



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

HELOISA BRAGA DOS SANTOS

**CLIMA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS ATORES
EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR:
Um Estudo à Luz da Epistemologia Genética**

Londrina
2023



Londrina
2023

HELOISA BRAGA DOS SANTOS

**CLIMA ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DOS ATORES
EDUCACIONAIS DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR:
Um Estudo à Luz 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
2023

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

Santos, Heloisa Braga dos.

Clima Escolar na percepção dos atores educacionais de uma escola cívico-militar: : um estudo à luz da Epistemologia Genética / Heloisa Braga dos Santos. - Londrina, 2023.
132 f. : il.

Orientador: Francismara Neves de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Clima Escolar - Tese. 2. Escolas cívico-militares - Tese. I. Oliveira, Francismara Neves de. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

HELOISA BRAGA DOS SANTOS

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. Dr. Leandro Augusto dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Betânia Alves Veiga Dell' Agli
Centro Universitário das Faculdades de
Ensino FAE - UNIFAE

Prof^a. Dr^a. Ana Cláudia Saladini
Universidade Estadual de Londrina - UEL

**CLIMA ESCOLAR NA PERCEÇÃO DOS ATORES EDUCACIONAIS
DE UMA ESCOLA CÍVICO-MILITAR:**
Um Estudo à Luz da Epistemologia Genética

Londrina, 31 de março de 2023.

À minha irmã Camila e aos meus pais,
Herculano e Evonilde, dedico este trabalho.

Por todo cuidado e paciência; por se fazerem
presentes até no silêncio; por serem fortaleza e
conforto em meio ao caos. Meu eterno amor e
gratidão a vocês!

AGRADECIMENTOS

Com os olhos marejados, início aqui meus agradecimentos. Com um misto de alívio e felicidade frente aos percalços encontrados, não poderia deixar de agradecer primeiramente a Deus e a intercessão de Nossa Senhora Aparecida. Eles que, por incontáveis vezes, foram os únicos a ouvirem meus pensamentos e meus pedidos mais íntimos em meio às lágrimas, incertezas e dificuldades.

Aos meus pais, Evonilde e Herculano, que na simplicidade cercada de muito esforço, trabalho e renúncia, possibilitaram a minha entrada e permanência na universidade pública. Que durante os 35 anos de caminhada juntos, foram (e ainda são) os meus maiores exemplos do amor de Deus materializado. A vocês, por vocês e para vocês serão sempre dedicados os meus esforços e minhas vitórias. Vos amo infinitamente.

À minha irmã Camilla, que se fez e faz presente em todos os momentos de minha vida; tu que me acolheu, compartilhou comigo tudo que tens e fortaleceu cada passo dado até aqui. Obrigada minha irmã por, além de tudo, não me deixar desistir desse sonho. Obrigada por viver essa realização comigo e ser luz em meus caminhos. A você o meu eterno amor e gratidão que aqui não podem ser mensurados.

Às mulheres da minha vida: Vó Maria (*in memoriam*), Vó Neide (*in memoriam*), Tia Iramaia, Madrinha Ivone, Fernanda, Dayana, Érika e Maria. Essas que me viram crescer, errar e aprender, e que me apoiaram em muitos momentos da pesquisa. Que fortaleceram meus caminhos com muita oração, cuidado e afeto, e que, mesmo de longe, se fizeram presentes! Amo vocês com todo meu coração!

Agradeço, em especial, minha orientadora Francismara Neves de Oliveira, que durante todo esse processo se fez presente em meu caminhar. Com suas palavras me acolheu, acalentou e fortaleceu. Ensinou e ensina todos os dias, me permitindo errar e aprender com segurança. Com sua pequenez, se fez grande ao abrir caminhos e possibilitar experiências que guardarei para sempre em meu coração. Francis, carinhosamente lhe agradeço pela inspiração e partilha. Obrigada por escolher estar comigo durante todo esse processo, de maneira ativa e paciente. Espero que caminhemos juntas por muito tempo, produzindo, dialogando e partilhando bons momentos!

Agradeço, a professora Ana Claudia Saladini, por quem tenho um carinho muito especial. Você quem me envolveu, de fato, no mundo da pesquisa lá em 2015, com toda sua paciência! Que esteve comigo nas ausências, nas incertezas e nas alegrias. Que acompanhou meus passos desde o início da graduação e que me viu crescer e aprender com as adversidades que encontrei pelo caminho. Ana, você me inspira a sempre buscar caminhos de luz. Obrigada por tanto, sempre!

Ao professor Leandro Augusto dos Reis, com quem tive o privilégio de aprender durante o Mestrado. Que proporciona reflexões tão profundas quanto as melodias que me envolvem em um dia feliz. Quisera eu que todos tivessem o privilégio em aprender com você. Muito obrigada!

À professora Betânia Alves Veiga Dell' Agli pelo aceite, paciência e por todas as contribuições durante o exame de qualificação. Com certeza foram determinantes para um novo olhar frente aos dados obtidos.

Ao Grupo de Pesquisa e todos os colegas integrantes por todo conhecimento partilhado e reflexões propostas, meu muito obrigada!

Agradeço minha diretora e amiga Jeandrini Jeane de Aquino e todos os amigos do Centro de Educação Infantil Vovó Maria de Lurdes Max pela paciência, apoio e aprendizado compartilhado.

Agradeço a instituição de ensino, equipe gestora, professores e estudantes que aceitaram o convite para participar dessa pesquisa!

Agradeço a Natasha, Flávia e Laís que além de grandes amigas me auxiliaram no processo deste trabalho. Levarei vocês para sempre no coração.

Agradeço a Ju Carbonieri pela amizade e partilha durante o Mestrado. Você que se tornou uma amiga indispensável nessa trajetória e virtualmente me acolheu, ouviu minhas angustias e partilhou comigo tantos conhecimentos. Obrigada!

Ao Guilherme pelo desafio em me auxiliar com os testes estatísticos e análise dos dados aos 45 minutos do segundo tempo, após inúmeros percalços e contratempos. Obrigada pela paciência e atenção ao trabalho!

A todos que direta ou indiretamente estiveram envolvidos nesse

processo e em toda minha trajetória acadêmica, obrigada! Este trabalho foi idealizado e desenvolvido por muitas mãos.

As vitórias só fazem sentido, quando compartilhadas com pessoas especiais. Por isso, hoje compartilho com todos vocês este trabalho, na certeza de que mais um grande passo foi dado e que o conhecimento aqui adquirido será levado para sempre no coração!

Presentemente eu posso me considerar um
sujeito de sorte
Porque apesar de muito moço
Me sinto são e salvo e forte
E tenho comigo pensado
Deus é brasileiro e anda do meu lado
E assim já não posso sofrer no ano passado
Tenho sangrado demais
Tenho chorado pra cachorro
Ano passado eