovam a valorização e promoção de apoio de todos, na escola; de um olhar contínuo para os processos de melhoria do ensino; da garantia de uma escola acolhedora, segura e justa; do exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo; do cuidado com uma boa comunicação e transparência; do estímulo à participação estudantil e da comunidade, nas decisões da instituição (criação de comunidades democráticas), de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento (Vinha; Morais; Moro, 2017, p. 9).

Nessa direção observa-se a importância de uma abordagem positiva na gestão escolar, visando o desenvolvimento do bem-estar de todos os envolvidos na comunidade

escolar. Investir na melhoria do clima através de uma gestão aberta e estratégias sistêmicas pode transformar a experiência educacional, criando um ambiente acolhedor, seguro e justo. Promover o diálogo, o trabalho coletivo, e a participação ativa dos estudantes e da comunidade nas decisões da escola são elementos essenciais para fomentar um senso de pertencimento e sociabilidade, contribuindo para um ambiente mais harmonioso e produtivo. Assim, cada espaço possui seu próprio clima, o que influencia na dinâmica escolar e pode interferir na qualidade de vida e no processo de ensino e aprendizagem (Vinha; Morais; Moro, 2017).

4.1.2.1 Escala de avaliação do clima escolar e prodecimentos de aplicação

Os questionários foram distribuídos durante uma formação para os docentes organizado pela escola, na qual também foram apresentados os resultados da devolutiva do TCC de 2022, que abordaram a percepção dos estudantes sobre o clima escolar. Nesse contexto, a pesquisadora explicou a importância de dar continuidade à pesquisa, considerando especialmente os resultados que indicavam uma percepção negativa do clima escolar por parte dos alunos.

O questionário foi entregue individualmente a cerca de 50 profissionais presentes no auditório do colégio. No entanto, devido a motivos como esquecimento, falta de resposta, indisponibilidade ou recusa, a pesquisadora precisou retornar semanalmente por cerca de 4 meses para realizar novas tentativas de aplicação. Cada aplicação durou aproximadamente 30 minutos por pessoa ou grupo. Em alguns casos, a pesquisadora também fez novos retornos à escola nos dias seguintes para coletar os questionários respondidos, combinando essas visitas com a aplicação das entrevistas.

4.1.2.2 Instrumentos de pesquisa - entrevistas e procedimentos

O protocolo de aplicação das entrevistas teve como característica a coleta individual, organizada no tempo de disponibilidade do participante, que variou entre 15 e 35 minutos. Sobre os horários, algumas entrevistas foram combinadss previamente, enquanto outras foram realizadas nos momentos de maior tranquilidade do gestor ou hora atividade do docente disponível no dia.

As entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) foram realizadas em salas separadas e gravadas pelo aplicativo de gravação do celular da pesquisadora, posteriormente

transcritas com os critérios éticos explicados anteriormente para posterior exclusão dos áudios, conforme combinado com os participantes.

4.2 Procedimentos de Geração de Dados

Durante a devolutiva de pesquisa anterior com os dados dos estudantes produzidos com o TCC, no momento de discussão dos resultados, os docentes e gestores demonstraram interesse pelo tema e solicitaram à pesquisadora uma palestra para aproximadamente 300 estudantes, além de atividades em sala de aula com algumas turmas para promover um diálogo sobre a noção de respeito e o clima escolar. Essa iniciativa sinalizou a abertura da escola para a discussão e o aprendizado sobre questões sociomorais, o que permitiu à pesquisadora aprofundar o tema em sua pesquisa de mestrado.

A escala foi aplicada durante um curso de capacitação promovido pela própria escola, no qual a pesquisa foi explicada, os termos de consentimento devidamente assinados e recolhidos e a escala aplicada, respondida individualmente, por escrito, em formulário impresso. Em um segundo momento, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para recolher as significações dos docentes e gestores sobre respeito. A entrevista foi aplicada individualmente aos participantes com agendamento prévio. A análise dos dados recolhidos por meio da escala segue os indicadores da própria escala e tratamento estatístico. No caso da entrevista, serão constituídas categorias de análise que emergirão a posteriori.

4.3 Análise de Dados

Referente à análise dos dados, foram utilizadas diferentes abordagens e métodos para garantir uma avaliação abrangente e precisa dos resultados obtidos. A análise foi conduzida de forma estatística, com ênfase na frequência das respostas, permitindo identificar padrões e tendências nos dados encontrados, além dos princípios norteadores do método clínico crítico piagetiano para análise das respostas à entrevista.

4.4 Análise Estatística

Para a análise estatística, foram delineadas etapas organizativas. Inicialmente, construíram-se duas tabelas no Excel, uma para os dados dos docentes e outra para os dados dos gestores, possibilitando calcular as porcentagens de percepção sobre as dimensões do questionário. As análises descritivas envolveram a apresentação das médias e desvios-padrão

dos dados. Este tipo de análise é fundamental para oferecer uma visão geral das características dos dados, como a tendência central (média) e a variabilidade (desvio-padrão) das variáveis estudadas. A média informa o valor central em torno do qual os dados se agrupam, enquanto o desvio-padrão mostra quão dispersos estão os dados em relação à média.

Além das análises descritivas, foram realizadas análises inferenciais para testar hipóteses sobre as relações entre as variáveis. A confiabilidade da escala de avaliação do clima escolar foi avaliada pelo coeficiente Alfa de *Cronbach*. Para examinar a relação linear entre as dimensões, utilizou-se a correlação de Spearman, cujos coeficientes próximos de 1 indicam correlações positivas de moderada a forte.

O teste de normalidade *Shapiro-Wilk* constatou que os dados não atendem aos pressupostos de normalidade, devido ao número reduzido de participantes. Assim, optou-se por testes não paramétricos, como o teste de *Mann-Whitney* e o teste de *Kruskal-Wallis*. O *Mann-Whitney* foi aplicado para comparar as respostas entre os gêneros, enquanto o *Kruskal-Wallis* avaliou diferenças significativas relacionadas ao *tempo na instituição*.

Os resultados dessas análises revelaram correlações estatisticamente significativas, que serão apresentadas no próximo tópico, dedicado aos resultados e à discussão.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados conforme o primeiro objetivo específico da pesquisa, que foi: caracterizar o clima escolar no contexto da escola cívico-militar, conforme as percepções de docentes e gestores.

5.1 ESCALA E ANÁLISE ESTATÍSTICA

Ao utilizar a escala de avaliação do clima escolar (Moro, 2020) como instrumento, e gerar os dados, foi necessário organizar alguns processos fundamentais para a análise estatística. Primeiramente, analisou-se a confiabilidade dos dados por meio do alfa de Cronbach, uma medida de consistência interna que avalia o quanto os itens de uma escala estão correlacionados entre si. Um alfa maior ou igual a 0,7 é considerado aceitável (Field, 2021).

Conceitualmente, a análise da variância e da covariância é essencial para compreender a consistência e a confiabilidade dos itens de um questionário. A variância mede o grau de dispersão das respostas em relação à média de um item. Uma variância elevada indica uma grande diversidade de opiniões, o que pode impactar negativamente a consistência interna dos itens e, consequentemente, o valor do alfa de *Cronbach*.

Já a covariância analisa como dois itens se comportam em conjunto. Uma covariância positiva, em que ambos aumentam ou diminuem simultaneamente, sugere uma relação direta entre os itens, enquanto uma covariância negativa indica uma relação inversa. Valores altos de covariância positiva contribuem para um alfa de *Cronbach* mais elevado, evidenciando que os itens medem aspectos semelhantes e reforçando a confiabilidade do instrumento. Por outro lado, valores baixos ou negativos de covariância sugerem que os itens podem estar avaliando constructos diferentes, o que reduz a consistência interna e a confiabilidade geral do questionário.

Em resumo, tanto a variância quanto a covariância desempenham papéis essenciais na avaliação da relação entre os itens de um questionário, ajudando a garantir que eles estejam medindo a mesma coisa e contribuindo para uma análise mais robusta dos dados coletados.

Com base no quadro 10, é possível analisar a consistência interna:

Quadro 10 − Estatísticas de confiabilidade

Dimensão	Mann-Withney	N de itens
1	0,723	27[1]
2	0,858	24
3	0,767	26
4	0,918	11
5	0,817	8
6	0,779	12
7	0,888	13

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os resultados obtidos na análise de consistência interna para todas as seções foram acima do parâmetro aceitável sugerindo que os itens de cada seção estão correlacionados entre si. Assim, ao avaliar a confiabilidade dos itens de cada seção do questionário, os resultados mostraram que todos estavam acima de um nível mínimo considerado adequado (0,7) Isso indica que as respostas dadas pelos participantes em cada item de uma seção estão relacionadas entre si de forma consistente. Ou seja, os itens dentro de cada seção têm aspectos semelhantes ou do mesmo constructo, o que fortalece a ideia de que o questionário é confiável e que os dados coletados são coerentes.

Conforme a tabela 1 a seguir, é possível observar os escores descritivos com o nº, média, desvio padrão e mediana, em análise das seções:

Tabela 1 - Descrição das seções

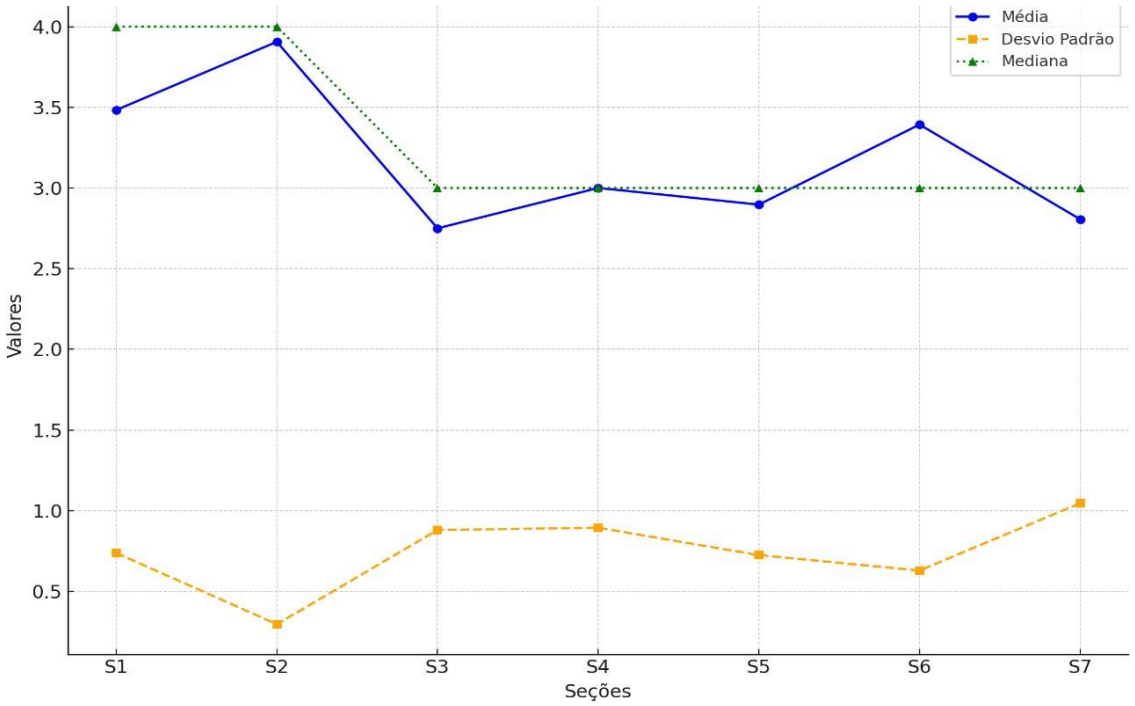
SEÇÕES	N	MÉDIA	DESVIO PADRÃO	MEDIANA
S1	29	3,483	0,7378	4.0
S2	32	3,906	0,22961	4.0
S3	32	2,75	0,8799	3.0
S4	31	3	0,8944	3.0
S5	29	2,897	0,7243	3.0
S6	28	3,393	0,6289	3.0
S7	31	2,806	1,0462	3.0

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

[1] A seção 1 tem menos itens, pois estes foram removidos da análise por ter as respostas todas iguais.

Conforme a tabela 1, N representa o número total de respostas registradas para cada seção, não necessariamente o número de participantes únicos. Esse total é maior do que o número de professores, pois, cada professor respondeu a múltiplas perguntas por seção. Neste caso, se uma seção tem 10 perguntas e 14 professores participaram, o número total de respostas seria 10×14=140. No cálculo das médias e do desvio padrão, agrupamos as respostas por seção. Se alguns professores não responderam a todas as perguntas, o número de respostas pode variar entre as seções.

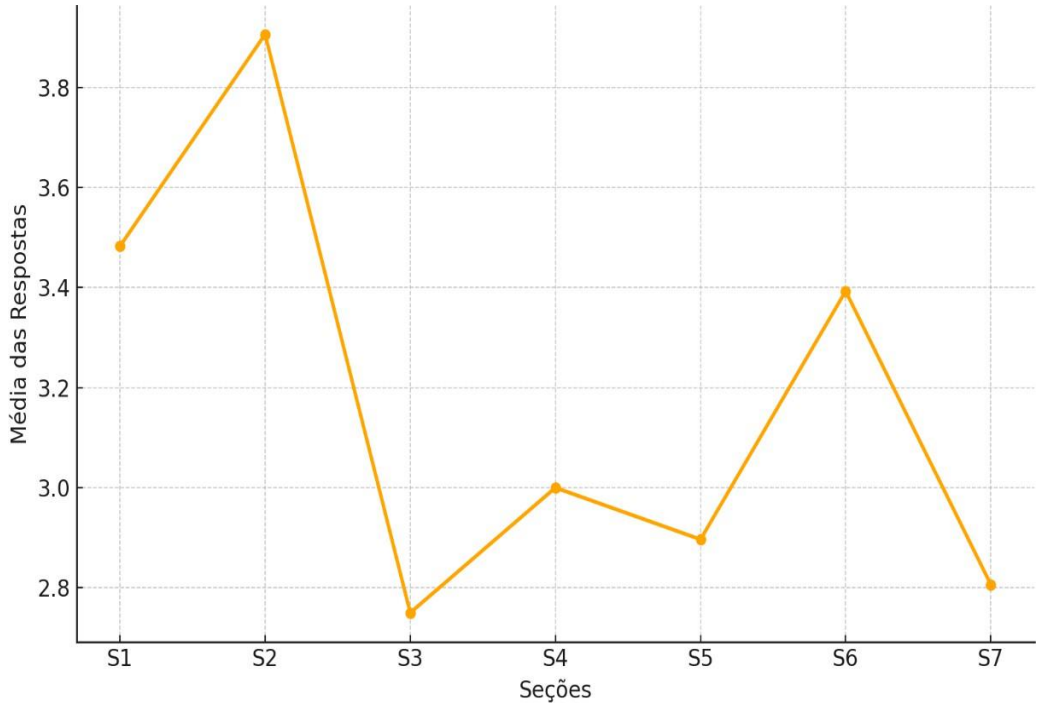
Gráfico 1 − Comparação dos Escores entre as seções (Média, Desvio Padrão e Mediana)



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Em concordancia, o seguinte gráfico demonstra a tendência das médias das respostas por seção (Gráfico 2):

Gráfico 2 − Média das respostas por seção



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O gráfico de linha mostra as médias das respostas para cada seção (S1 a S7). No eixo horizontal estçao apresentadas como as seções: S1- *As relações com o ensino e com a aprendizagem*, S2- *As relações sociais e os conflitos na escola*, S3- *As regras, as sanções e a segurança na escola*, etc.) representa cada seção de perguntas. O eixo vertical (Média das Respostas) mostra o valor médio das respostas em cada seção.

A S2 apresenta a maior média de respostas, acima de 3,8. Isso indica que os participantes atribuíram valores mais altos (como 4) com maior frequência nessa seção, resultando em uma concentração significativa de respostas positivas. Essa tendência pode ser explicada por diversos fatores: as perguntas dessa seção podem ser mais fáceis de interpretar, mais claras ou tratar de temas que despertam maior identificação ou positividade por parte dos participantes. Por exemplo, se as opções de resposta incluem frequentemente alternativas como "Sempre" (valor 4), isso pode contribuir para elevar a média. Além disso, é possível que as questões da seção S2 estejam mais alinhadas com as percepções e experiências dos respondentes, favorecendo respostas mais positivas.

A distribuição das respostas mostra que na S2, 29 respostas foram iguais a 4 (MS=4), representando a grande maioria, e apenas 3 respostas foram iguais a 3 (S=3). Assim, não houve respostas com valores mais baixos (1 ou 2). A alta média na Seção 2 ocorre porque

os participantes responderam predominantemente com o valor 4 (máximo), o que pode indicar que: As perguntas eram mais fáceis de responder positivamente. O conteúdo ou tema da Seção 2 gerou maior concordância ou satisfação entre os participantes. A Seção 2 (S2) destaca-se como a mais positiva e consistente, apresentando a maior média (3,906) e o menor desvio padrão (0,2961). Isso indica que as respostas nessa seção foram predominantemente altas e uniformes, com uma mediana de 4,0, refletindo que a maioria dos participantes escolheu o valor máximo.

No caso da S3, observa-se a menor média (próxima de 2,75), com as respostas mais baixas, sugerindo uma tendência a escolher valores menores (1, 2 ou 3). A S3 corresponde as regras, as sanções e a segurança na escola e se destacou como a mais discrepante em relação às demais, apresentando uma média significativamente mais baixa (2,75) e o maior desvio padrão (0,8799), o que indica uma maior dispersão nas respostas dos participantes. Sua mediana de 3,0 indica que, embora o valor central seja moderado, há uma dispersão significativa entre respostas altas e baixas. Isso sugere que houve uma falta de consenso nas respostas, com uma maior concentração de valores baixos (1 e 2), em contraste com as demais seções, onde as respostas foram mais consistentes e predominantemente altas.

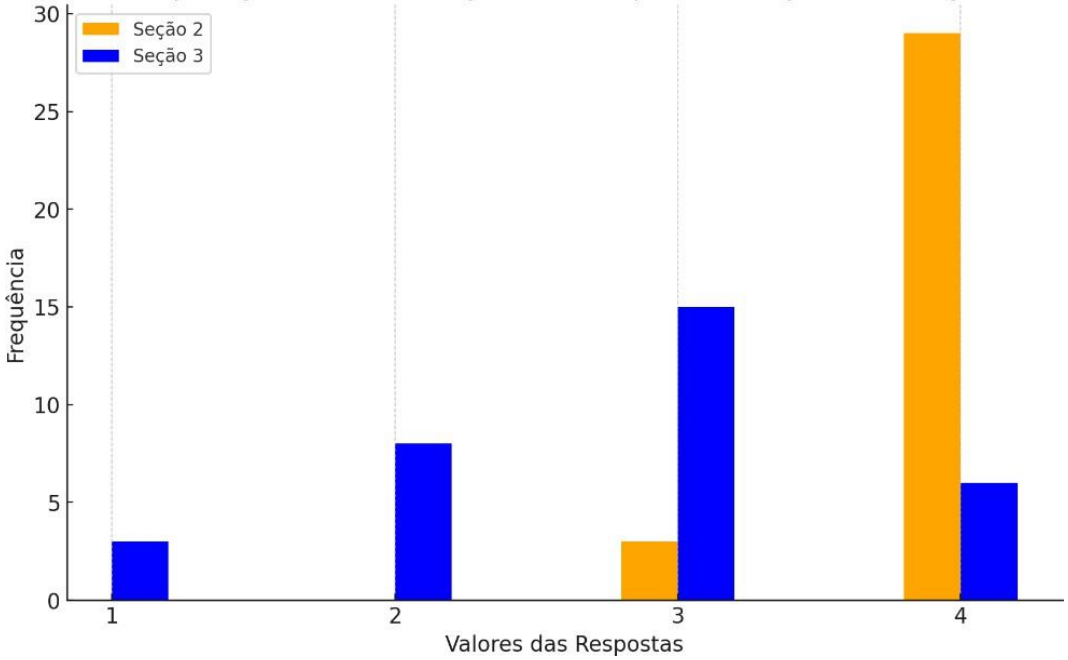
Um possível motivo para essa discrepância está relacionado ao conteúdo das perguntas. A Seção 3 pode ter abordado temas mais técnicos ou específicos, que podem não estar diretamente alinhados com a prática ou a experiência cotidiana dos professores, resultando em respostas mais críticas. Além disso, a relevância das perguntas pode ter sido percebida como menor, pelos professores, o que tende a reduzir os escores atribuídos pelos participantes.

Outro fator que pode ter contribuído para essa diferença é o contexto em que as perguntas foram respondidas. Sendo a Seção 3 posicionada no meio do questionário, os participantes podem ter experimentado um certo grau de fadiga ou desengajamento, o que impacta negativamente na avaliação. Se as seções anteriores apresentaram perguntas mais claras ou familiares (como na Seção 2, que teve a média mais alta e maior consistência), a transição para um conjunto de perguntas mais desafiador pode ter gerado um contraste ainda mais evidente.

Essa discrepância evidencia a necessidade de uma análise mais profunda do conteúdo das perguntas da Seção 3, verificando se sua formulação, linguagem ou tema pode ter influenciado negativamente as respostas. As perguntas podem não ter sido percebidas como relevantes ou alinhadas com as experiências dos participantes, reduzindo as pontuações. A coleta de feedback qualitativo dos participantes pode ajudar a esclarecer as razões para os baixos escores e a variabilidade elevada nessa seção. O gráfico 3 a seguir compara as Seções 2

e 3:

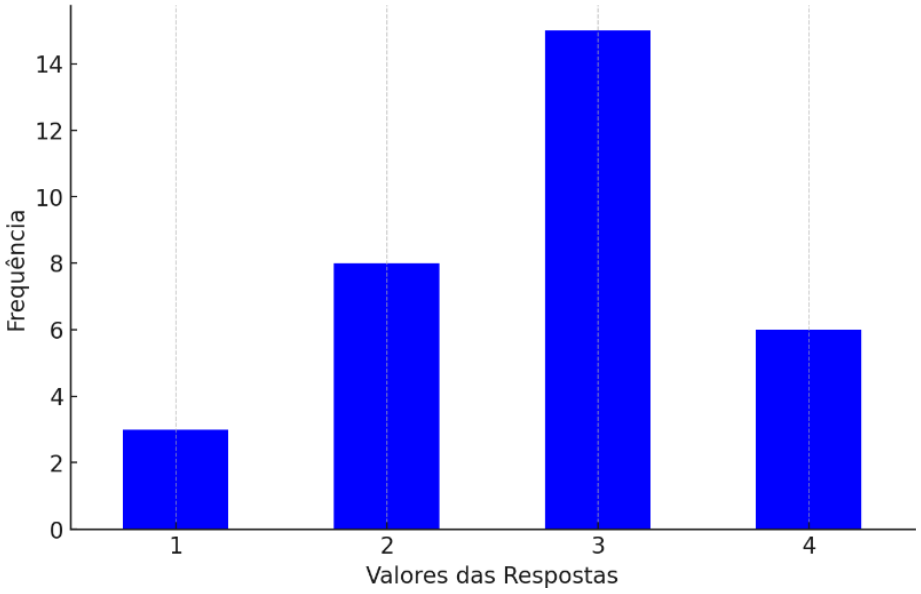
Gráfico 3 − Comparação da Distribuição das respostas: Seção 2 vs Seção 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Na S3 sobre as regras, as sanções e a segurança na escola houve uma distribuição mais equilibrada entre valores 1, 2, 3 e 4, com uma predominância do valor 3 e apresenta maior variabilidade, como pode ser verificado no gráfico 4 a seguir.

Gráfico 4 − Distribuição das Respostas na seção 3



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os escores descritivos da S3 indicam uma média de 2,75 (próxima do valor intermediário) DP=0,88 indicando uma dispersão moderada, e a mediana (50%): 3 indicando que a maioria das respostas se concentra em torno do valor 3.

As Seções 1 (S1- *As relações com o ensino e com a aprendizagem*), 4 (S4- *Família, escola e comunidade*) e 5 (S5- *A infraestrutura e a rede física da escola*) apresentam escores intermediários. A S1 tem uma média de 3,483, com um desvio padrão moderado (0,737) e uma mediana de 4,0, mostrando uma leve tendência para respostas positivas. Já as Seções 4 e 5 têm médias próximas (3,000 e 2,897, respectivamente), com desvios padrão relativamente altos (0,894 e 0,724), indicando maior dispersão nas respostas. Ambas possuem medianas de 3,0, refletindo uma concentração em valores moderados. A S2- As relações sociais e os conflitos na escola é a mais bem avaliada e consistente, enquanto a S3- As regras, as sanções e a segurança na escola é a mais crítica e dispersa. As demais seções apresentam escores moderados, com S1 tendendo a ser mais positiva e S4 e S5 mostrando maior variabilidade. Essa análise reflete as percepções diferentes dos participantes em relação às seções.

A S1- *As relações com o ensino e com a aprendizagem* e S6- *As relações com o trabalho* têm médias relativamente altas: S1 inicia com uma média de 3,5. S6 recupera a tendência de médias mais altas, chegando a 3,4. Isso pode indicar uma melhora na percepção ou nas respostas nesta seção. S4- *Família, escola e comunidade* e S5- *A infraestrutura e a rede física da escola* possuem médias intermediárias, por volta de 3,0: As respostas nestas seções são mais moderadas e consistentes em comparação às demais. S7- *A gestão e a participação* apresenta uma queda novamente para 2,8: Isso sugere que os participantes retornaram a dar respostas mais baixas.

O padrão geral mostra uma variação significativa nas médias: Alta em S2- *As relações sociais e os conflitos na escola*, baixa em S3- *As regras, as sanções e a segurança na escola* e S7- *A gestão e a participação* e recuperando-se em S6- *As relações com o trabalho*. Isso pode indicar que as perguntas ou temas abordados em **S3 e S7** tiveram alguma particularidade que fez os participantes responderem de maneira mais crítica ou com pontuações menores.

5.1.1 Análise da Diferença entre Critérios

Por conta do número reduzido de respondentes da pesquisa, optou-se por

realizar o teste não paramétrico de Mann-Whitney, que visa determinar se há uma diferença significativa entre as distribuições de duas amostras independentes. Ou seja, ele verifica se uma amostra tende a ter valores sistematicamente maiores ou menores que a outra. Neste caso, a análise foi realizada para comparar as respostas de diferentes questionários com base na variável sexo, sso significa que se buscou entender se havia diferenças nas respostas entre grupos de participantes do gênero masculino e feminino.

O quadro 11 a seguir está organizado em três colunas. A primeira demonstra as seções do questionário, a segunda o valor de p (p-valor), e a decisão final. O número de 0,05 é um limite comumente adotado na pesquisa científica como critério de significância estatística. Esse valor representa a probabilidade de que os resultados observados tenham ocorrido ao acaso, assumindo que a hipótese nula é verdadeira (ou seja, há diferença significante).

Quadro 11 − Resumo do teste de Hipótese

Seção	Mann-Withney	Decisão
1 – As relações com o ensino e com a aprendizagem	0,898	Não rejeitar hipótese nula
2- As relações sociais e os conflitos na escola	1,000	Não rejeitar hipótese nula
3- As regras, as sanções e a segurança na escola	0,699	Não rejeitar hipótese nula
4- A família, a escola e a comunidade	0,797	Não rejeitar hipótese nula
5- A infraestrutura e a rede física da escola	0,699	Não rejeitar hipótese nula
6- As relações com o trabalho	0,042	Rejeitar hipótese nula
7- A gestão e a participação	0,112	Não rejeitar hipótese nula

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Quando o valor de p é menor ou igual a 0,05, rejeita-se a hipótese nula, indicando que há evidências estatisticamente significativas para sugerir uma diferença ou relação nos dados analisados. Esse limite foi popularizado principalmente por ser um ponto de equilíbrio prático, mas ele não é uma regra absoluta. Em algumas áreas, como por exemplo na

área de saúde, artigos apresentam resultados com valores mais rígidos (como 0,01) ou mais flexíveis (como 0,10) também podem ser adotados, dependendo do rigor necessário ou do contexto da pesquisa.

No caso dessa pesquisa, para compreender se há diferença significativa entre os critérios, em relação ao gêneros, $p > 0,05$ foi encontrado nas seções 1,2,3,4,5,7, ou seja, com exceção da seção 6, indicando que há uma diferença significativa entre os gêneros nas respostas, ou seja, as divergências observadas não são atribuídas ao acaso, e há uma relação real entre o gênero e as respostas nessa seção.

Neste caso, a seção 6 corresponde as *relações com o trabalho*. Essa diferença significativa entre os gêneros feminino e masculino abre espaço para uma analise na perspectiva piagetiana considerando também o contexto histórico de luta das mulheres por igualdade/equidade. Como descrito nos capítulos do referencial teórico, vimos que desenvolvimento moral piagetiano está diretamente relacionado à forma como os indivíduos constroem regras e valores em interação com os outros sujeitos. No entanto, essas interações são moldadas por construções cognitivas, sociais, afetivas e históricas que posicionaram homens e mulheres em situações desiguais no âmbito do trabalho.

Historicamente, as mulheres enfrentaram desafios para ocupar espaços de poder, sendo frequentemente excluídas ou confinadas a papéis subalternos, o que reflete uma moralidade heterônoma imposta por normas sociais patriarcais. Além disso, as mulheres têm enfrentado a sobrecarga da dupla jornada de trabalho, assumindo responsabilidades tanto no ambiente profissional quanto no doméstico. O acúmulo de tarefas relacionadas à casa, filhos e cuidados familiares, muitas vezes sem o devido reconhecimento ou apoio, configura um cenário de desigualdade que impacta diretamente na saúde mental, física e emocional.

Enquanto os homens, internalizaram privilégios que dificultam a percepção de desigualdade como um problema moral, as mulheres, ao longo do tempo, têm se visto obrigadas a negociar a divisão de suas forças e capacidades entre múltiplos papéis. Essa disparidade, evidenciada na pesquisa, não apenas reflete a internalização de valores distintos, mas também expõe o impacto contínuo das dinâmicas de poder que restringem a equidade de gênero no ambiente profissional e pessoal.

Após a análise das diferenças entre critérios, foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para avaliar se há diferenças significativas nas respostas dos participantes em função do critério *Idade* e *Tempo na instituição* (Tempo_casa) (Tabela 2).

Tabela 2 - Para idade: Estatísticas de teste[a,b]

	Seção_1	Seção_2	Seção_3	Seção_4	Seção_5	Seção_6	Seção_7
Qui-quadrado	1,764	3,367	1,772	3,059	4,686	3,621	4,333
df	2	2	2	2	2	2	2
P valor	**,414**	**,186**	**,412**	**,217**	**,096**	**,164**	**,115**

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Idade

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No critério *idade* observa-se que na seção 5 houve o resultado de $\chi^2(2) = 4{,}686$, **p** = 0,096, ou seja, embora o p-valor da Seção 5 (**p** = 0,096) tenha indicado uma possível tendência de diferença entre os demais grupos de idade, ele não atingiu o limiar de significância estatística ($\alpha = 0{,}05$). Portanto, os resultados sugerem que as diferenças observadas nas respostas das seções do questionário entre os grupos de idade podem ser atribuídas ao acaso. No contexto analisado, a idade não parece influenciar de forma significativa as respostas dos participantes.

Tabela 3 - Para tempo na instituição: Estatísticas de teste[a,b]

	Seção_1	Seção_2	Seção_3	Seção_4	Seção_5	Seção_6	Seção_7
Qui-quadrado	3,904	4,012	3,032	4,421	5,798	6,077	6,913
df	4	4	4	4	4	4	4
P valor	,419	,404	,552	,352	,215	,193	,141

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo_casa

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

No caso do tempo na instituição, observou-se que em todos os casos obteve-se valores de significância maiores que o adotado, sendo possível discutir que estatisticamente, não há diferenças significativas entre as respostas obtidas frente a ambos os critérios avaliados.

Os resultados obtidos foram satisfatórios e positivos, indicando que não

houvee diferença significativa entre as respostas registradas no questionário para todos os grupos analisados. Isso demonstra uma consistência nas opiniões dos participantes, independentemente de sua especialização, nível de educação, faixa etária ou tempo de atuação na instituição.

Para explorar outra possibilidade de análise quanto ao critério *tempo na instituição*, dividiu-se o grupo em cinco categorias distintas e realizou-se a análise de Kruskal Wallis. As divisões foram: até 1 ano, de 2 a 3 anos, de 4 a 6 anos, de 7 a 10 anos e de 10 a 20 anos:

Tabela 4 - Estatísticas de teste[a,b]

	Seção_1	Seção_2	Seção_3	Seção_5	Seção_6	Seção_7
Qui-quadrado	4,669	4,081	4,081	2,647	4,394	3,714
df	4	4	4	4	4	4
Significância Sig.	,323	,395	,395	,619	,355	,446

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo_exp

Fonte: Dados da pesquisadora, 2024.

Com a análise, todos os resultados foram positivos e satisfatórios, reafirmando a análise anterior realizada. Ou seja, não há diferença significativa entre as respostas dadas por este grupo e as respostas das 6 seções analisadas.

5.1.2 Análise de Correlações - Spearman

Com objetivo de verificar as correlações entre as seções recorreu-se a um heatmap. Esta é uma ferramenta gráfica que utiliza cores para representar valores de uma matriz, facilitando a visualização de padrões e relações. No contexto de uma matriz de correlação, cada célula do heatmap mostra a correlação entre duas variáveis, como as Seções do questionário de clima escolar. As cores no heatmap indicam a força e a direção da correlação. Tons mais quentes, como vermelho, representam correlações negativas fortes, enquanto tons frios, como azul, indicam correlações positivas fortes. Cores neutras, próximas ao branco ou cinza, indicam correlações fracas ou inexistentes.

Os eixos X e Y representam as variáveis que estão sendo comparadas, e a diagonal principal sempre mostra valores iguais a 1, pois são correlações de uma variável

consigo mesma. Correlações positivas fortes, próximas de +1, indicam que as variáveis têm comportamentos semelhantes; por exemplo, se uma seção recebe altas pontuações, a outra também tende a receber. Correlações negativas, próximas de -1, sugerem que as variáveis se comportam de maneira oposta: quando uma aumenta, a outra diminui. Por outro lado, correlações próximas de zero indicam independência, onde não há relação clara entre as variáveis.

Figura 1 – Matriz de correlação entre Seções



Fonte: Dados da pesquisadora, 2024.

A figura 1 destaca as correlações entre as respostas em diferentes Seções: tons mais quentes (vermelho) indicam correlações positivas mais fortes. Tons mais frios (azul) indicam correlações negativas ou ausência de correlação. **Cores Vermelhas Intensas**: Representam **correlações positivas fortes** (r>0.5). **Cores Azuladas ou Próximas do Branco**: Representam **correlações fracas ou inexistentes** (r≈0).

Verifica-se uma correlação forte e positiva entre a S1 (Relações com ensino e aprendizagem) e S4 (Família, escola e comunidade) r=0,63, é alinhamento nas respostas entre

as seções 1 e 4. O mesmo verificou-se entre as seções S1(Relações com ensino e aprendizagem) e S7 (A gestão e a participação) cuja correlação é moderada e positiva r=0,52 com forte indicação de similaridades entre as respostas dessas duas seções.

Também constatou-se uma correlação moderada e positiva r=0,49 entre as seções S3 e S5 pressupondo uma associação entre as respostas dessas duas seções.

A correlação forte e moderada positiva entre as seções S3(Regras, sanções e a segurança na escola) **e** S5 (A infraestrutura e a rede física da escola), S1 e S4 e S1 e S7 sugerem que, em geral, os participantes que atribuíram respostas mais altas, também tenderam a avaliar de forma semelhante, e vice-versa.

Verifica-se uma uma tendência geral, mas não absoluta, de alinhamento nas respostas entre essas seções. Por exemplo, participantes que deram escores mais baixos em S3(Regras, sanções e a segurança na escola) também têm maior probabilidade de dar escores mais baixos em S5(A infraestrutura e a rede física da escola), embora existam exceções. As perguntas nas seções S3 e S5 podem abordar temas semelhantes ou interligados os participantes podem avaliar ambas as seções de forma similar. Ambas as seções podem ter perguntas que apresentam um nível de dificuldade ou relevância semelhante. Se os participantes acharam as questões desafiadoras ou pouco relevantes em ambas as seções, isso pode resultar em alinhamento nos escores.

O perfil dos professores participantes (experiência, área de atuação, etc.) pode influenciar as respostas de forma consistente tanto em S3 como na S5, por exemplo, professores mais experientes podem ser mais críticos, refletindo nos escores de ambas as seções. Em contraste, correlações como entre S1(As relações com o ensino e aprendizagem) e S4 (Família escola e comunidade) (r=0.63) são mais fortes, sugerindo uma relação temática ou estrutural mais próxima.

A análise das Seções revela padrões claros em termos de correlação, variabilidade e alinhamento nas respostas dos participantes.

Quadro 12 – Informações sobre correlações

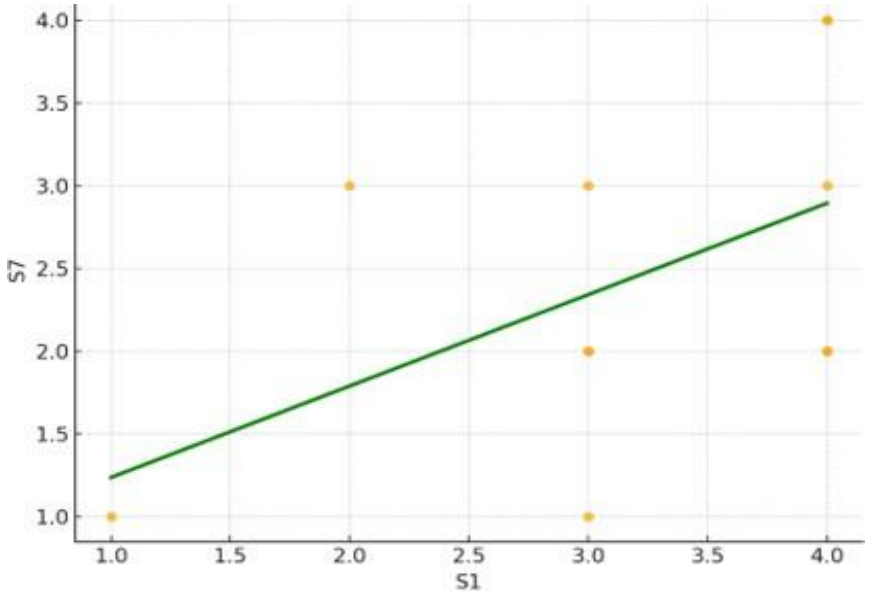
Categoria	Seções	Descrição
Seções com alta correlação	S1 e S4 (r=0,63)	Apresentam alinhamento mais forte, sugerindo que os temas ou aspectos avaliados nessas seções são percebidos de forma semelhantes pelos professores. É porvável que compartilhem caracteristicas como relevância ou facilidade de entendimento

Seções com alta correlação	S1 e S7 (r=0,52	Possuem uma correlação positiva moderada-alta, indicando que as respostas seguem um padrão semelhante, sugere consistência nas avaliações entre o inicio (S1) e o final do instrumento (S7)
Seções com correlações moderadas	S3 e S5 (5=0,49)	Existe uma relação, com os participantes respondendo de forma consistente entre essas seções. Esse padrão pode ser explicado por similaridades no conteúdo ou pela forma como os professores percebem ou avaliam as questões.
Seções com correlação fraca ou nula	S5 e S7 (r=0,06)	Mostram pouca ou nenhuma relação, possivelmente devido a diferenças nos temas abordados, relevância ou clareza de perguntas, indica ainda que as respostas são independentes.
Seções com correlação fraca ou nula	S2 e S1 (r=0,09)	Mostram pouca ou nenhuma relação, possivelmente devido a diferenças nos temas abordados, relevância ou clareza de perguntas, indica ainda que as respostas são independentes.

Fonte: Dados da pesquisadora, 2024.

Os gráficos de dispersão ajudam a visualizar a relação entre duas variáveis, neste caso, as respostas das Seções. Eles indicam como as respostas de uma seção se alinham com as respostas de outra; a direção e a força dessa relação (positiva, negativa ou ausente) e o ajuste entre os dados e a linha de tendência, representando a relação linear.

Gráfico 5 – Relação linear entre S1 e S4 (r=0,63)

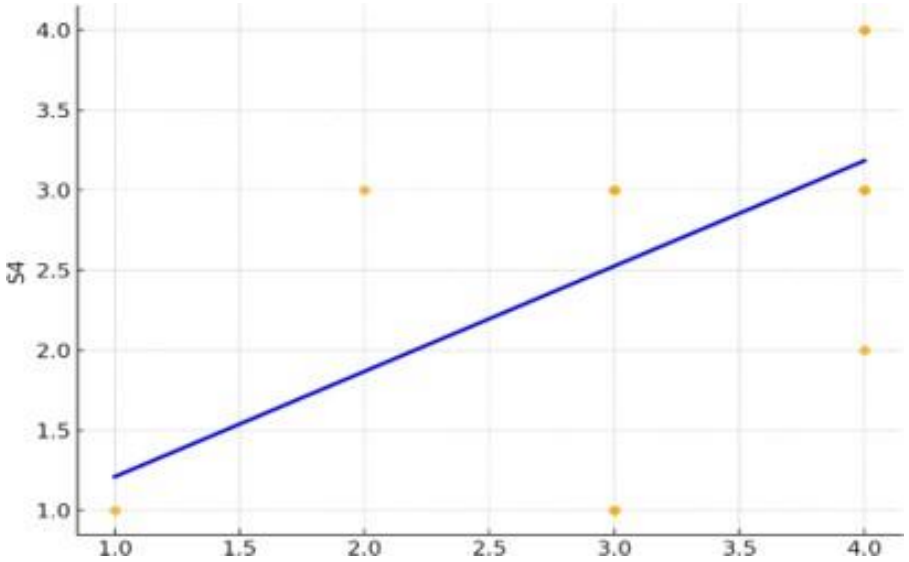


Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O gráfico 5 mostra uma correlação positiva forte (r=0.63). Os pontos se agrupam de maneira alinhada, indicando que os participantes que avaliaram bem S1 tendem a avaliar bem S4. A linha de tendência reflete a forte correlação e os pontos se ajustam bem à linha, indicando uma relação consistente. Os pontos se concentram ao longo de uma linha ascendente, sugerindo uma relação positiva forte. Quando os valores de S1 aumentam, os de S4

também tendem a aumentar de maneira consistente. A consistência nas respostas sugere que os temas ou percepções das duas Seções podem ser relacionados, como dimensões complementares ou aspectos interligados.

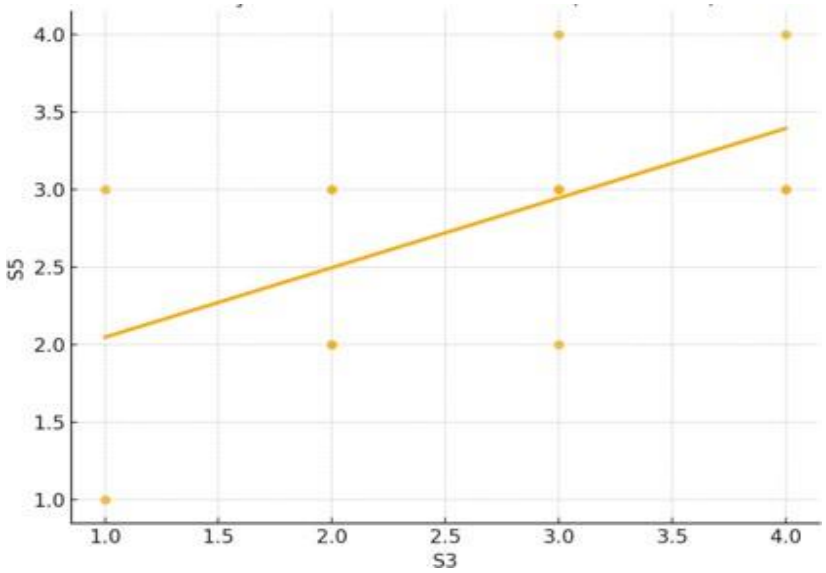
Gráfico 6 – Relação linear entre S1 e S7 (r=052)



Fonte: Dados da pesquisadora, 2024.

O gráfico 6 apresenta uma correlação moderada-alta (r=0.52) e os dados mostram um padrão de alinhamento, embora com maior dispersão em comparação a S1 e S4. A linha de tendência mostra uma correlação moderada-alta, e apesar da tendência positiva, há maior dispersão em relação à linha. As respostas de S1 e S7 não é tão forte, mas ainda segue um padrão alinhado. Embora exista um alinhamento, os participantes podem perceber diferenças mais claras entre os temas ou a relevância de S1 e S7. A maior dispersão pode indicar que outros fatores influenciam a forma como os participantes responderam a S7.

Gráfico 7 – Relação linear entre S3 e S5 (r=0,49)



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

O gráfico 7 reflete uma correlação moderada (r=0.49) indicando a existencia de uma correlaçao positiva, mas com maior variabilidade, indicando que a consistência entre as respostas de S3 e S5 é menos pronunciada. A variabilidade ao redor da linha é mais pronunciada, indicando menor alinhamento. Verifica-se uma leve tendência ascendente: quando os valores de S3 aumentam, os de S5 também tendem a aumentar, mas com menor consistência. As respostas de S3 e S5 estão parcialmente alinhadas, mas não de forma tão clara quanto nos pares anteriores. Essa dispersão pode indicar que os temas abordados em S3 e S5 são mais distintos ou que os participantes tiveram percepções mais variáveis sobre essas Seções.

5.2 GESTORES

Tabela 5 - Análise de Consistência Interna: Estatísticas de confiabilidade

Seção	Alfa de Cronbach	N de itens
1	0,713	20
2	0,896	21
3	0,799	22
4	0,031	12
5	0,750	7[2]
6	0,784	16

[2] A seção 5 tem menos itens, pois estes foram removidos da análise afim de conseguir consistência interna mais robusta.

7	0,729	20[3]

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Todos os alfas encontrados foram favoráveis com exceção da seção 4, que está abaixo do parâmetro aceitável. Isso demonstra que a seção 4 analisada não possui alta consistência interna e optou-se por não a utilizar para as demais analises subsequentes. Uma das causas para tal situação pode ser o fato do número de respondentes (gestores) ser muito reduzido.

5.2.1 Análise da Diferença entre Critérios

Contamos agora com 6 seções, pois uma ficou retida na analise anterior e não houve tempo hábil para reformular e reaplicar o questionário com os respondentes. Sendo assim, foram conduzidas três análises distintas para verificar a diferença na distribuição das respostas das 6 seções. A primeira análise considerou os grupos de respondentes, diferenciando entre especialistas e pós-graduados. A segunda análise levou em conta a faixa etária dos respondentes, distinguindo entre aqueles com até 50 anos e aqueles com mais de 50 anos. A terceira análise avaliou o tempo de atuação dos gestores na instituição, dividindo-os entre aqueles com até 10 anos de trabalho e aqueles com mais de 10 anos.

Tabela 6 - Resumo do teste de Hipótese – Titulação

Seção	Alfa de Cronbach	Decisão
1	0,400	Reter hipótese nula
2	0,100	Reter hipótese nula
3	0,100	Reter hipótese nula
5	0,100	Reter hipótese nula
6	0,400	Reter hipótese nula
7	0,700	Reter hipótese nula

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

[3] A seção 7 tem menos itens, pois estes foram removidos por ter respostas semelhantes ou para obter uma consistência interna mais robusta.

Tabela 7 - Resumo do teste de Hipótese - Idade

Seção	Alfa de Cronbach	Decisão
1	0,533	Reter hipótese nula
2	0,800	Reter hipótese nula
3	1,000	Reter hipótese nula
5	1,000	Reter hipótese nula
6	0,533	Reter hipótese nula
7	1,000	Reter hipótese nula

Fonte: Dados da pesquisadora, 2024.

Tabela 8 - Resumo do teste de Hipótese – Tempo na Instituição

Seção	Alfa de Cronbach	Decisão
1	0,133	Reter hipótese nula
2	0,533	Reter hipótese nula
3	0,800	Reter hipótese nula
5	1,000	Reter hipótese nula
6	0,533	Reter hipótese nula
7	0,133	Reter hipótese nula

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Os resultados obtidos foram satisfatórios e positivos, indicando que não há diferença significativa entre as respostas registradas no questionário para todos os grupos analisados. Isso demonstra uma consistência nas opiniões dos participantes, independentemente de sua especialização, nível de educação, faixa etária ou tempo de atuação na instituição.

Para explorar outra possibilidade de análise quanto ao critério *tempo na instituição*, dividiu-se o grupo em cinco categorias distintas e realizou-se a análise de Kruskal Wallis. As divisões foram: até 1 ano, de 2 a 3 anos, de 4 a 6 anos, de 7 a 10 anos e de 10 a 20 anos.

Tabela 9 - Estatísticas de testea,b

	Seção_1	Seção_2	Seção_3	Seção_5	Seção_6	Seção_7
Qui-quadrado	4,669	4,081	4,081	2,647	4,394	3,714
df	4	4	4	4	4	4
Pvalor	,323	,395	,395	,619	,355	,446

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Tempo_exp

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com a análise, todos os resultados foram positivos e satisfatórios, reafirmando a análise anterior realizada. Ou seja, não há diferença significativa entre as respostas dadas por este grupo e as respostas das 6 seções analisadas.

Foi realizado o teste de Kruskal-Wallis para avaliar se o tempo de experiência influenciava as respostas dos participantes nas diferentes seções do questionário. Os resultados mostraram que não houve diferenças estatisticamente significativas nas respostas entre os grupos de tempo de experiência em nenhuma das seções analisadas (Seção 1: $\chi^2(4) = 4,669$, p=0,323p = 0,323p=0,323; Seção 2: $\chi^2(4) = 4,081$, p=0,395p = 0,395p=0,395; Seção 3: $\chi^2(4) = 4,081$, p=0,395p = 0,395p=0,395; Seção 5: $\chi^2(4) = 2,647$, p=0,619p = 0,619p=0,619; Seção 6: $\chi^2(4) = 4,394$, p=0,355p = 0,355p=0,355; Seção 7: $\chi^2(4) = 3,714$, p=0,446p = 0,446p=0,446). Esses resultados sugerem que o tempo de experiência não influencia significativamente as respostas dos participantes em relação às variáveis investigadas nas seções do questionário. Com a análise, todos os resultados foram positivos e satisfatórios, reafirmando a análise anterior realizada. Ou seja, não há diferença significativa entre as respostas dadas por este grupo e as respostas das 6 seções analisadas.

Tabela 10 - Análise de Correlações- Estatísticas Descritivas por Seção- Gestores

Seção	N	Média	Desvio Padrão	Mediana
1	20.0	3.6	0.75	4.0
2	25.0	3.4	0.51	3.0
3	17.0	3.65	0.49	4.0
4	11.0	3.18	0.6	3.0
5	8.0	3.38	0.52	3.0
6	10.0	3.8	0.42	4.0
7	9.0	3.67	0.5	4.0

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A tabela com as médias, desvio padrão, e mediana permite verificar informações importantes. A S3 possui média (3,67), indicando que os gestores avaliaram essa seção de forma mais positiva e uniforme. Essa foi a seção mais bem avaliada, com maior média, menor desvio padrão.

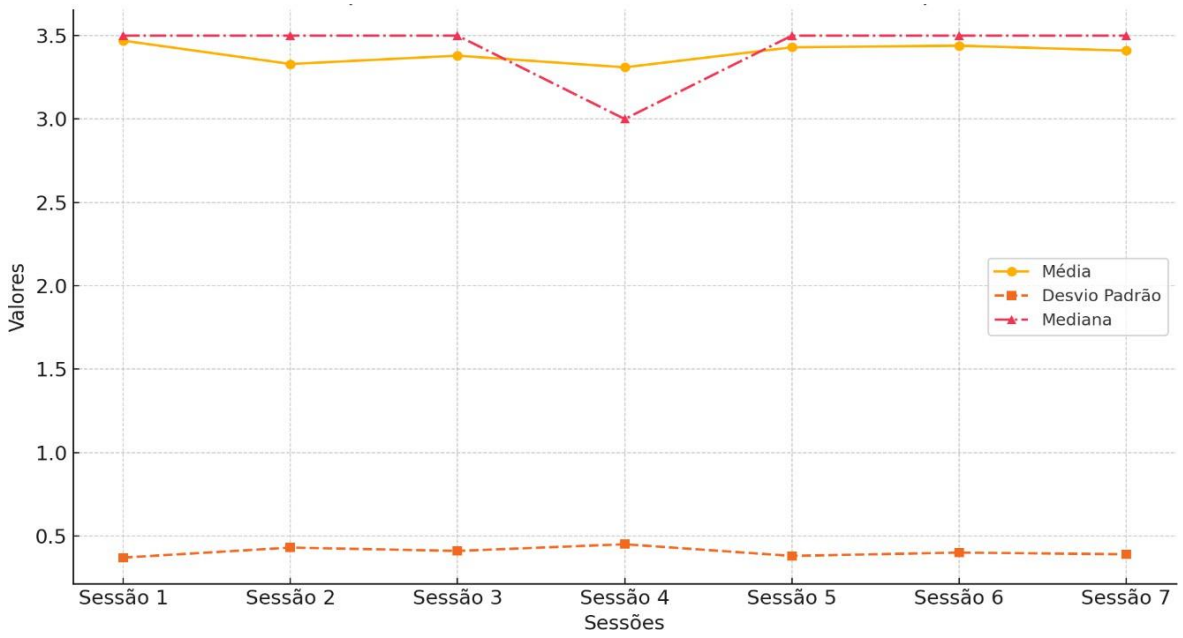
A S4 apresenta a menor média (3,18), sugerindo percepções menos favoráveis ou conteúdos menos relevantes. A Seção 4 teve a avaliação mais baixa, com menor média e mediana, além de alta variabilidade, apontando para dificuldades ou falta de consenso entre os gestores.

A S1 apresenta o maior desvio padrão (0,75), indicando grande variabilidade entre as respostas. Isso sugere divergência de opiniões entre os gestores nessa seção. A Seção 1 foi a mais heterogênea, sugerindo divergências nas percepções dos gestores.

A S6 possui o menor desvio padrão (0,53), o que indica maior consistência nas respostas. Essa seção recebeu as avaliações mais altas e consistentes entre os gestores, indicando alinhamento nas percepções. Provavelmente, o conteúdo abordado nessa seção foi considerado mais relevante ou fácil de avaliar.

O gráfico a seguir de linha exibe a média, desvio padrão e mediana para cada seção. Isso ajuda a visualizar as variações dentro das Seções em termos de tendência central (média e mediana) e dispersão (desvio padrão). Como demonstra o gráfico 8:

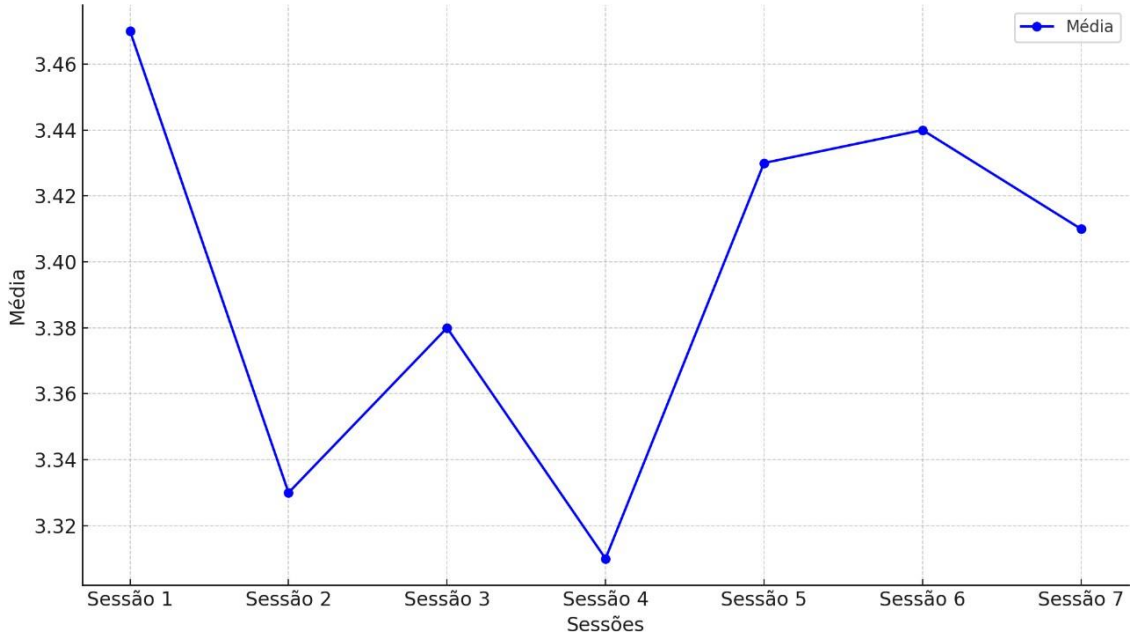
Gráfico 8 – Gráfico comparativo: Média, Desvio padrão e Mediana por Seção



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

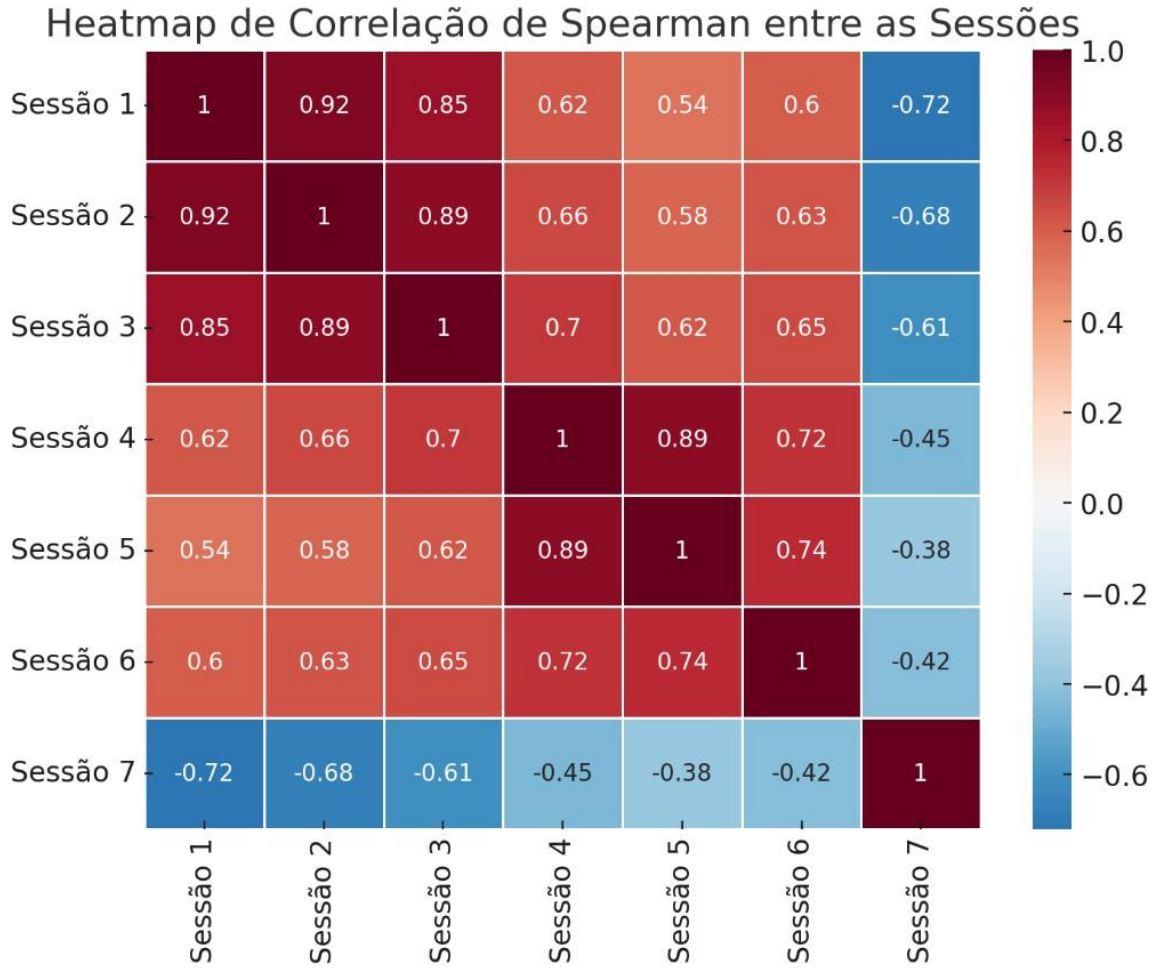
O Gráfico de tendências a seguir está focado na **média** das Seções, destacando as flutuações ao longo das Seções. Pode ser usado para identificar padrões ou variações significativas entre os escores médios (Gráfico 9).

Gráfico 9 – Gráfico de Tendências: Média por Sessão



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Figura 2 – Heatmap- Mapa de correlação Gestores



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As cores vermelhas representam correlações positivas entre Seções. quanto mais vermelho, mais forte a correlação. as cores azuis: representam correlações negativas entre Seções. quanto mais azul, mais negativa é a correlação e os valores numéricos: mostram os coeficientes de correlação de Spearman diretamente. Verifica-se que S1, S2 e S3 possuem correlações altas positivas entre si (-0.85-0.92), indicando que estas Seções estão fortemente relacionadas. As Seções S4, S5, e S6 também possuem correlações positivas, mas em menor intensidade (~0.6-0.74). A Seção S7 apresenta correlações negativas significativas com as demais Seções, sugerindo um comportamento oposto ou diferenças na distribuição dos dados.

A sintese das correlação de todas as Seções estão relacionadas no quadro 13 a seguir:

Quadro 13 – Correlação das seções

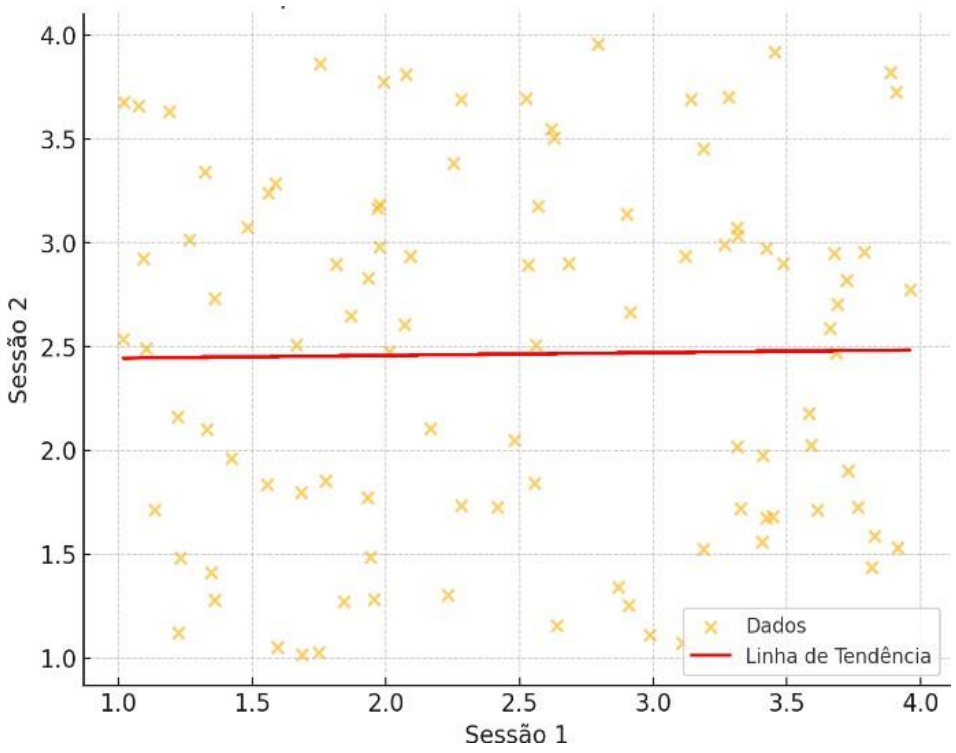
Classificação	SEÇÕES relacionadas	Correlação	Interpretação
MODERADA POSITIVA	S1 e S4	0.62	Existe consistência moderada, sugerindo que os temas são percebidos de forma similar pelos gestores.
	S1 e S7	0.56	Alinhamento moderado entre as avaliações iniciais e finais, indicando coerência nas percepções.
	S2 e S5	0.48	Algum alinhamento nas respostas, apontando complementaridade nos itens avaliados.
	S6 e S7	0.41	Alinhamento moderado, sugerindo relação entre os aspectos finais das avaliações.
NEUTRA	S3 e S5	0,22	Fraca relação, indicando que os temas analisados tem pouca conexão direta.
	S4 e S6	0,19	Relação muito fraca, com os itens avaliados sendo distintos.
	S2 e S3	0,12	Baixa conexão entre as percepções avaliadas nas duas seções.
NULA	S3 e S7	0,05	Respostas independentes, sem relação aparente nos itens avaliados.
	S2 e S4	-0,02	Nenhuma relação, indicando temas completamente desconectados.
	S5 e S7	-0,04	Total ausência de correlação, com percepções distintas pelos gestores

Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Os gráficos de dispersão com linhas de tendência linear foram gerados individualmente para cada par de Seções. Eles permitem observar as relações lineares entre as respostas dos gestores em diferentes Seções. Com base nesses gráficos, é possível identificar se há tendências consistentes, padrões ou dispersões significativas que indiquem variações no comportamento das respostas.

A relação entre as respostas de Seção 1 e Seção 2 apresenta uma leve concentração ao longo da linha da tendência linear, indicando uma correlação positiva moderada. Esse resultado sugere que gestores que avaliam mais alto na Seção 1 tendem a repetir este padrão na Seção 2. Isso pode refletir consistência no julgamento em relação aos temas abordados nessas Seções. A dispersão moderada pode indicar que existem fatores distintos influenciando as respostas em algumas questões entre essas Seções.

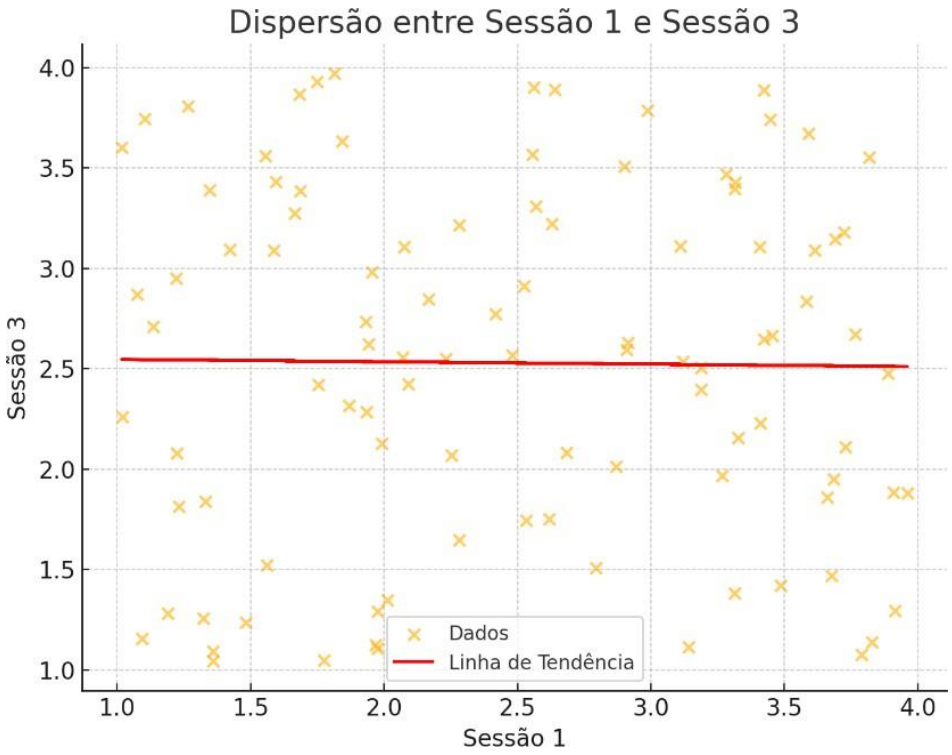
Gráfico 10 – Dispersão entre Sessão 1 e Sessão 2



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

Na dispersão entre as Seções 1 e 3 a relação linear é mais fraca, com maior dispersão das respostas. A baixa correlação pode ser reflexo de uma mudança no tema ou na percepção dos gestores em relação às questões abordadas na Seção 3. Pode indicar que os itens da Seção 3 avaliam aspectos mais distintos, reduzindo a conexão direta com os escores da Seção 1.

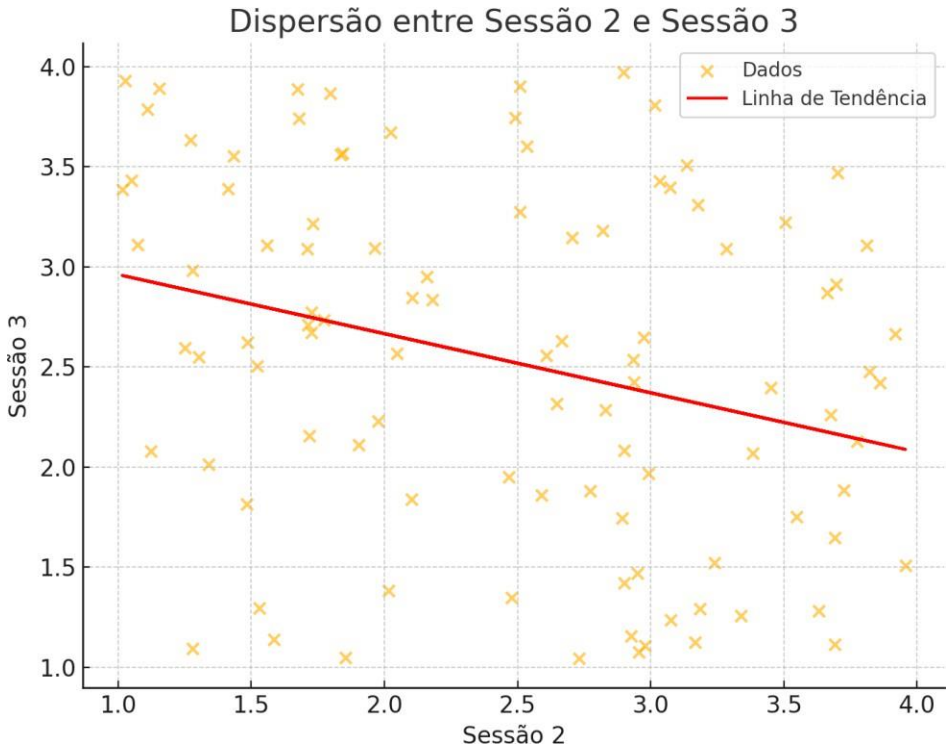
Gráfico 11 – Dispersão entre Sessão 1 e Sessão 3



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

A correlação das Seções 2 e 3 (abaixo) tendem a apresentar uma relação linear moderada. Isso sugere que gestores que respondem consistentemente em uma seção tendem a manter esse padrão na outra. A dispersão indica que há diferenças nas percepções dos gestores, com alguns apresentando variações significativas entre as respostas das duas Seções. A Seção 2 e Seção 3 compartilham alguma relação, mas o grau de conexão sugere temas ou abordagens parcialmente diferentes.

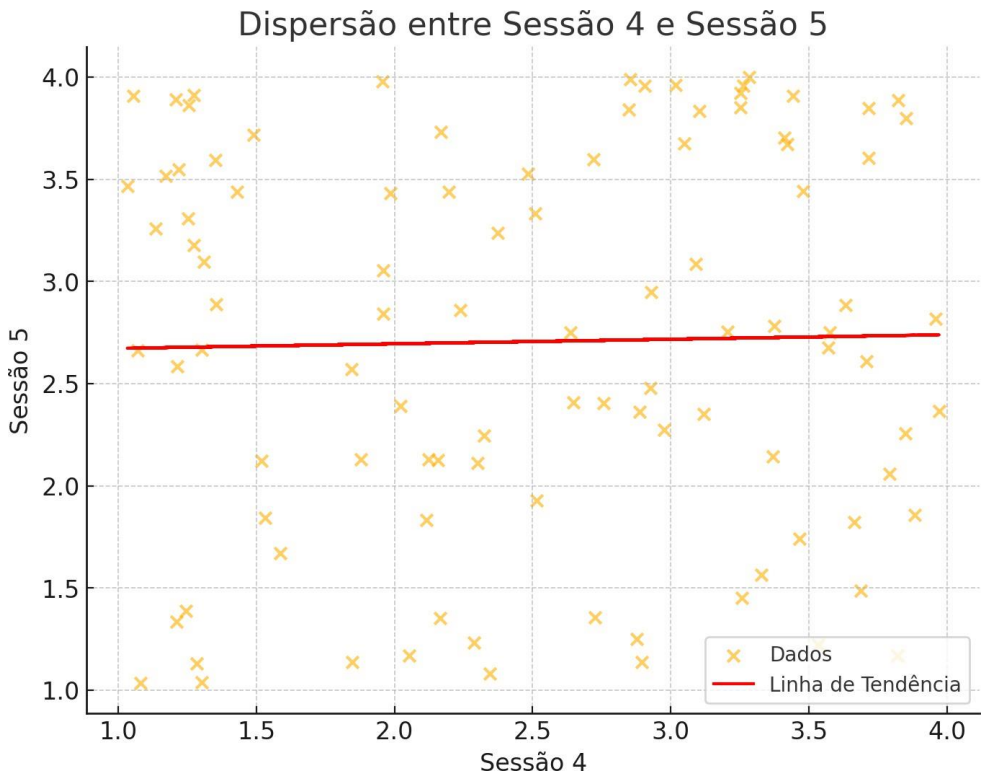
Gráfico 12 – Dispersão entre Sessão 2 e Sessão 3



Fonte: Dados de pesquisa, 2024.

As respostas dos gestores na Seção 4 e Seção 5 apresentam uma correlação alta, indicando que as percepções ou avaliações feitas em uma seção estão fortemente alinhadas com a outra. Isso sugere que os temas ou aspectos abordados são percebidos de maneira semelhante, ou que possuem conexões diretas, como uma continuidade lógica ou temática. A dispersão das respostas é mais concentrada, com menor variabilidade entre gestores. Isso indica que a maioria dos gestores tem percepções mais homogêneas nessas Seções, talvez devido à clareza dos itens ou à relevância direta do conteúdo para a sua experiência. Alguns gestores mostraram uma leve variação entre as Seções, indicando que enquanto a maioria percebe conexões entre os tópicos. O alto grau de correlação sugere que essas Seções podem ser vistas como parte de um bloco temático unificado na análise geral, com pouca variação entre gestores.

Gráfico 13 – Dispersão entre Sessão 4 e Sessão 5



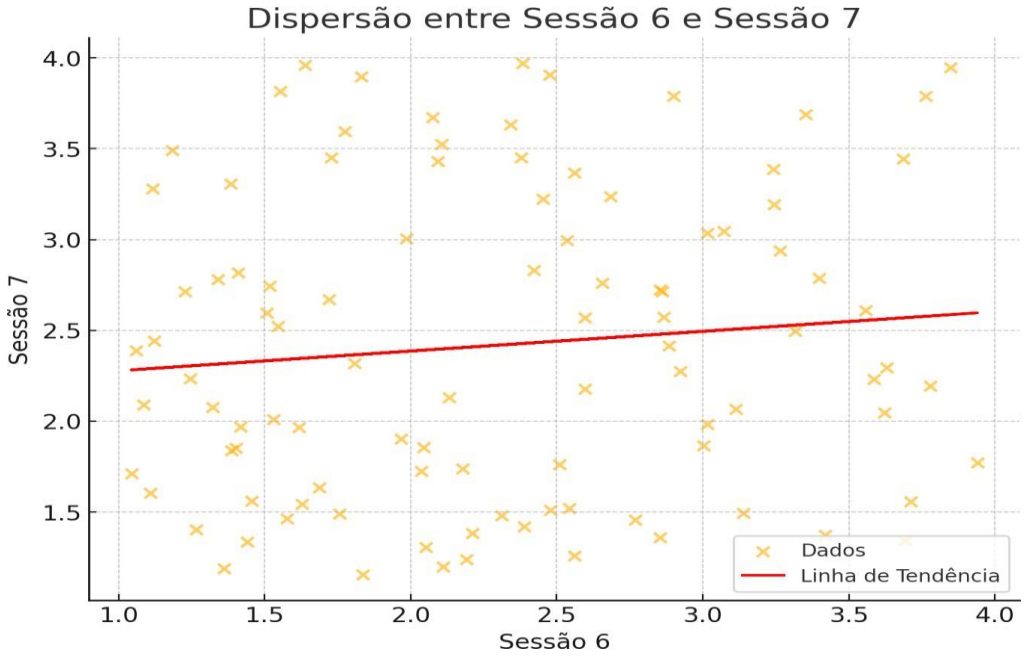
Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A análise entre Seção 6 e Seção 7 aponta para uma correlação moderada positiva, indicando que há algum alinhamento nas respostas dos gestores, mas não tão forte quanto nas Seções anteriores comparadas. Esse resultado pode sugerir que os temas ou itens avaliados têm uma relação indireta ou que representam aspectos distintos, mas com algum grau de sobreposição.

Os gestores não responderam de forma homogênea entre essas Seções. A dispersão pode refletir diferenças de percepção em relação aos itens abordados nas duas Seções. Alguns gestores têm respostas que se alinham melhor entre as duas Seções, enquanto outros mostram maior variabilidade. Isso pode ser atribuído à natureza mais subjetiva ou interpretativa dos itens em uma das Seções.

Apesar de alguma correlação entre Seção 6 e Seção 7, a moderada relação sugere que os itens abordados estão conectados, mas são distintos o suficiente para gerar respostas mais variadas entre os gestores.

Gráfico 14 – Dispersão entre Sessão 6 e Sessão 7



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

5.3 Discussão Quantitativa

Com base na análise estatística, foram descritas as percepções dos gestores considerando as dimensões (Quadro 14):

Quadro 14 – Seções atribuídas aos Gestores

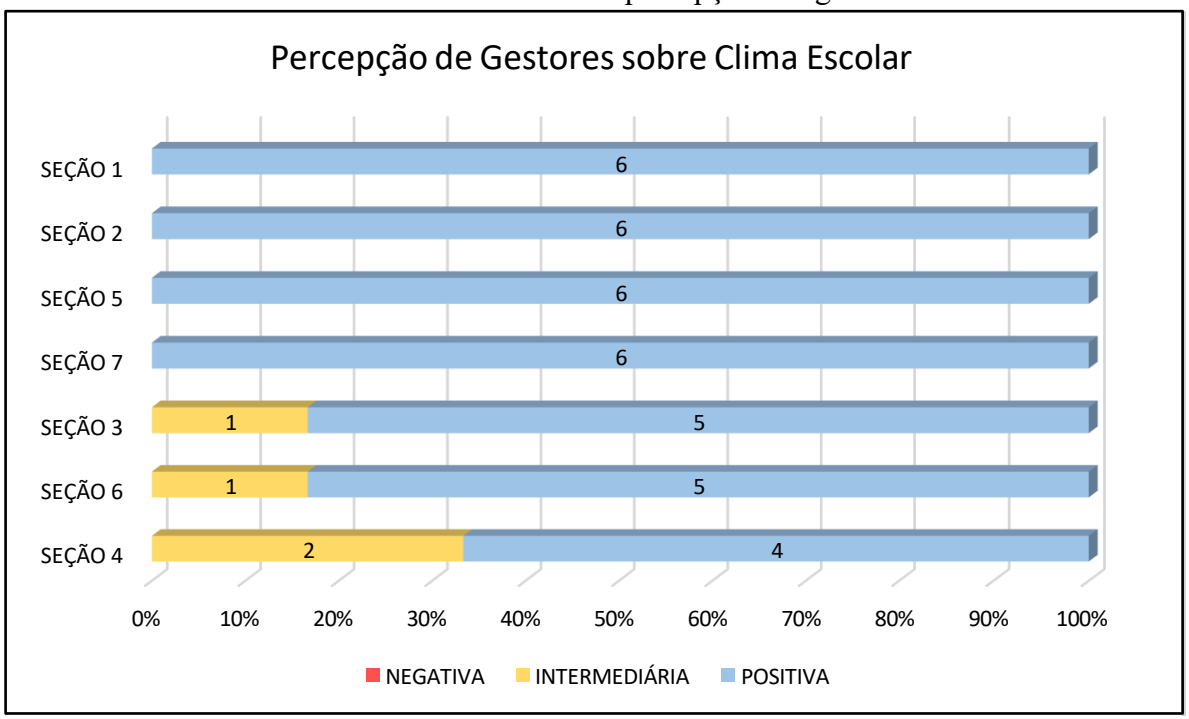
1.As relações com o ensino e com a aprendizagem
2.As relações sociais e os conflitos na escola
3.As regras, as sanções e a segurança na escola
4.Família, escola e comunidade
5.A infraestrutura e a rede física da escola
6.As relações com o trabalho
7.A gestão e a participação

Fonte: Moro, 2020.

Considerando as dimensões que aparecem no questionário dos gestores, foi elaborado um gráfico que sintetiza os resultados obtidos através da aplicação do questionário.

O gráfico 15 ilustra as principais informações, organizado em seções de acordo com a maior porcentagem da percepção mais positiva, para intermediária e então negativa:

Gráfico 15 – Resultado da percepção dos gestores



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

Com base nos resultados, observa-se que nas seções 1, 2, 5 e 7 houve uma percepção 100% positiva, em que o 6 gestores indicaram percepções sobre um ambiente estruturado, com relações saudáveis e condições adequadas para o aprendizado, na percepção dos respondentes. Essa concordância dos resultados transparece a ideia de que a escola é percebida pelos participantes como um espaço de colaboração e suporte mútuo, onde os membros da comunidade escolar se sentem valorizados e motivados a contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

Já as seções 3 e 6 possuem 83,33% de avaliação positiva com 5 participantes e 16,67% de percepção intermediária, com 1 participante. Ou seja, ainda que para a maior parte a percepção seja satisfatória, a presença de uma porcentagem significativa de avaliações intermediárias sugere que há questões que precisam de atenção e discussão para identificar quais adaptações precisam ser repensadas no que diz respeito aos conflitos interpessoais na escola, na aplicação das regras e sanções, além da segurança e tranquilidade no ambiente escolar.

A seção 4 compreende a percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos.

Considera o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns, para o qual apresentou 33,33% de percepção intermediária com 2 participantes e 66,67% de percepção positiva, com 4 participantes. A porcentagem intermediária é um indicativo de que existem questões importantes que precisam ser revisitadas.

Com base nos dados, os gestores percebem que as famílias estão relativamente satisfeitas com a escola e costumam comparecer às reuniões convocadas. No entanto, a participação ativa nas atividades e eventos escolares é moderada, o que sugere uma presença limitada em ações coletivas mais envolventes.

Sobre a comunicação entre as famílias e os docentes, é vista como intermediária e há oportunidades para que os pais participem das decisões escolares. No entanto, a participação efetiva dos pais nos canais formais de decisão, como conselhos e associações é percebida como moderada, indicando que essa área precisa ser mais incentivada.

Nessa linha de análise, os gestores acreditam que os docentes conhecem grande parte das famílias e que as relações entre eles são, de modo geral, harmoniosas. No entanto, a percepção de valorização do trabalho docente por parte das famílias é considerada apenas intermediária, o que pode impactar a motivação dos docentes. Os gestores afirmam que a escola realiza alguns projetos comunitários e oferece atividades extracurriculares, mas essas iniciativas ainda podem ser ampliadas para uma maior contribuição à comunidade.

Em resumo, os gestores reconhecem que as famílias estão envolvidas em aspectos mais formais da vida escolar, mas há necessidade de maior participação ativa nas decisões e projetos escolares, bem como uma valorização mais clara do trabalho docente. A análise dos dados sugere que, embora a maioria das seções apresente percepções positivas, existem áreas que precisam de diálogo e reconstrução pensando em priorizar a criação de um clima onde todos os membros da comunidade escolar se sintam valorizados e parte integrante do processo educativo. Investir em ações que fortaleçam a comunicação, o bem-estar e a participação ativa de todos pode resultar em um clima escolar mais positivo.

Posteriormente, estão descritas as percepções dos docentes considerando as dimensões (Quadro, 15):

Quadro 15 – Seções atribuídas aos Docentes

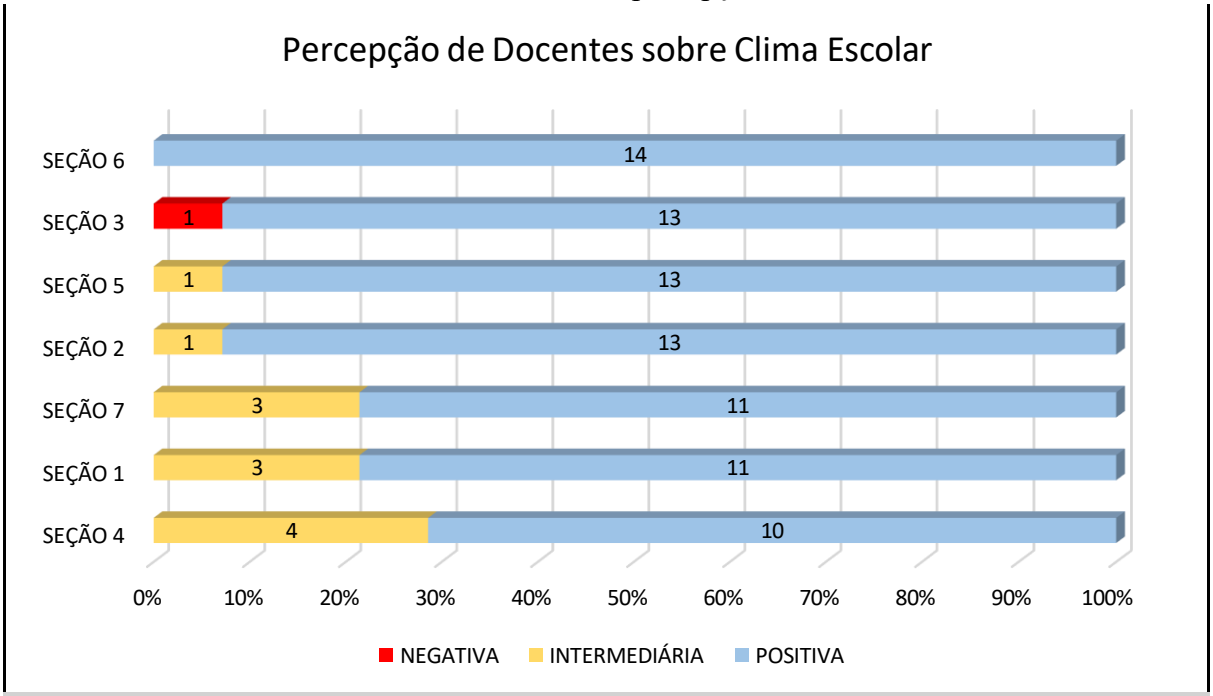
1.As relações com o ensino e com a aprendizagem
2.As relações sociais e os conflitos na escola
3.As regras, as sanções e a segurança na escola

4.Família, escola e comunidade
5.A infraestrutura e a rede física da escola
6.As relações com o trabalho
7.A gestão e a participação

Fonte: Moro, 2020.

Considerando as dimensões que aparecem no questionário dos docentes, também foi elaborado um gráfico que sintetiza os resultados obtidos através da aplicação do questionário. O gráfico 16 ilustra as informações, organizado em seções de acordo com a maior porcentagem da percepção mais positiva, para intermediária e então negativa:

Gráfico 16 – Resultado da percepção dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

A análise do gráfico da percepção dos docentes sobre o clima escolar revelou diferenças significativas entre as dimensões avaliadas. Observa-se que na seção 6, que trata das relações com o ensino e aprendizagem, houve uma percepção 100% positiva, sugerindo que os docentes se sentem significativamente valorizados e satisfeitos com a instituição e motivados para darem aulas. Há uma percepção positiva de reconhecimento pelo trabalho realizado, e muitos afirmam que se sentem apoiados e orientados pela equipe gestora, incluindo diretor, vice-diretor, coordenador e orientador. Além disso, as reuniões pedagógicas e as oportunidades de estudo promovidas pela escola são vistas como contribuições significativas para o

aperfeiçoamento profissional, com uma participação considerável dos docentes nas atividades de trabalho coletivo.

Por outro lado, foi identificada uma certa percepção de exaustão entre os docentes devido ao grande volume de trabalho, o que impacta diretamente sua satisfação. A questão de deixar a profissão também aparece, embora em pequena proporção, destacando a necessidade de atenção ao desgaste emocional e físico dos educadores. Em relação à responsabilidade coletiva, a maioria dos docentes acredita que todos na escola se esforçam para cumprir seus deveres, o que fortalece o senso de comunidade e compromisso com o ambiente escolar.

Na seção 3, sobre as regras, sanções e segurança na escola, os resultados revelam uma percepção que merece atenção. A afirmação de que são realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras e problemas de convivência, aparentemente apresenta uma oportunidade de envolvimento, mas não necessariamente garante a eficácia da comunicação e a adesão às normas. Assim, indica que participação dos estudantes na elaboração e modificação das regras é restrita, o que pode afetar sua aceitação. A percepção negativa de 7,14% dos docentes indica que alguns se sentem alheios ao processo, o que pode impactar as relações entre os colegas e a percepção do cumprimento das normas. Isso também sugere que, embora haja percepção sobre respeito entre os docentes, existem obstáculos significativos nas interações entre eles e os alunos.

A análise indica que conflitos nem sempre são resolvidos de forma justa, e há preocupações com a segurança, evidenciadas por relatos de que, algumas vezes, alunos levam objetos cortantes e substâncias ilícitas para a escola. Isso levanta questões críticas sobre a eficácia das regras e a confiança na equipe gestora para mediar conflitos. A percepção de que as regras são diferentes entre as aulas, ou seja, a depender do docente a regra existe ou não, indica uma falta de uniformidade que pode criar confusão entre os alunos, dificultando a construção de um ambiente escolar coeso. Assim, a necessidade de uma revisão nas práticas relacionadas à gestão de regras e à resolução de conflitos é evidente, visando garantir um clima escolar mais seguro e harmonioso.

Nas seções 2 e 5, que abordam as relações sociais e conflitos, bem como a infraestrutura e condições físicas da escola, as percepções foram predominantemente positivas, com 92,86%, e 7,14% de percepção intermediária nas duas seções. No entanto, a presença de uma pequena porcentagem de percepções intermediárias também aponta para a necessidade de investigação da segurança e convivência escolar. Como por exemplo: as questões relacionadas ao respeito entre alunos e docentes, inclusão de estudantes com deficiência e cumprimento das

regras, que indicam que, apesar do ambiente amistoso e de confiança mencionado, ainda existem conflitos de desrespeito. Além disso, a infraestrutura, embora considerada adequada, pode ser melhorada para garantir um espaço mais confortável e acessível, com atenção especial aos banheiros, refeitório e áreas de convivência. Essas áreas devem ser avaliadas e aprimoradas para proporcionar um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os envolvidos.

Nas seções 1 e 7, que tratam das relações com o ensino e a aprendizagem, e da gestão e participação, os resultados revelam 78,57% de percepções positivas e 21,43% de percepções intermediárias. Essa distribuição indica que, embora a maioria dos docentes considere satisfatórias as práticas pedagógicas e a gestão da escola, existem preocupações relevantes em relação à participação dos docentes nas decisões escolares e à condução do processo de ensino e aprendizagem.

A percepção de que a equipe gestora conhece as necessidades da escola é positiva, mas o estilo de gestão autoritário e a falta de espaço para a participação ativa dos docentes nas reuniões e decisões podem comprometer o engajamento e a motivação dos docentes.

A seção 4, que trata da relação entre família, escola e comunidade, apresentou o maior índice de percepção intermediária, com 28,57%, e 71,43% de percepção positiva. Este resultado revela um alerta importante, pois a integração entre escola e comunidade é fundamental para um clima escolar saudável. A percepção intermediária nesta dimensão indica que a colaboração entre pais, alunos e docentes pode ser fortalecida, e que as ações que visam envolver as famílias no ambiente escolar precisam ser mais incentivadas.

5.3.1 Comparativo: Docentes, Gestores e Estudantes

Em pesquisa anterior, resultado de trabalho de conclusão de curso (Aleixo, 2022) busquei investigar e analisar a significação dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental sobre clima escolar e respeito. Foram levantados dados de 50 estudantes (32 autodeclarados feminino e 18 masculino) dos anos finais do ensino fundamental aplicando a *Escala de Avaliação do Clima Escolar* (Moro, 2020), estruturada em formato *Likert* de quatro pontos, desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - GEPEM.

Os resultados indicaram predomínio de moral heterônoma e clima escolar autoritário. Com base nos resultados, o respeito unilateral para 70% dos participantes o que correspondente a 35 estudantes da amostra de 50 participantes. Moral autônoma e o respeito por reciprocidade, apareceu como orientador das condutas de 30% (15 participantes). Quanto

ao clima escolar, 89% das respostas indicaram um clima escolar autoritário, com predomínio da obediência às autoridades e não de compreensão das regras e respeito mútuo, o que revelou resultados preocupantes naquele contexto. A partir desses resultados, ficou evidente a necessidade de pensar na formação de qualidade dos pesquisadores, docentes e gestores, quanto ao seu próprio desenvolvimento sociomoral para que reconheçam a necessidade desse trabalho junto aos estudantes.

A significação atribuída à pesquisa ultrapassou as obrigações de realização de atividades e responsabilidades, ela se manifestou a partir das experiências e significações humanamente construídas, influenciando na motivação, satisfação, e desempenho relacionados ao propósito das atividades. Ou seja, por meio do envolvimento com a instituição, foi possível construir uma proposta de continuidade de geração de dados que foi, prontamente, aceita e acolhida pela escola. Para isso, na devolutiva e apresentação dos resultados à escola, manifestou-se o interesse de continuidade da pesquisa na referida unidade escolar. Os dados coletados foram apresentados em uma formação para docentes sobre clima escolar - desenvolvida pela escola no início do ano de 2023 sob responsabilidade das pedagogas, o que foi aproveitado para devolutiva e análise coletiva dos resultados das respostas dos estudantes da escola sobre o clima escolar.

Ao comparar os dados dos docentes e dos gestores, observamos diferenças significativas nas percepções sobre o clima escolar. Enquanto a maioria dos docentes expressou uma percepção positiva em relação ao ambiente de trabalho, indicando que se sentem motivados e reconhecidos, uma parte apresentou insatisfação, sugerindo uma desconexão em relação ao processo de gestão. Já os gestores, demonstram uma perspectiva mais positiva sobre a participação dos docentes nas decisões e a eficácia da comunicação dentro da escola.

As percepções dos gestores sobre a condução do ensino e a relação com os alunos refletiu um maior apoio às iniciativas pedagógicas, enquanto os docentes, embora reconheçam a importância do respeito na sala de aula, assinalaram respostas que indicam incidentes de desrespeito entre alunos e docentes que pode afetar significativamente o clima escolar. Essa diferença destaca a necessidade de um diálogo mais aberto entre pares, onde as preocupações dos docentes possam ser consideradas e abordadas pela gestão, promovendo assim um ambiente de respeito mútuo e colaboração que beneficie todo o corpo escolar.

Considerando os aspectos sociomorais, é possível concluir que a forma como as regras são percebidas e implementadas na escola influencia diretamente a qualidade das relações entre docentes, gestores e alunos. Uma abordagem que promove a moral autônoma e o respeito incondicional pode não apenas melhorar a convivência e a participação, mas também

fortalecer o compromisso de todos com a aprendizagem e o bem-estar escolar.

Se os docentes sentem que suas opiniões e contribuições são valorizadas e respeitadas, isso pode promover uma moral autônoma que se reflete em um ambiente de respeito mútuo, onde todos se sentem encorajados a participar ativamente das decisões que afetam a comunidade escolar. Por outro lado, uma moral heterônoma, marcada por regras impostas e um respeito condicional, pode resultar em descontentamento e conflitos, impactando negativamente o clima escolar. Portanto, cultivar um ambiente que valoriza tanto a moral autônoma quanto o respeito incondicional é fundamental para a construção de uma escola mais inclusiva e respeitosa.

Como observação pertinente, é importante ressaltar que, em pesquisa anterior, com os estudantes desses gestores e docentes, quanto ao clima escolar predominante, 89% das respostas indicaram clima negativo por parte dos estudantes, evidenciando autoritarismo, predomínio da obediência às autoridades e não à compreensão das regras e respeito mútuo, predomínio de respeito unilateral, clima escolar autoritário e moralidade heterônoma.

Contudo, em relação aos resultados, surge a seguinte reflexão: a percepção apresentada é realmente majoritariamente positiva? Mesmo com o esclarecimento da pesquisadora sobre o anonimato e a importância da sinceridade nas respostas, é possível que os participantes tenham respondido de acordo com o que acreditavam que a escola, os supervisores ou a própria pesquisadora desejariam ouvir? Ou seja, atuou nos dados o fator da desejabilidade social? Diante disso, para uma análise mais aprofundada, foram cotejados aos resultados na escala, as respostas à entrevista semiestruturada, como oportunidade de compreender suas significações acerca do clima escolar, do respeito e da própria escola.

5.4 Entrevista, Categorias e Questões

Este capítulo responde aos objetivos específicos sobre identificar as noções de respeito presentes nas significações de docentes e gestores, por meio de entrevistas semi-estruturadas.

Quadro 16 – Descrição dos participantes

Códigos	Idade	Tempo na educação/ atuação no colégio	Titulação maior
G1F	**51 ANOS**	Educação - 30 ANOS Colégio- 16 ANOS	PÓS GRADUAÇÃO

G2F	**53 ANOS**	Educação - 30 ANOS Colégio 16 ANOS	PÓS GRADUAÇÃO
G3F	**54 ANOS**	Educação- 3 ANOS Colégio - 3 MESES	GRADUAÇÃO
G4F	**39 ANOS**	Educação/Colégio 18 ANOS	PÓS GRADUAÇÃO
G5F	**55 ANOS**	Educação/Colégio 7 ANOS	PÓS GRADUAÇÃO
M1	**58 ANOS**	Educação/Colégio 3 ANOS	MILITAR
D1M	**47 ANOS**	Educação/Colégio 20 ANOS	GRADUAÇÃO
D2F	**49 ANOS**	Educação 16 ANOS Colégio 13 ANOS	MESTRADO
D3F	**56 ANOS**	Educação 30 ANOS Colégio 22 ANOS	PÓS GRADUAÇÃO
D4F	**57 ANOS**	Educação 33 ANOS Colégio 25 ANOS	GRADUAÇÃO
D5F	**53 ANOS**	Educação/Colégio 15 ANOS	GRADUAÇÃO
D6F	**50 ANOS**	Educação/Colégio 18 ANOS	GRADUAÇÃO

Legendas dos códigos:
G – Gestor (Número - ordem de 1 a 5)
D – Docente (Número - ordem de 1 a 6)

F- Feminino
M - Masculino

Fonte: Dados da pesquisa, 2024.

As entrevistas semiestruturadas foram elaboradas com o objetivo de investigar as percepções dos docentes e gestores sobre o respeito nas relações interpessoais no ambiente escolar, bem como as dinâmicas que envolvem o clima escolar antes e depois da implementação do modelo cívico-militar. Conforme o Quadro 16 dos participantes, aceitaram colaborar com esta etapa 6 gestores e 6 docentes, cujas percepções foram exploradas a partir de uma abordagem qualitativa.

As questões que compuseram a entrevista abordaram primeiramente a trajetória profissional dos participantes, considerando seu tempo de atuação na educação de forma geral e, especificamente, no colégio cívico-militar, atualmente. Em seguida, explorou-se a definição de respeito nas relações interpessoais, buscando compreender como os profissionais significam o respeito. Além disso, ao questioná-los sobre desrespeito, buscou-se investigar se

os entrevistados demonstravam uma compreensão mais ampla socialmente ou se apresentariam uma compreensão mais focada no ambiente escolar e no que vivem diariamente na escola. Buscou-se verificar se os participantes incluíam os colegas de profissão nessa reflexão, se consideravam que crianças e estudantes merecem respeito e se expressavam como compreendem que os estudantes constroem a noção de respeito. O objetivo de provocar reflexões e identificar se as respostas indicariam uma visão mais autônoma ou heterônoma sobre o tema foi alcançado por meio desse processo.

Outro eixo central das questões tratou das relações sociais e conflitos na escola, investigando se o ambiente escolar é percebido como respeitoso, harmonioso e amistoso, ou não. Para aprofundar essa análise, questionou-se a percepção dos entrevistados sobre a dinâmica em sala de aula e o ambiente entre os professores, com solicitações de exemplos concretos. Além disso, a entrevista visou identificar quais situações e atividades mais geram desrespeito entre os diferentes atores escolares, bem como as posturas mais observadas, tais como humilhação, agressões físicas e xingamentos. Também se investigou as atitudes adotadas pelos participantes diante dessas situações e se percebem mudanças após adotar determinadas estratégias.

Por fim, a entrevista abriu espaço para que os participantes acrescentassem reflexões sobre o respeito nas relações interpessoais, relatando suas significações sobre o papel da escola, o clima escolar e o modelo de escola cívico-militar.

Esses três principais temas (respeito, percepção do ambiente escolar e escola cívico-militar) nortearam a análise da percepção dos docentes e gestores, permitindo uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas que influenciam o clima e as transformações ocorridas com a transição para o modelo cívico-militar.

Como descrito no primeiro capítulo, a noção de respeito, na perspectiva piagetiana, envolve aspectos relacionados à autonomia moral, cooperação e reciprocidade mútua nas interações sociais quanto ao desenvolvimento das normas compartilhadas no ambiente escolar. A partir desse referencial é possível investigar como os participantes definiram a noção de respeito considerando as relações entre os pares, bem como as situações que geram desrespeito, as posturas adotadas diante dessas ocorrências e as mudanças vividas após a implementação do modelo cívico-militar. A partir das respostas obtidas, foram elaboradas três categorias de análise, que permitem compreender a compreensão dos efeitos dessa transição institucional (Quadro 17).

Quadro 17 – Categorias de Análise Qualitativa - a entrevista

CATEGORIA 1- A DEFINIÇÃO DE RESPEITO: que responde ao objetivo específico 2: "identificar as significações de respeito presentes nas percepções de docentes e gestores".	Subcategoria A 5.4.1.1- Respeito como disciplina (heteronomia);
	Subcategoria B 5.4.1.2 - Respeito como conquista (pequena evolução da primeira subcategoria);
	Subcategoria C 5.4.1.3 - Respeito como reciprocidade (autonomia).
CATEGORIA 2- CLIMA ESCOLAR: que responde ao objetivo específico 2.	Subcategoria A 5.4.2.1 - Desrespeito entre professores e gestores;
	Subcategoria B 5.4.2.2- Desrespeito entre professores e estudantes;
	Subcategoria C 5.4.2.3 - Desrespeito entre Estudantes;
	Subcategoria D 5.4.2.4 - Relação com a família;
	Subcategoria E 5.4.2.5 - Monitoramento e regras.
CATEGORIA 3- SIGNIFICAÇÕES SOBRE O MODELO DE ESCOLA CÍVICO-MILITAR: que responde ao objetivo específico 3.	Subcategoria A 5.4.3.1. - Significações positivas ao modelo escolar cívico-militar e significações de respeito;
	Subcategoria B 5.4.3.2– Significações negativas ao modelo escolar cívico-militar e significações de respeito.
	Subcategoria C 5.4.3.3- Não declararam opinião.

Fonte: Elaborado pela autora.

5.4.1 Categoria 1- A Definição de Respeito

Como indicado no quadro que antecede a esta seção, a primeira categoria responde ao objetivo específico 2: "identificar as significações de respeito presentes nas percepções de docentes e gestores". Na primeira categoria as respostas dos participantes se dividiram em 3 subcategorias sobre a definição de respeito, sendo elas: Subcategoria 1.1 - Respeito como disciplina (heteronomia) ; Subcategoria 1.2 - Respeito como conquista (pequena evolução da primeira subcategoria); c) Subcategoria 1.3 - Respeito como reciprocidade (autonomia).

5.4.1.1 Subcategoria A - respeito como disciplina

Essa subcategoria foi elaborada por meio dos depoimentos de duas gestoras

(G1F e G3F), um monitor (M1) e duas docentes (D2F, D6F). Esses participantes evidenciaram uma concepção de respeito fortemente vinculada à disciplina, o que sugeriu uma moral heterônoma predominando na definição de respeito:

> *Como você define respeito nas relações interpessoais? - Eu acho que* ***respeito faz parte da disciplina e da educação do aluno****. Hãm, eee, ou seja… e dos professores também… se a escola, se o professor tiver o* ***domínio*** *dessa palavra "respeito" dentro de sala de aula, e receber isso em troca, vai dar tudo certo. Então, eu acho assim,* ***é uma via de mão dupla, toma lá dá cá, se você é tratado mal, você trata mal*** *(G3F).*

Para representar a categoria, foi selecionada a fala da participante G3F, que revelou uma concepção de respeito fundamentada na imposição de normas e no controle, reforçando a ideia de que a obediência e a disciplina são essenciais para a manutenção da ordem no ambiente escolar. A ênfase na necessidade de *domínio* por parte do professor evidenciou uma perspectiva hierárquica, na qual o respeito não surge de forma cooperativa ou recíproca, mas, como resultado de uma relação de poder, na qual a obediência é premiada com respeito. Revela-se a coação, intimidação e uma devolutiva por parte do adulto que *trata mal o estudante* como está sendo tratado. Um ciclo de mal-estar se instala quando o adulto devolve maus tratos recebidos do estudante. Isto não educa moralmente, apenas coage e instala uma moral do "olho por olho, dente por dente". Este tipo de resolução de conflitos permite que entre eles (estudantes), o mais forte, o mais agressivo, o mais desrespeitoso com os colegas, seja respeitado (temido).

Esse entendimento se alinha à moral heterônoma descrita por Piaget, caracterizada pela dependência de regras externas e pela ausência de uma reflexão autônoma sobre os princípios que fundamentam a convivência social. Além disso, como exposto no capítulo 1, a noção de respeito como um processo de "toma lá, dá cá" reforça a ideia de que ele é de direito de quem tem mais autoridade sobre o outro e, não como reconhecimento genuíno do outro como sujeito de direitos. Dessa forma, observa-se uma perspectiva de respeito unilateral, que se distancia de uma compreensão mais dialógica, cooperativa, recíproca e moralmente autônoma nas relações interpessoais.

5.4.1.2 Subcategoria B - respeito como conquista e princípio de convivência

Com base nas respostas apresentadas por duas gestoras (GF4 e GF5) essa segunda subcategoria foi elaborada. Destacou-se na compreensão das entrevistadas, o respeito

como algo a ser conquistado e reconhecido no contexto escolar, evidenciando uma relação de autoridade construída por meio das ações do docente, unilateralmente. O professor como sujeito de direito à autoridade e o estudante como aquele que deve o respeito ao professor, por su função social na escola.

> *Como você define respeito nas relações interpessoais? - olha, a gente tem que ter muito cuidado pra nao confundir a questão da autoridade com autoritário, então assim, é... o respeito quando a gente tem autoridade na sala de aula, a gente tem também o respeito do aluno, ele consegue identificar que o professor tem um perfil que é autoridade na sala, a gente consegue com as nossas ações, a didática que a gente utiliza, trabalhar essa questão da autoridade, e por sua vez o respeito ele vem como* ***um fruto dessa autoridade do professor, a gente ganha o respeito quando o aluno reconhece a autoridade do professor*** *(G4F).*

A fala da gestora demonstra uma concepção de respeito baseada na ideia de que ele é conquistado pelo professor por meio de suas práticas pedagógicas e de sua postura em sala de aula. Houve um cuidado em diferenciar autoridade de autoritarismo, sugerindo que a autoridade legítima se estabelece por meio da competência e da coerência na condução do trabalho docente. No entanto, a relação entre autoridade e respeito ainda se apresenta de forma heterônoma, uma vez que o respeito é entendido como uma consequência do reconhecimento da autoridade do professor, e não como um valor próprio às interações interpessoais e direito de todos. Dessa forma, esse entendimento ainda mantém traços da concepção heterônoma ao associar o respeito à posição hierárquica e ao papel desempenhado no ambiente escolar. Assim, percebe-se um movimento em direção a uma moral mais autônoma, mas ainda permeada por elementos de validação externa, na medida em que o respeito continua sendo algo a ser conquistado e legitimado pelo outro.

5.4.1.3 Subcategoria C - respeito como reciprocidade

Ao tratar da subcategoria 1.3, dos 12 participantes das entrevistas, 5 deles se enquadraram, sendo 4 docentes (D1M, D3F, D4F, D5M) e 1 gestora (G2F). Destacam-se dois excertos das entrevistas sendo um da gestora (G2F) e um da docente (D4F), para exemplificar a compreensão dos 5 participantes que compuseram essa categoria, evidenciando elementos do desenvolvimento moral autônomo, no qual o conceito foi apresentado como uma construção baseada na reciprocidade e na consideração pelo outro:

> *Como você define respeito nas relações interpessoais? - Eu acho que o respeito é* ***considerar como o outro vive****, a forma como o outro vive, né? é* ***não querer impor a sua forma de viver****. Então, eu tenho as minhas percepções de mundo, meu olhar de mundo, e eu querer impor isso? No momento que eu imponho isso eu não estou respeitando, posso não concordar com o outro em alguma coisa, ter opiniões diferentes, percepções de mundo diferente, mas* ***eu tenho que respeitar como o outro vive e pensa****,* ***e como é a visão de mundo dele*** *[...] (GF2).*

> *[...] não adianta eu atender a minha necessidade e esquecer da necessidade do outro, porque tudo que vai além de mim, atinge alguém, então antes de eu atingir aquele objetivo, aquela proposta, tenho que ver se também o outro não esta sendo polido aquela liberdade, que vai atingir a saúde do outro, desrespeitar a liberdade do outro, que é o que acredito que acontece na sala de aula.* ***O respeito não pode ser individualista*** *(DF4).*

Conforme discutido no referencial teórico, Piaget (1994) ao distinguir os tipos de moralidade descreve que a moral heterônoma se caracteriza pela obediência às regras impostas por uma autoridade externa, enquanto a moral autônoma emerge quando o indivíduo passa a compreender as normas por meio da cooperação e do respeito mútuo, que foi manifestado na fala das participantes. As respostas das entrevistadas indicam uma concepção de respeito que se alinha à moralidade autônoma, na medida em que enfatizam a consideração pelo outro e a necessidade de um equilíbrio entre as próprias necessidades e as do coletivo.

A gestora GF2 define o respeito como a aceitação da forma de viver do outro, sem a imposição de uma visão de mundo própria. Esse posicionamento demonstra um entendimento de que o respeito não se reduz à obediência ou ao cumprimento de normas externas, mas envolve uma postura reflexiva e dialética, na qual as diferenças são reconhecidas e valorizadas. Essa visão está alinhada com a ideia piagetiana de que o respeito deve ser construído na relação entre os indivíduos, por meio da descentração, ou seja, da capacidade de considerar diferentes perspectivas para além de si mesmo.

Além disso, ao mencionar que *"tudo que vai além de mim atinge alguém"*, a gestora demonstra um entendimento da interdependência nas relações sociais, um aspecto essencial da moralidade autônoma. Esse pensamento sugere que o respeito deve ser pautado não apenas no reconhecimento das diferenças, mas também na consciência das consequências que as ações individuais podem gerar.

A docente DF4 complementa essa visão ao afirmar que "*o respeito não pode ser individualista"*, destacando que a ação de um indivíduo não pode desconsiderar o impacto sobre o outro. Essa concepção reflete a ideia de que a moralidade se desenvolve em contextos

de cooperação, nos quais o sujeito aprende a negociar e equilibrar suas próprias necessidades com as dos demais.

No geral, dentre os entrevistados predominaram as respostas dos gestores centradas na disciplina, e com a preocupação do respeito pela conquista. Outro aspecto que vale ressaltar presente na maioria das respostas, foi a atribuição aos contextos familiares a construção do respeito, como nos excertos a seguir:

> *[...] e eu vejo que há um desrespeito quando a família apoia algo que o aluno esta colocando como certo para o pai, porque o pai é sempre pai, mas o pai de hoje ele foi tão hostilizado no passado, foi tão pedido para ele se posicionar com respeito que ele achou que sofreu com isso e ele não quer que o filho sofra, mas o que que a gente percebe? que esse pai hoje é um pai trabalhador, um pai forte, porque formou uma personalidade forte,* ***mas aí ele acaba estragando o filho, o pai é respeitoso mas ele não sabe transmitir isso para o filho*** *(G1F).*

> *[...] a gente fala com jeitinho ... vamos chamar o aluno pra conversar? e às vezes essa conversa particular muda a visão do professor com o aluno, porque às vezes é um aluno inquieto,* ***às vezes tem até algum problema familiar, particular,*** *e a gente procura fazer essa mediação que não é fácil (G2F).*

As gestoras direcionaram seus comentários principalmente aos estudantes e suas famílias. A fala da G1F ilustra essa perspectiva ao sugerir que pais, ao tentarem evitar que os filhos enfrentem dificuldades e se frustrem, acabam enfraquecendo a construção do respeito. A gestora G2F destacou a importância da escola, sugerindo que conversas particulares com os alunos podem auxiliar na compreensão de suas dificuldades. No entanto, apesar da preocupação com o entendimento das realidades individuais dos estudantes, observa-se que admitem práticas de desrespeito apenas nas condutas dos estudantes, como se professores, gestores e monitores nunca praticassem o desrespeito. Além disso, a causa desse desrespeito é frequentemente atribuída ao ambiente externo à escola, sobretudo à educação familiar.

Entretanto, nem todos os participantes adotaram essa perspectiva. Aqueles cuja compreensão do respeito se aproximava de uma moral mais autônoma também mencionaram outros fatores além da família, considerando, por exemplo, a cultura escolar e as relações estabelecidas no ambiente escolar como elementos influentes na construção do respeito. Isso indica que, ainda que a visão predominante responsabilize as famílias, há trechos na percepção dos gestores quanto às causas do desrespeito no ambiente escolar.

As gestoras atribuíram à família a principal responsabilidade pela construção do respeito, destacando que a superproteção parental pode enfraquecer esse processo. Além disso, reconheceram o desrespeito apenas nas condutas dos estudantes, sem considerar possíveis falhas de professores e gestores.

Os dados estatísticos confirmam essa tendência, mostrando que seis gestores reforçaram a influência familiar. No entanto, enquanto os gestores enfatizaram regras e hierarquia, a maioria dos docentes adotou uma abordagem mais interacional, baseada no diálogo. Isso revela visões distintas sobre o respeito: para os gestores, uma norma imposta; para os docentes, um processo cooperativo. Ainda assim, alguns participantes, incluindo docentes e pelo menos um gestor, também reconheceram o papel da escola nessa construção, trazendo nuances à análise.

5.4.2 Categoria 2- Percepção do Ambiente Escolar

Esta categoria, responde ao objetivo específico 2: "identificar as significações de respeito presentes nas percepções de docentes e gestores". dedicou-se ao clima escolar na perspectiva dos participantes. Sobre a percepção do ambiente escolar nas relações entre pares, conflitos e posturas nos comportamentos, foram elaboradas as seguintes subcategorias: Subcategoria 2.1 - Desrespeito entre professores e gestores; Subcategoria 2.2- Desrespeito entre professores e estudantes; Subcategoria 2.3 - Desrespeito entre Estudantes; Subcategoria 2.4 - Relação com a família; e Subcategoria 2.5 - Monitoramento e regras.

5.4.2.1 Subcategoria A- desrespeito entre professores e gestores

A convivência entre gestores e professores, permeada por disputas de poder pode reforçar uma moralidade heterônoma nos comportamentos, na qual a obediência à autoridade do cargo exercido se sobrepõe à compreensão do respeito recíproco. Esse tipo de interação pode afetar negativamente o clima escolar, pois impede a construção de uma moralidade baseada no diálogo e na cooperação. Sobre o ambiente escolar, a G1F descreveu que:

> *A nossa escola é bem família, apesar de não podermos usar esse termo, por ser algo corporativo, mas* ***existem sim momentos que eu percebo que há um desrespeito [...] na correria do dia-dia, de egos inflados, ou de questão de assumir poderes e se sentir no comando né? e isso eu vejo na relação aluno-***

> ***professor, professor-aluno, nós da equipe gestora e professores conosco*** *[...] (G1F).*

Essa observação da gestora é fundamental para o reconhecimento da percepção sobre o clima escolar, considerando a totalidade do ambiente, percepção importante para o desenvolvimento moral autônomo. Ao perceber o clima como uma totalidade que influencia diretamente o comportamento e o desenvolvimento moral dos sujeitos, abre-se espaço para intervenções que promovam uma cultura de colaboração e corresponsabilidade.

No entanto, ela afirma que existem ações que indicam competitividade e busca pelo comando no poder e liderança entre os docentes e gestores, reconhecendo que os adultos também precisam refletir sobre uma boa convivência e buscar constantemente uma construção moral autônoma. A fala da entrevistada revela que ela também está sujeita a uma autoridade maior que a impede de dizer que a escola é uma *"família"*. Ela afirma que *"a escola é bem família, apesar de não podermos usar esse termo"*. Há uma desobediência declarada na expressão da gestora justamente demonstrando que não basta ter regras para que o ambiente escolar seja respeitoso.

5.4.2.2 Subcategoria B - desrespeito entre professores e estudantes

Quando Piaget (1994) argumenta que o desenvolvimento moral ocorre por meio da interação social e do confronto entre perspectivas diferentes, compreende-se que os conflitos são uma oportunidade para reflexão e exercício da tomada de consciência. O excerto da fala da gestora, destacado a seguir demonstra a ausência desses processos de tomada de consciência necessários à mudança de pensamento no ambiente escolar.

> *A gente observa que ainda tem caso de desrespeito, principalmente em relação* ***ao aluno com professor,*** *então a gente ainda percebe, costuma chamar esse aluno para conversar no primeiro momento, em alguns casos a gente faz a mediação com o professor, e busca resolver na escola, se caso não resolver a gente convoca os pais (G2F).*

Como relatado, o desrespeito é aos professores por parte dos estudantes, ou seja, unilateral. A fala da gestora tende a generalizar a conduta dos estudantes, deixando de considerar que o desrespeito pode se manifestar em qualquer sujeito participante da atmosfera escolar, inclusive por parte de gestores e docentes em relação aos alunos, ou entre si. Uma compreensão mais elaborada relataria que o desrespeito não é um comportamento exclusivo de um grupo, mas sim uma questão que permeia toda a sociedade, e nesse caso específico, o

ambiente escolar. Compreender o desrespeito como um aspecto de totalidade, presente em diferentes interações - entre estudantes, professores, gestores e demais membros da escola – permitiria a não culpabilização dos alunos sobre o que pertence a totalidade da cultura institucional. Afinal, se a sociedade apresenta manifestações de desrespeito, todos os seus membros fazem parte desse contexto e têm a responsabilidade de construir e nutrir comportamentos pautados em valores éticos.

5.4.2.3 Subcategoria C - desrespeito entre estudantes

> *Eles estão numa fase de idade que eles não sabem distinguir isto ainda, então eles praticam entre eles mesmos brincadeiras que geram bullying e eles nem percebem isso que tá acontecendo, só vão cair em si quando a coisa fica um pouco mais séria [...] (G3F).*

O excerto destacado subestima, de certa forma, a capacidade dos estudantes, ao afirmar que eles *"não sabem distinguir"* as implicações de suas ações, reduzindo sua autonomia moral e demonstrando que são incapazes de refletir criticamente sobre suas ações. Ao considerar que os estudantes ignoram as implicações de seus comportamentos e que somente percebem a gravidade de suas atitudes quando as consequências se tornam graves, se declara uma visão maturacionista, segundo a qual os estudantes ainda não alcançaram em idade e desenvolvimento condições de compreender o que fazem. Esta postura é oposta ao que o construtivismo piagetiano defende. Mesmo as crianças pequenas devem ser incentivadas a construir formas adequadas de resolução e conflitos quando seu desejo é contrariado. A imaturidade dos estudantes, não pode ser justificativa para uma ausência de trabalho reflexivo, análise das próprias ações, construções sociomorais coletivas no ambiente escolar.

Além disso, ao atribuir o *bullying* apenas à falta de discernimento dos alunos desvia a atenção de fatores institucionais e estruturais que contribuem para sua ocorrência, que podem surgir da falta de preparo dos gestores, monitores, professores, auxiliares e demais funcionários, para que as intervenções junto aos estudantes sejam construtivas, para que haja atividades que trabalhem essa temática, projetos coletivos na escola, entre outras questões. Ademais, a naturalização do desrespeito entre estudantes, sob o argumento de que *"ainda não sabem distinguir"*, pode levar à fugas, banalização de práticas violentas e à negligência de intervenções educativas eficazes.

Uma temática como a do bullying não deve ser tratada como um mero reflexo da imaturidade infantil, mas sim como um fenômeno social que envolve relações de poder e

dinâmicas grupais que podem ser moldadas pela cultura escolar. Estratégias pedagógicas baseadas na construção, em um processo dialético, e no incentivo à tomada de consciência como essenciais para que os estudantes desenvolvam um senso mais elaborado de justiça e responsabilidade. Ao invés de reforçar a ideia de que eles apenas *"não percebem",* seria mais urgente que fossem construídas oportunidades de assumir um papel ativo na construção de um ambiente respeitoso..

5.4.2.4 Subcategoria D - relação com a família

Questionados sobre a escola colaborar com a construção moral dos estudantes, alguns dos participantes refletem se a escola tem essa responsabilidade , conforme exemplificado na fala da G5F apresenta uma certa contradição ao reconhecer a importância da escola na construção moral dos estudantes, mas, ao mesmo tempo, negar que educá-los moralmente faça parte da função social da escola.

> *Eu acho que é importante sim, e é papel da escola sim, o que eu não acho, e que não é papel da escola é educar os alunos, essas coisas é os pais, aqui no colégio na escola você ensina as disciplinas, e isso ai é importante e é papel da escola, agora, educar já não, é papel dos pais que ficam responsáveis (G5F).*

Enquanto a visão piagetiana considera aspectos sociais, afetivos e cognitivos necessários para todas as aprendizagens e para o desenvolvimento, predomina nesta fala destacada, a separação das disciplinas de conteúdos ditos escolares, da formação moral. Pode-se inferir que subjaz a esse pensamento uma moral de obediência e os estudantes, na concepção da gestora, deveriam chegar na escola sabendo obedecer. Tal compreensão é reducionista da educação, como se o desenvolvimento cognitivo e moral fossem processos distintos e independentes, e não indissociáveis.

A escola não apenas transmite conhecimentos sistematizados no currículo, mas também é um espaço fundamental para a socialização, construção de valores e o desenvolvimento da autonomia e integridade dos estudantes, e por conta disso, não é possível separar essas dimensões. A formação moral não deve ser considerada como exclusiva da família, pois, se o processo de desenvolvimento do sujeito é compartilhado entre diferentes agentes sociais, incluindo a escola - que deve atuar de forma complementar e corresponsável na construção ética dos indivíduos - negar essa responsabilidade equivale a desconsiderar o

impacto do ambiente escolar nas interações sociais e na aprendizagem de valores essenciais para a vida em sociedade.

A dissociação entre o ensinar e educar reflete uma dicotomia que pode dificultar a formação de um ambiente escolar moralmente autônomo. Na perspectiva piagetiana, o aprendizado das normas sociais e morais não ocorre de forma isolada, mas sim através de experiências interativas e da participação ativa em situações de tomada de decisão, e a escola tem um papel essencial na mediação desses processos..

5.4.2.5 Subcategoria E- monitoramento e regras

Nessa categoria, destacou-se o excerto da fala do militar sobre a intervenção ativa no colégio. Ele apresenta uma abordagem que suscita questionamentos relevantes, afirmando inicialmente que eles observam desrespeito nas condutas dos estudantes, mas que eles conseguem se aproximar dos estudantes:

> *A gente consegue sim, a gente tem conseguido… ficado perto, porque você observa, não são todos né? e quando observa a fala de um ou de outro mais elevada,* ***a gente encosta mais, se aproximar mais para trabalhar mais de perto****, e o resultado é muito bom, quem entrou na 6ª série teve uma evolução muito boa de respeito de uma forma geral, se respeitam mais e agrediram menos na fala e no comportamento (M1).*

Essa intervenção ativa pode ser vista como uma tentativa de gestão comportamental, mas ela carece de uma reflexão mais profunda sobre os processos de mudança no comportamento dos estudantes. O simples fato de *ficar perto*, *encostar mais* pode ajudar a reduzir comportamentos agressivos imediatos, por meio da intimidação, da coação, entretanto, a mudança genuína na moralidade depende de um processo de reflexão e conscientização mais complexos. Na ausência da *figura de autoridade* o respeito vai estar presente? É como respeitar as regras do código de trânsito apenas diante do policial de trânsito ou do radar.

Para que a autonomia seja verdadeiramente construída, ela precisa ir além da supervisão e do controle. Embora seja um desafio envolver os estudantes ativamente na reflexão sobre suas ações e suas consequências para os outros, é essencial fazer a transição da coerção para uma moralidade fundamentada na cooperação. Para isso, é necessário substituir a mediação reativa e imediata por uma mudança interna nas atitudes dos estudantes, que deve começar no núcleo da escola - envolvendo professores, gestores, currículos e políticas governamentais. A transformação não pode ser responsabilidade exclusiva dos estudantes por meio de correções

disciplinares e aproximações físicas intimidadoras.

O desafio consiste em refletir sobre bons exemplos, condições adequadas, estímulos positivos, intervenções pedagógicas sobre o tema, trabalho coletivo na escola, porém, os professores se queixam de tantas plataformas a seguir, exigências, estresses impostos aos professores/gestores, e currículos elaborados por vezes de maneira aligeirada ou para atender a interesses que não são os da escola, dos estudantes e da comunidade local.

O monitor militar, por exemplo, no caso da escola investigada, não foi preparado para lidar com esses aspectos, pois não construiu seu processo de formação especializado em educação, o que coloca em questionamento a eficácia da presença de policiais nas escolas. No entanto, a falta de uma compreensão mais ampla sobre o processo educativo não se limita a profissionais externos, também aos professores que carecem dessa percepção.

Se os professores forem capazes de desenvolver essa compreensão autônoma, os alunos provavelmente, serão capazes de construir um caminho parecido. Contudo, para que isso aconteça, é fundamental que tanto os professores quanto os gestores tenham garantidas a motivação, boas condições de trabalho, conhecimento e autonomia para a construção de projetos coletivos para o desenvolvimento sociomoral em suas escolas.

5.4.3 Categoria 3- Significações sobre o Modelo de Escola Cívico Militar

Para responder ao objetivo específico 3 que foi: “analisar as significações dos participantes sobre o modelo de escola cívico-militar, declinando implicações pedagógicas”, a categoria 3 foi organizada de modo a apresentar a expressão dos 12 participantes sobre o tema a exemplo das análises anteriores. Seis entrevistados expressaram significações positivas sobre a escola cívico-militar, dois apresentaram críticas ao modelo e quatro optaram por não se manifestar a respeito. Neste estudo, o silêncio, foi tomado como um dado tão significativo quanto as respostas explícitas, o que nos permitiu analisar os dados por meio de 3 subcategorias: Subcategoria 3.1.1. - Significações positivas ao modelo escolar cívico-militar e significações de respeito; Subcategoria 3.1.2 – Significações negativas ao modelo escolar cívico-militar e significações de respeito e Subcategoria 3.1.3- Não declararam opinião

5.4.3.1 Subcategoria A- colégio cívico – militar: significações positivas

Esta subcategoria evidencia aspectos disciplinares e de obediência como ganhos na transformação do colégio como cívico-militar que se manifestaram na fala de 6

participantes (G4F, M1M, D5M, G1F, G2F e D1M). Inicia-se a análise com a fala provocadora de G4F, gestora que relatou que alguns pais transferiram seus filhos da escola devido ao novo modelo vigente, enquanto houve aqueles que optaram por matricular seus filhos na escola justamente por ela ser cívico-militar. Questionada sobre como analisa esse fato e qual sua visão sobre o modelo de escola cívico-militar, ela destacou a importância do manual, documento que rege as normas do colégio: *"[...] aqui que a gente fica até com o manual, quando surge algumas dúvidas a gente recorre, e quando a gente precisa fazer uma fala com o pai, com o responsável sobre as normas do cívico militar então a gente também apresenta".*

Observa-se na fala de uma das gestoras entrevistada que seguir às regras literalmente é a prioridade. Está explicitado neste excerto o poder atribuído às regras escritas no manual físico e o quanto o trabalho do gestor na escola está direcionado a esta obrigatoriedade- fazer cumprir o manual. Um objeto (manual) que materializa o poder das regras (abstratas) que nesse contexto escolar é enaltecido. A participante afirma: *"o que norteia a base dos militares, é o manual. Então acredito que por seguir assim de forma muito pontual as normas conforme conta aqui mesmo, talvez seja um fator que faça dar certo" (G4F).* Obviamente o cumprimento das regras é mais importante que a compreensão sobre elas e sobre a moralidade que as rege. A pesquisadora provocou o pensamento da entrevistada com um questionamento direto sobre os recursos do estado e as exigências com o cumprimento de algumas das regras aproveitando a condição que estavam vivendo no momento da entrevista, sem o recebimento das fardas do estado. A pesquisadora indagou se nesse caso as regras não seriam alteradas: por exemplo, uniformes, fardas, materiais, cortes de cabelo e outras exigências que encontramos no manual (Pesquisadora) e que são responsabilidade do estado providenciar, quando não chegam no colégio. Como seria então a questão das regras do manual? Seu cumprimento não seria prejudicado? A participante responde que: *"Não (é problema), até porque o governo mandou camisetas, e isso ajudou muito, jaquetas pra serem usadas no frio também foi mandado pro colégio, foi entregue semana passada, então nessa questão não, no caso alguns pais tiveram que providenciar as calças, mas também tivemos doações de alunos que encerraram né o ensino médio e a gente também vai fazendo esse trabalho de doação".* Percebe-se um esforço de justificativa ao estado e ao mesmo tempo um esforço para assumir a função do estado para não ser por ele cobrada. Isto se revela perturbador. A necessidade de atenuar a ausência do estado (mandou camisetas e jaquetas de frio) no cumprimento do que prometeu, do que é sua responsabilidade. Além disso, onera os pais que tiveram que comprar calças e outros dependeram de doações. É nítido o esforço para defender aquilo que os oprime. O manual sugere cabelos sempre cortados, coques para as meninas, disponibilidade de fardas,

e não apenas de camisetas e calças, e como descrito, foi necessário receberem doações por parte da comunidade, de uma questão que deveria, por direito e dignidade, ser responsabilidade do Estado. A fala do participante M1M (monitor, militar), corrobora que a preocupação é com as regras do manual quando diz:

> *[...] queremos trazer esse respeito para com os alunos, os amigos, os demais alunos né, é essa cooperação, de faz favor, por gentileza, dá licença, isso que nós tamos tentando trazer, resgatar de volta…Ah, o que eu acrescentaria, é na verdade é que esse projeto que a gente tem, né? o projeto do militar aposentado no colégio, é que ele permanecesse [...] a gente veio pra somar,* ***temos experiência né?*** *Hoje eu sou pai, eu sou vô, temos uma experiência muito grande e a gente precisa de oportunidade pra desenvolver, pra aplicar, pra ensinar, ne? então o desejo do nosso coração é que o projeto permaneça pra que ele dê fruto, porque o fruto não é tão rápido, demora um pouco, pelo menos o tempo que eu ficar aqui,* ***a gente consiga transmitir a experiência dentro do manual, daquilo que é previsto.***

Além da clara ausência de conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais para o trabalho no ambiente escolar, pois a experiência como pai, avô vai predominar, o entrevistado deixa claro que o programa favorece os militares quando afirma: *"temos uma experiência muito grande e a gente precisa de oportunidade pra desenvolver, pra aplicar, pra ensinar, né?"*, enquanto, do ponto de vista educativo, o que ele almeja é: *"pelo menos o tempo que eu ficar aqui, a gente consiga transmitir a experiência dentro do manual, daquilo que é previsto"*.

Embora a fala do monitor militar revele boas intenções ao enfatizar valores como respeito e gentileza, essa perspectiva não cientificamente ancorada, posto que se pauta na experiência pessoal, ignora a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre o contexto educacional em que tais princípios estão sendo aplicados. A experiência de vida, por mais válida que seja, não pode ser confundida com o conhecimento científico e a formação especializada na área da educação. Essa confusão resulta na desvalorização do trabalho de profissionais que se dedicam a pensar criticamente a escola e seus processos formativos. A imposição de um modelo disciplinar baseado em hierarquia e obediência compromete a construção de um ambiente verdadeiramente democrático e dialético, fundamentado eticamente, onde o respeito seja mútuo, esteja presente no direito de todas as pessoas e não apenas relacionado à autoridade e à obediência. Um espaço escolar onde a gentileza seja fruto de compreensão do valor de solidariedade, empatia e outros valores sociomorais que precisam ser construídos no ambiente escolar e não apenas monitorados nas relações interpessoais.

Além da gravidade de fazer cumprir regras que não foram pensadas para os estudantes, pelos estudantes, por gestores e professores, chama a atenção nesta análise a quase devoção ao manual que não atende à diversidade, não respeita diferenças, e padroniza e normatiza o que é de interesse do militarismo. Portanto, é importante relembrar o que foi discutido no subcapítulo 2.1 do referencial teórico, sobre as normas do manual do colégio cívico-militar. É perceptível a ausência da temática do respeito à identidade e diversidade dos estudantes. Sobre a resolução de conflitos que, no entendimento teórico deste estudo, passa pelo valor sociomoral do respeito, no manual é atrelado às questões disciplinares de ordem e obediência às autoridades constituídas.

A fala do docente D1M, que não é militar, se coaduna ao que o monitor apresentou, excerto analisado anteriormente. Observa-se uma percepção salvacionista sobre a atuação dos militares na escola. Inicialmente, há um reconhecimento de uma pequena melhora associada a fatores organizativos e disciplinares, como a distribuição das turmas, mas em seguida, uma justificativa para o "não sucesso" se percebe subentendida na admissão de que os militares enfrentam limitações em sua atuação devido às regras que precisam seguir:

> *A gente teve uma pequena melhora aí, inclusive essa pequena melhora passa por aquilo alí também ó (apontou para o quadro de horários e turmas) a quantidade de turmas né, principalmente no período da tarde,* ***os militares eles se esforçam pra ajudar, mas eles são barrados também em razão da, digamos assim, eles têm um estatuto pra seguir, você mesmo se fosse daqui tinha que ta com o cabelo preso,*** *mas quem disse que eles conseguem fazer com que as meninas venham com o cabelo preso, quem disse que eles conseguem cortar o cabelo dos meninos pra ficar curtinho assim, né? (D1M)*

Na menção às normas estéticas, como o cabelo preso para meninas e o corte curto para meninos, revela-se uma visão que valoriza a padronização e a disciplina visualmente demonstrada, como parte do processo educativo. Essa perspectiva levanta questionamentos sobre o papel da escola na formação dos estudantes. Ao associar a melhoria do ambiente escolar ao cumprimento de regras externas à dimensão pedagógica, a fala do entrevistado sugere um entendimento da educação como um espaço de homogeneização e higienização, no qual aspectos da identidade individual, apenas representados na aparência, são tratados como elementos centrais para definir quem o sujeito é em essência. Isso evidencia uma visão castradora que colide diretamente com princípios educacionais voltados à autonomia, ao pensamento crítico e ao respeito à diversidade. Além disso, a frustração expressa pelo participante em relação à dificuldade de impor essas normas demonstra que, apesar da presença militar, há **resistência** por parte dos estudantes, que, apesar das duras regras, lutam por manter

sua identidade, suas concepções e expressões pessoais. Na perspectiva crítica desta análise, considera-se sinal de saúde dos estudantes não só do ponto de vista mental, emocional, mas espaço pedagógico de mudança, essa resistência dos estudantes, mal avaliada pelo entrevistado.

A ênfase no corte de cabelo dos estudantes masculinos, o cabelo preso das estudantes femininas, farda impecavelmente limpa e passada, tipo de meia e calçado que deve ser utilizado, tão nitidamente declarados e a fala dos entrevistados convergindo para a necessidade de se respeitar absolutamente essas regras, ainda que questões outras venham a interferir, por exemplo (uniforme não secar, não ter substituição para a farda, ausência de dinheiro para cortar o cabelo mensalmente, outros fatores circunstanciais ou familiares) é que se infere o peso do manual neste contexto. Esse material "quase sagrado" no contexto escolar investigado, não é analisado de forma crítica, porque se o fosse, não teria status que aparenta ser superior inclusive ao das leis e normativas que regem a educação nacional, às quais o modelo cívico-militar também está subordinado, independentemente de serem elas, boas o suficiente par garantir qualidade à educação. Mas, são superiores enquanto vigentes.

Nessa mesma direção, outro docente (D5M) relatou benefícios que considera advindos da obrigatoriedade causada pela presença do militarismo na escola, embora esteja a falar de um retrocesso no tempo em que era criança, destituída de lugar de fala, como seus alunos hoje são:

> *[...] achávamos os que os militares iam interferir na sala de aula no conteúdo, a gente não sabia como ia ser, mas os militares ajudam… falta gente pra ajudar, e é uma quadra inteira essa escola, os militares estão fazendo esses auxílio que as pedagogas poderiam nos ajudar mas estão sobrecarregadas [...] eu lembro que quando eu era criança a gente cantava o hino, da bandeira, da cidade, do Brasil, hoje o aluno não conhece o símbolo da pátria, e os militares dentro da escola tão resgatando isso, a ordem a organização, então muitas vezes chegam atrasados, eles tão aprendendo que tem que ter uma ordem, eles acham que aqui pode tudo, aqui tá liberado tudo… lá no trabalho ele sabe que lá não pode faltar, ficar levando atestado, não pode chegar atrasado… se entrar numa lista com certeza o que fica chegando atrasado é o que vai se mandado embora, e na escola ele não vai ser eliminado da lista, então acho que os militares tão mostrando isso pros alunos.*

A fala desse professor evidencia uma naturalização da presença militar na escola como uma solução para problemas estruturais e pedagógicos. Inicialmente, havia um receio de interferência no conteúdo das aulas, mas esse temor pareceu ser substituído por uma aceitação da atuação dos militares como suporte organização e ordem, especialmente diante da sobrecarga dos profissionais da educação. No entanto, não questiona criticamente por que os pedagogos estão sobrecarregados no ambiente escolar e nem o impacto da presença do militar

na escola a reafirmar a incompetência docente, pedagógica na condução de questões essencialmente pedagógicas, tanto para a dinâmica escolar, como no processo formativo dos estudantes. Além disso, a comparação entre a escola e o ambiente de trabalho pode reforçar uma visão de clientes e serviços, formando sujeitos para reproduzir uma estrutura social adoecida pela ânsia inesgotável mercadológica que desconsidera o pensamento crítico e autônomo e a formação cidadã.

A menção ao resgate de símbolos patriotas sugere uma nostalgia de um modelo educacional mais rígido, mas desconsidera que a construção da cidadania vai além de práticas cívicas formais, exigindo reflexões sobre direitos, deveres e participação democrática. Sobre a obrigatoriedade de cantar o Hino Nacional antes do início das aulas, essa prática, embora justificada pelo discurso de valorização do patriotismo, torna-se um instrumento de **punição** quando imposta aos alunos que chegam atrasados. A regra determina que o hino seja cantado em todo início de expediente e que aqueles que chegam depois do horário precisam cantá-lo novamente, sozinhos, constrangidamente por suposto, já que é objeto de punição, antes que entre na sala de aula. Todo estudante que chega atrasado, é obrigado a perder ainda mais tempo de aula, cantando o hino, o que demonstra que a aprendizagem dos conteúdos sistematizados também não é prioridade neste modelo educativo.

Essa prática perde o sentido original de respeito e identidade nacional anunciados nas diretrizes PECIM e se transforma em um mecanismo de coerção. Em vez de incentivar a pontualidade por meio de um entendimento coletivo, a medida coage os alunos, associando a cultura cívica a uma punição pelo atraso, reforçando, a cultura do medo e a imposição disciplinar. Como apontado por um dos professores entrevistados, essa prática se torna um desafio para os próprios gestores, pois muitos estudantes resistem a essa imposição, chegando propositalmente atrasados para evitar o ritual ou fugindo do momento do hino. A necessidade de organizar os alunos forçadamente evidencia que a prática se distancia do propósito original e se converte apenas em um ato de controle.

As gestoras G1F e G2F compartilharam a mesma percepção de que a presença dos militares na escola funciona como um apoio disciplinar, permitindo que elas desempenhem seu trabalho com mais qualidade, uma vez que não precisam se ocupar com a supervisão dos estudantes nos corredores. De que demanda pedagógica estamos a falar? Seria responsabilidade de pedagogos, mesmo em modelos escolares não militarizados, fiscalizar corredores? Se um trabalho sociomoral fosse desenvolvido na escola, haveria essa necessidade de impedir por meio de uma presença física de autoridade, brincadeiras de mau-gosto, práticas de *bullying*, desprespeito e incivilidades nos corredores da escola? A literatura consultada e com a qual o

referencial teórico deste estudo dialogou, aponta que um trabalho formativo, onde o respeito mútuo tivesse centralidade, minimizaria ou até extinguiria em alguns contextos, a necessidade de controle externo, vigilância, coação e punição (Tognetta, et al, 2019). A complexidade dessa tarefa evidencia os desafios estruturais da instituição, que vão além da simples necessidade de reforço disciplinar.

5.4.3.2 Subcategoria B- significações negativas ao modelo escolar cívico-militar e significações de respeito

Esta categoria evidenciou significações de duas participantes (D3F e D4F) as quais afirmaram que interesses políticos e autoritários estão presentes na transformação do colégio, em cívico-militar. Na entrevista com as participantes D3F e D4F foram coletadas respostas indignadas relacionadas a aspectos negativos desse modelo pedagógico, como exemplificados por meio de dois excertos:

> *Eu vejo que não mudou nada, só veio um militar pro colégio, só mais uma pessoa, só colocou regras na verdade, de conduta, de vestimenta, e não é isso que a escola precisa, a escola precisa de investimento pedagógico, de investimento estrutural, e não é isso que o governo faz. Então o CCM não melhorou em nada, não melhorou disciplina, não melhorou comportamento, porque não é através do medo ou de fazer uma formação que o aluno vai melhorar, o aluno precisa de formação pedagógica, ele precisa ter uma estrutura melhor, e não uma estrutura rígida, e não determinar que comprimento é o cabelo, se vai prender se vai usar piercing ou não, isso ai não acrescenta nada na vida escolar, eu vejo que não veio pra acrescentar, só veio na verdade para retirar fundos da educação, desviar recursos e não investir naquilo que é extremamente necessário, que é o pedagógico (D3F).*

> *Eu acho que é uma questão política somente, é que na realidade nunca funcionou como deveria funcionar, começar pelo uniforme, nunca conseguiu uniformizar gratuitamente como queriam, como deveriam, a quantidade de militares pra apoiar nunca foi suficiente, no início começaram com 4, e dois desistiram, não houve preparo desses militares pra atuarem na educação, a gente observa que eles se assustaram quando chegaram na educação, eles não tinham noção que tinham tantos problemas, eles não podem ter a mesma postura dentro da instituição educacional, a mesma postura que eles tinham lá fora e eles simplesmente foram colocados pra ter a presença deles para que se iniba, eu acredito que eles acharam que iriam ter uma realidade de disciplina perfeita porque teria um militar dentro da escola, mas hoje, o jovem desafia o tempo todo, então não é só a sua presença, que vai nortear a disciplina dele, a liberdade dele, então na verdade eles auxiliam e eles perceberam que não podem ir tão longe, até mesmo porque eles não estão preparados para o sistema da educação...Então o que que a gente vê eles fazendo: eles cobram o hino, a formação [...] e a gente já fazia isso a uns anos atrás, e a gente não precisou de militares, então era só retornar com os*

> *mesmos modelos… talvez esse dinheiro que é aplicado pra eles podia ser aplicado pra um psicólogo, um assistente social, porque o professor ele lida no dia dia com situações extremas,* ***a memória do educador é muito curta graças a Deus, por isso ele retorna todos os dias [...]*** *(D4F)*

As entrevistas apresentaram críticas contundentes ao modelo de escola cívico-militar, apontando para a falta de impacto positivo na qualidade da educação e para a inadequação da presença militar dentro do ambiente escolar. A docente 3 argumenta que a implementação do modelo não trouxe melhorias significativas para a disciplina ou o comportamento dos estudantes. Esse fato é bastante importante porque o mote principal deste modelo educativo é a disciplina e a ordem. Para a entrevistada, a escola precisa de investimentos estruturais e pedagógicos e não da imposição de regras rígidas sobre conduta e vestimenta. A crítica se intensifica ao apontar que o programa não apenas falha em atender às necessidades reais da escola, mas também serve como um mecanismo de desvio de recursos que deveriam ser direcionados à educação. Conforme apresentado no referencial teórico deste estudo, pesquisas recentes dão conta de contestar políticas punitivas e baseadas no medo no âmbito educacional por não promoverem uma transformação efetiva no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes.

Para a docente 4 que adota a mesma linha de análise, a militarização da escola se revelou uma medida ineficaz, pautada mais em interesses políticos do que em melhorias reais para a educação. Ela destaca que a falta de estrutura do programa se revela na ausência de uniformes gratuitos e na insuficiência de militares para atender à demanda, isso para ficar na consideração do que o próprio programa elenca como prioridade, segundo a docente. Além disso, observa que esses profissionais, ao ingressarem no ambiente escolar, se depararam com desafios para os quais não estavam preparados. A suposição de que a simples presença militar garantiria disciplina se mostrou equivocada, uma vez que os jovens desafiam constantemente esse modelo de controle.

Outro ponto relevante trazido pela docente 4 é que a escola já promovia elementos como a formação cívica e o canto do hino antes da chegada dos militares, o que levanta a questão da real necessidade desse investimento. Ela sugere que os recursos destinados ao programa poderiam ser mais bem aplicados na contratação de psicólogos e assistentes sociais, profissionais que realmente auxiliariam na resolução dos desafios cotidianos enfrentados pelos professores e estudantes.

Os excertos das falas das duas entrevistadas que compuseram esta subcategoria revelam consenso quanto à falta de efetividade da militarização na escola e

apontam para a necessidade de políticas públicas que priorizem o pedagógico e o suporte socioemocional, em vez de estratégias disciplinadoras baseadas na rigidez e na presença de figuras militares.

D3F afirma ainda que a melhoria da educação precisa partir da comunidade. Ela aponta que os professores já denunciam essa situação há muito tempo, mas que o governo insiste em tratar a educação como um negócio, quando, na verdade, ela é sobre sentido, vida, sociedade e futuro. Para ela, enquanto uma empresa administra interesses financeiros, a educação deve ser vista como um direito humano, não como um produto.

Ela exemplifica essa lógica ao mencionar a melhoria da merenda escolar, que não ocorreu por acaso, mas sim como resposta a uma necessidade social e econômica. Muitos estudantes dependem da alimentação oferecida na escola e é comum que, ao retornarem na segunda-feira de suas casas, estejam famintos, pois passaram o fim de semana se alimentando mal. Segundo a docente 5, essa realidade não é pontual, mas recorrente.

O último ponto destacado nesses excertos é a sobrecarga dos professores, relatando que muitas famílias esperam que o professor resolva todas as dificuldades dos alunos, mas, na prática, esses profissionais enfrentam inúmeras limitações e, muitas vezes, não têm nem mesmo para onde encaminhar os estudantes que necessitam de apoio. Por fim, a forma como novas plataformas digitais são implementadas nas escolas, sem um preparo adequado. Para ela, as soluções são criadas e simplesmente impostas às instituições, sem considerar a realidade dos profissionais que precisam aplicá-las no dia a dia, o que demonstra o aligeiramento da implementação das políticas educacionais por parte do estado e município.

5.4.3.3 Subcategoria C- não declararam opinião

A ausência de resposta pode ter múltiplas explicações dentre elas, o medo de expressar opiniões contrárias. Alguns entrevistados tentaram trocar de assunto, e diante da insistência da pesquisadora no retorno ao tema, afirmaram não saberem responder. Houve inclusive a solicitação de retirada de determinadas falas para evitar qualquer comprometimento, o que foi prometido e sustentado pela pesquisadora não trazendo tais excertos na análise. A hesitação, a saída tangenciada ou o pedido de retirada da fala são representativos da força das respostas emitidas por meio do silêncio.

O silenciamento pode se manifestar de diversas formas em contextos institucionais, especialmente quando envolve temáticas sensíveis ou controversas, como a militarização das escolas. Pode indicar mais do que uma simples falta de posicionamento, pode

refletir um ambiente em que expressar opiniões contrárias ao modelo vigente representa um risco, seja por receio de retaliações, pela sensação de impotência diante das decisões impostas ou mesmo pela naturalização da ausência de participação ativa. Esse silenciamento, muitas vezes, não é apenas individual, mas representa um contexto onde o debate crítico é limitado e a imposição do discurso dominante pode restringir a liberdade de expressão na escola. Dos 12 participantes das entrevistas, 4 optaram por não responder, ou não permitir o uso de suas respostas, sendo eles dois docentes e duas gestoras. Esse dado não inexpressivo porque constitui 25% da amostra. Na subcategoria 2, referente à aspectos positivos, se enquadraram as gestoras G1F e G2F e o professor D1M. Sobre aspectos de interesses políticos e autoritários, na subcategoria 3, responderam apenas duas docentes, D3F e D4F.

A presença militar na escola, por sua vez, foi justificada pela necessidade de impor disciplina, mas levanta questionamentos sobre sua real efetividade e pertinência. Como relatado por um dos professores, práticas como a cobrança do hino e da formação já existiam antes da implementação do modelo cívico-militar, sendo retomadas sem a necessidade de intervenção militar. O que se percebe é que os militares foram treinados para lidar com um público diferente e, na prática, a dimensão pedagógica continua sendo de responsabilidade dos professores. No entanto, a ausência de formação pedagógica dos militares levanta o questionamento sobre a real contribuição desse modelo para a melhoria da educação.

Diante dessas reflexões, conclui-se que a construção de um clima escolar saudável demanda uma abordagem que vá além da reprodução da cultura do medo e da minimização de problemas. É necessário criar espaços para que os estudantes possam se expressar sem receio, promovendo uma cultura de respeito mútuo e diálogo aberto. Apenas assim será possível romper com os ciclos de silenciamento e transformar a escola em um ambiente verdadeiramente democrático e formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O MODELO DE ESCOLA CÍVICO-MILITAR E O VALOR SOCIOMORAL DO RESPEITO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS PARA O CLIMA ESCOLAR

Primeiramente nesta seção, em modo de síntese, alguns tópicos tratados na análise das entrevistas serão destacados como respostas aos objetivos deste estudo:

1) O clima escolar é influenciado pela percepção (aqui compreendida como aspectos mais direcionados, tais como o da escala utilizada) dos envolvidos, o que influencia as significações (atribuição de sentidos) ao que é experienciado no contexto escolar;
2) A compreensão de clima escolar pode favorecer reflexões sobre quais valores sociomorais são primordiais ao trabalho em dado contexto escolar. De igual modo, o trabalho com os valores sociomorais muda o clima escolar.
3) O clima escolar de um contexto é único e, portanto, não deve servir de modelo para padronização, mesmo que em se tratando de dois colégios cívico-militares. É necessária a leitura das peculiaridades e a compreensão das particularidades do contexto. O clima escolar se faz de relações e portanto, mutáveis o tempo todo;
4) Os dados confirmaram o que a literatura discutida neste trabalho indicou quanto ao valor central do respeito. Ao tipo de respeito (unilateral ou mútuo) está relacionado o clima escolar. A um clima escolar construtivo, ausência de autoritarismo, vigilância excessiva e punição. A um ambiente coercitivo se relaciona o respeito unilateral, ou de obediência e sujeição;
5) O modelo pedagógico cívico-militar se evidenciou coercitivo a alguns professores e gestores no contexto onde os dados foram gerados. O silenciamento ou o tangenciamento das respostas na análise do modelo escolar apresentou-se significativo na amostra;
6) As mudanças avaliadas como positivas na transformação do colégio em cívico-militar ficaram centradas na ordem e disciplina, sem que os dados alcançassem de fato demonstrações de significativas alterações para a aprendizagem, o desenvolvimento desses estudantes e do corpo funcional da escola. Não há registro do estabelecimento de um ambiente mais coeso e harmônico e respeitoso em reciprocidade. Os dados enfatizaram o respeito unilateral: do estudante para com os professores e gestores. Da família para com os gestores, dos professores para com os gestores, revelando assim, a hierarquização do respeito. Tanto que os participantes revelam a resistência dos

estudantes ao modelo e não são capazes de nomear outros aspectos positivos, além da obediência na presença da figura de autoridade;

7) Com o fortalecimento de práticas formativas, a reelaboração do currículo e a redefinição de normas, pode haver um deslocamento da moral heterônoma fundamentada na obediência e no respeito unilateral para uma prática pedagógica que favoreça a autonomia e a mediação de conflitos a partir do entendimento mútuo. No entanto, até que ponto essa transformação é realmente possível em um contexto escolar cívico-militar, onde a hierarquia e a disciplina são princípios estruturantes? Será que esse modelo favorece ou limita a construção de um clima escolar mais cooperativo e autônomo? Quando confrontamos o conteúdo do programa e do manual com um olhar crítico, ético e constitucional, a resposta parece apontar para a segunda alternativa, ou seja, de incompatibilidade com a proposta de autonomia;
8) Ênfase no manual, nas regras que ele apresenta e na certeza do cumprimento do dever. Os gestores parecem ter abdicado de sua real função no contexto escolar para fazer cumprir o manual. Ao mesmo tempo e, contraditoriamente, indicam que não é papel da escola trabalhar a moralidade dos estudantes. Essa seria uma atribuição exclusiva do ambiente familiar. As respostas dos entrevistados evidenciaram como percebem a relação entre educação familiar e escolar na construção da moralidade, bem como os desafios e limitações da escola nesse processo. Vale ressaltar, entretanto, que esse tema surgiu espontaneamente na fala de alguns entrevistados o que não se enquadra como categoria, mas alerta para a necessidade de maior estudo sobre o tema.
9) O tensionamento entre as questões família-escola parece ainda não ter respostas e carece de novos estudos em especial no campo da psicologia moral. Seria relevante para a continuidade de estudos sobre o tema, reconhecer as diferentes condições em que as famílias se encontram no contexto investigado, não apenas do ponto de vista financeiro, mas principalmente em termos de acesso à educação, lazer, descanso em família, momentos de leveza e convivência harmoniosa. As significações de docentes e gestores sobre os contextos familiares dos estudantes do colégio poderia ter se constituído importante eixo de análise, não explorado na pesquisa realizada;
10) Papel da escola diante de vulnerabilidades sociais diversas. As significações de docentes e de gestores poderá incluir elementos dessa análise em nova investigação sobre o tema. Distinção entre ensinar e educar, colocando o ensino dentro da esfera escolar e a educação como algo restrito à família. No entanto, essa dicotomia não se sustenta completamente, já que o próprio ensino envolve processos educativos e formativos. Na

escola, os alunos não apenas aprendem conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvem valores, habilidades sociais e princípios éticos por meio da convivência, das regras institucionais e das práticas pedagógicas.

Além disso, ao afirmar que a educação é de responsabilidade exclusiva dos pais, o participante ignora que muitas crianças e adolescentes não encontram em seus lares referências morais estruturadas. Em contextos de vulnerabilidade social, por exemplo, a escola pode se tornar um espaço essencial para apresentar outros modelos de comportamento, diálogo e respeito, rompendo com ciclos de violência ou negligência familiar. Dessa forma, a resposta revela uma visão comum, mas problemática, sobre o papel da escola. Ao separar ensino e educação de maneira rígida, o participante desconsidera que a formação moral ocorre de maneira integrada ao processo escolar e que a escola, intencionalmente ou não, desempenha um papel fundamental na construção da moralidade dos alunos.

11) Percepção de forte “desejabilidade social” por parte dos participantes na entrevista, quanto à análise do modelo de escola cívico-militar e sua relação com o clima escolar. Observou-se dificuldade dos participantes de expressar livremente o pensamento sobre o modelo escolar analisado. Inferiu-se que a coação tem eficácia neste contexto;
12) Significações de pobreza, higienismo, homogeneização estão implícitas nas falas dos participantes e podem ser melhor exploradas em estudo futuro, uma vez que não se constituíram objeto de análise desta pesquisa, mas não podem ser ignorados como constituintes por interdependência da totalidade que é o clima escolar em um dado contexto;
13) Ausência de compreensão sobre a falta de acesso a recursos culturais, educacionais e ao próprio tempo de qualidade em família como aspectos do desenvolvimento do estudante. Não se discutiu, por parte dos participantes como a escola poderia romper esses ciclos reprodutivos de lugar social. se discute o papel da escola como espaço de compensação dessas desigualdades ou como um agente que pode romper esses ciclos estruturais.
14) Plataformização da educação e as impossibilidades de uma educação crítica, reflexiva e construtiva de formação cidadã, clima escolar respeitoso e valores ancorados no respeito mútuo. Intencionalidade pedagógica versus intencionalidade eleitoreira, na proposição de políticas públicas educacionais, como é o caso do PECIM.

Outros aspectos poderiam ser levantados, mas para encaminhamento final ressalta-se que o modelo de escola cívico-militar retira da escola sua função social humanizadora, posto que não favorece a construção de respeito mútuo entre pares, atua por intimidação, coação e exigência de obediência às regras e não contribui para a instalação de um clima escolar positivo, coeso e construtivo, importante à formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALDRIDGE, J.M.; BLACKSTOCK, MJ. Avaliando as percepções dos alunos sobre o clima escolar nas escolas primárias. **Learning Environments Research**, [S.l.], v. 27, p. 579-602, 2024. Disponível em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10984-024-09492-2.pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

ALEIXO, A. C. M. *et al.* Clima escolar e noção de respeito: percepções de estudantes do ensino fundamental II de uma escola cívico-militar. **Observatório de la economía latinoamericana**, *[S. l.]*, v. 21, n. 12, p. 25516–25530, 2023. Disponível em: https://ojs.observatoriolatinoamericano.com/ojs/index.php/olel/article/view/2517/1919. Acesso em: 29 set. 2024.

ALENCAR FILHO, J. H. de; MELO, M. A. S. de. Discursos Sobre a Mutilação Genital Feminina eSeus Reflexos na Contemporânea Sociedade Jurídica Internacional. **ID on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [*S.l.*], v.12, n. 40, p. 730-751, 2018. Disponível em: https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1154/1676. Acesso em: 29 set 2024

ALMEIDA, S. L. E. de. **O bullying entre estudantes adolescentes e sua relação com corporeidade e respeito:** um estudo à luz da Epistemologia Genética. 2023. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

ANDREEVSKAYA, E. **Perspectivas sobre resiliência familiar no contexto de múltiplas crises**. 10. ed. Chisinau, Moldávia, Revista Stratum Plus (ebook), 2024.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Mário da Gama Kury. São Paulo: Edipro, 2001. (Obra original escrita por volta de 340 a.C.)

ASSIS, O. Z. M. de. Proepre - Programa de Educação Infantil e Ensino Fundamental e a Teoria de Jean Piaget. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 9, n. especial, p. 217-263, 2017. https://doi.org/10.36311/1984-1655.2017.v9esp.09.p217. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/7147. Acesso em: 29 set. 2024.

ASSIS, O. Z. M. de.; RIBEIRO, C. P. Construção do conhecimento. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 11, n. especial, p. 129-161, 2019 https://doi.org/10.36311/1984-1655.2019.v11esp2.07.p127. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/9390. Acesso em: 29 set. 2024.

AZEVEDO. F. C. M. de *et al.* A análise do clima escolar como paradigma para um novo cuidado. **Revista Ciência Plural**, [*S. l.*], v. 8, n. 2, p. 1–19, 2022. DOI: .21680/2446-7286.2022v8n2ID26140. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/26140. Acesso em: 29 set. 2024.

BIDÓIA. J. F. Efeito de um programa de ressignificação da educação no clima escolar em duas instituições de educação fundamental - séries iniciais. **Colloquium Humanarum**,

Presidente Prudente, v. 17, p. 47–58, 2020. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3570. Acesso em: 29 set. 2024.

BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada:** como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.-C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3 ed. RJ: Francisco Alves, 1992.

BOŽOVIĆ, S. G.; STOJANOVIĆ,T. M.; SIMIĆ, M. M. A conexão entre a escola e o clima de classe. **SCIENCE International journal**, v. 3, n. 1, p. 157-161, 2024. DOI: 10.35120/sciencej0301157b. Disponível em: https://scienceij.com/index.php/sij/article/view/132. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2012. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view. Acesso em: 13 set 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 13 set 2024.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília: Presidência da República, 2019a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2024.

BRASIL. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília: MEC, 2019b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/11/ECIM_Final.pdf. Acesso em: 13 set 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2 ed. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/ptbr/media/acesso_informacacao/pdf/10DIRETRIZESPECI MVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 10 jul. 2024.

BRITO, E. P. P. E.; REZENDE, M. P. "Disciplinando a vida, a começar pela escola": a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 35, n. 3,

p. 844, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95216. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95216. Acesso em: 29 set. 2024.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos** Tradução de Nilson Moulin. reimp. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

CONVERSO, D. *et al.* Clima organizacional e moral dos docentes: desenvolvendo uma ferramenta específica para o contexto escolar – um projeto de pesquisa na Itália. **Frontiers Psicologia.** v. 10, seg. Psicologia Organizacional, 19 set. 2019. Disponível em: https://doi.org /10.3389 / fpsyg .2019.02132. Acesso em: 29 set. 2024.

CRUVINEL, M.; BORUCHOVITCH, E. Como promover a autorregulação emocional de crianças e adolescentes no contexto educacional. *In*: BORUCHOVITCH, E; GOMES, M. A. M. **Aprendizagem autorregulada:** como promovê-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. p. 96-121.

D'AURIA-TARDELI, D. *et al.* Percepções de docentes sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 49, e249251, 2023.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998. 328p.

FIELD, A. **Descobrindo a estatística usando o SPSS**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2021.

FRADE, A.(org.). **Por nascer mulher... um outro lado dos direitos humanos**. Lisboa: Associação para o Planeamento da Família, 2007.
GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** . 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, C. E. de S. **Preconceito de classe social nas significações de estudantes de ensino técnico:** um estudo embasado no aporte teórico da Epistemologia Genética. 2022. 410 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

GONÇALVES, C. E. de S.; OLIVEIRA, F. N. de. Dimensões intelectual eafetiva do juízo moral de estudantes sobre manifestações de preconceito. **Schème - Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, n. 2, ago./dez. 2019, p. 80-107.

GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOSA, R. de A. C. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica,** [S. l.], v. 20, n. 43, p. 66–80, 2018. DOI: 10.22196/rp.v20i43.4004. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4004. Acesso em: 29 set. 2024.

KUBISZEWSKI, V.; CARRIZALES, A.; LHEUREUX, F. As intervenções e apoios comportamentais positivos em toda a escola (SWPBIS) podem melhorar as percepções dos adolescentes sobre o clima escolar? **Revista de Psicologia Escolar**. v. 99, ago. 2023.

LA TAILLE, Yves de. "**Vergonha, a Face Oculta do Narcisismo.**" Petrópolis: Vozes, 2000.

LA TAILLE, Yves de. "**Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**." São Paulo: Artmed, 2006.

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

MACHADO, F. C. de A. *et al*. A análise do clima escolar como paradigma para um novo cuidado. **Revista Ciência Plural**, *[S. l.],* v. 8, n. 2, e26140, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/rcp/article/view/26140/15507. Acesso em: 13 set 2024.

MASCARENHAS, A. D. N. Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematizaçao da educação no projeto da escola cívico-militar. **Revista Temas em Educação**, *[S. l.]*, v. 29, n. 3, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n3.55994. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55994. Acesso em: 29 set. 2024.

MIRANDA, Antônio C.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C de. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. **Pro-Posições.** Campinas, São Paulo. v. 30, e20160102, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/GF7k6ngYYR9GcxDp7Sfjhgy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2024.

MORO, A. **A Avaliação do clima escolar no Brasil:** construção, testagem e validação de questionários avaliativos. Curitiba: Appris, 2020.

OLIVEIRA, F. N. de *et al.* Moralidade, autonomia e justiça. **Educação em Análise,** Londrina, v. 7, n. 2, p. 360–385, 2022. DOI: 10.5433/1984-7939.2022v7n2p360. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/47479. Acesso em: 29 set. 2024.

OLIVEIRA, F. N. de; SARAVALI, E. G.; REIS L. A. dos. A Epistemologia Genética: uma teoria dialética a ser compreendida por relações de interdependência. *In*: JUNIOR, S. L. S. *et al*. (org.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 13-31.

PARANÁ. **Lei nº 20338, de 6 de outubro de 2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Paraná, 6 out. 2020. Disponível em: https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=239004&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.3.2024.11.16.53.497. Acesso em: 13 set 2024.
PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Colégios Cívico-Militares**. 2024. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso em: ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. **Instrução Normativa nº 004/2022 – DEDUC/SEED**. Estabelece a organização da hora-atividade a ser cumprida pelos professores(as) das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2022. Curitiba: SEED, 2022. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2022-02/instrucao_normativa_0042022_deducseed.pdf. Acesso em: 16 ago 2024.

PARIHAR, R.; PARIHAR, P.; SHARMA, D. J.. 2018. Declínio da Ética e dos Valores Morais no Cenário Atual – Uma Análise. **International Journal of Current Microbiology and Applied Sciences**. v. 7, n. 9, p. 1085-1092, ago./set. 2018.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Lenardon. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

PINHEIRO, D. C.; PEREIRA, R. D.; SABINO, G. de F. T. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE,** *[S. l.]*, v. 35, n. 3, p. 667-688, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.95957. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95957. Acesso em: 29 set. 2024.

RABLIOGLIO, M. B. O legado de Constance Kamii à educação brasileira. **Educação em Análise**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 300–321, 2022. DOI: 10.5433/1984-7939.2022v7n2p300. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/47009. Acesso em: 14 jan. 2025.

RESPEITO. *In*: Dicio. **Dicionário Online de Português**. [*S.l.*]: 7Graus, 2024. Disponível em: https://www.dicio.com.br/respeito/. Acesso em: 16 ago. 2024.

SALERNO, S. K.; LOPES, R. P.; KFOURI, S. F. O pedagogo na rede estadual do Paraná: reflexões acerca de seu campo de atuação. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 13, n. 1, p. 2–16, 2016. DOI: 10.5216/rpp.v13i1.35972. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/35972. Acesso em: 13 set 2024.

SANTOS, H. B. dos. **Clima escolar na percepção dos atores educacionais de uma escola cívico-militar:** um estudo à luz da epistemologia genética. 2023. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

SANTOS, H. B. dos *et al*. New school proposal in Brazil or old conceptions? military, militarized, and civic-military schools: Nova proposta escolar no Brasil ou Velhas concepções? escolas militares, militarizadas e cívico-militares. **Concilium**, [*S. l.*], v. 24, n. 15, p. 148–162, 2024. DOI: 10.53660/CLM-3821-23P70.

SANTOS, H. B. dos; OLIVEIRA, F. N. de. A militarização das escolas públicas no Brasil e as discussões sobre a educação em valores e o clima escolar: um balanço de produção. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 15, n. 02, 2023.

SANTOS, M. T. dos; SILVA, T. de F. Militarização das escolas públicas do distrito federal: uma análise sobre a violência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, *[S. l.]*, v. 37, n. 1, p. 506–524, 2021. DOI: 10.21573/vol37n12021.106182. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/106182. Acesso em: 29 set. 2024.

SILVA, B. A. R. da. A concepção cívico-militar de educação integral e(m) tempo integral. **Revista Educação & Sociedade.**, Campinas, v. 44, e268987p. 1-19, 2023.

SILVA, F. E. da. **A observação da aula: Formação continuada de docentes e coordenadores pedagógicos**. TCC. Brasília (DF) Dez. 2015.

SILVA, C. C. M.; MENIN, M. S. de S. Relações entre clima escolar, desempenho escolar e desenvolvimento de valores: análise da literatura. **Colloquium Humanarum.** ISSN: 1809-8207, Presidente Prudente, v. 21, n. 1, p. 1–15, e244777, jan./dez. 2024. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4777. Acesso em: 29 set. 2024.

SOARES, M. G. F. *et al*. Escola militar para quem? O processo de militarização das escolas na rede estadual de ensino do Piauí. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 786-805, set./ dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96132. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96132. Acesso em: 29 set. 2024.

THOMAS, S. *et al*. Construção de valores sociomorais no contexto escolar: intervenção pedagógica a partir da epistemologia genética. *In*: JUNIOR, S. L. S. *et al*. (org.). **Interfaces pedagógicas da teoria de Jean Piaget**. Curitiba: CRV, 2021, v. 1, p. 145-158.

TOGNETTA, L. R. P.; MARTINEZ, J. M. A. de; DAUD, R. P. **Respeito é bom e eu gosto! O valor do respeito.** Americana: Adonis, 2017.

TOGNETTA, L. R. P. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. esp. 3, jul. 2022. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16949/13572. Acesso em: 29 set. 2024.

VEIGA, I. P. A.. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da Escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VELETIĆ, J.; PRICE, H.; OLSEN, R. V. Percepções de professores e diretores sobre o clima escolar: o papel do estilo de liderança dos diretores na qualidade organizacional. **Avaliação Educacional, Avaliação e Responsabilidade**, [*S.l.*] v. 35, p. 525–555 , 2023. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-023-09413-6. Acesso em: 29 set. 2024.

VINHA, T. P.; MORAIS, A de; MORO, A. (org.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=79559. Acesso em: 10 mar. 2023.

XIMENES, S. B.; STUCHI, C. G.; MOREIRA, M. A. M. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE,** *[S. l.]*, v. 35, n. 3, p. 612-632, set./dez. 2019. DOI: 10.21573/vol35n32019.96483. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96483. Acesso em: 29 set. 2024.

ZECHI, J. A. M.; SOUZA; M. L. de.; SOUSA, A. E. M. T. Em busca de caminhos que promovam a melhoria da convivência na escola: Investigando o clima escolar. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207,Presidente Prudente, v. 15, n. 4, p. 22–33, out./dez. 2018. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/2666. Acesso em: 29 set. 2024.

ZUCCOLI, M. C. da S. A.; BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. Avaliação do clima escolar em uma escola pública do ensino fundamental II e ensino médio – as possibilidades de diagnóstico e intervenção na dimensão das relações sociais na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, n. 2, ago./dez. 2022. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14260. Acesso em: 29 set. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTAS

1) Há quanto tempo você atua no Ensino Fundamental/ Ensino Médio?
2) Considerando sua experiência docente, como você define respeito nas relações interpessoais? (Se falou entre estudantes, provocar: entre colegas de profissão? Se falou entre colegas, perguntar sobre gestão x docentes)
3) Sobre as relações sociais e os conflitos que observa na escola, você considera o ambiente da escola amistoso e respeitoso? (me fale mais sobre isso)
4) Como você descreveria sua sala de aula: respeitosa ou desrespeitosa? E o ambiente entre os docentes? (Conte-me mais sobre isso, me dê exemplos, por que você pensa assim?)
5) Que situações e atividades você considera que mais geram situações de desrespeito entre os estudantes? E entre colegas docentes? E entre docentes e gestão?
6) Quais são as posturas que você mais observa nas situações de desrespeito na escola? (humilhação, agressão física, xingamentos ou outras formas, por exemplo, nas como redes sociais).
7) Diante dessas situações, que atitudes você costuma adotar?
8) (Você me disse que adota as seguintes atitudes... nomear o que ele respondeu na questão anterior...) Você percebe alguma mudança na situação após você adotar esses procedimentos?
9) Gostaria de acrescentar algo sobre o respeito nas relações interpessoais? Pode me dizer o que você percebeu de mudanças na adaptação do colégio como cívico militar?

10) Você poderia fornecer alguns dados pessoais para contribuir com esse estudo?

Idade : ____Sexo: [] masculino [ ] feminino [ ] prefiro não declarar

Formação:_____Gr
aduado [ ] Mestre [ ] Doutor [ ] Outro: ___

Especialidade:____Pós-Graduação: [ ] ____

Função que exerce no momento:_____Tempo na função:_____

Ao final, será coletado um feedback escrito sobre a experiência dos docentes, com uma questão final.

Olá! Agradecemos sua participação na pesquisa, e todo esse percurso que você com muita dedicação aceitou em participar. Com certeza colaborou para que compreendêssemos as suas significações no desenvolvimento da pesquisa. Neste momento final, nos conte:

1) Ao vivenciar a experiência de responder o questionário e participar das entrevistas semiestruturadas, você acredita que houveram mudanças no seu modo de pensar? Sim ou não? Quais? E em sua prática pedagógica? 2) Quais efeitos você acredita que essa experiência te proporcionou enquanto pessoa e profissional? 2) Tem alguma sugestão/crítica para deixar registrado? (Não se preocupe com a resposta, o objetivo não é considerá-la certa ou errada, mas sim observar como você pensa. Sua identificação não será exposta em nenhum momento da descrição dos resultados).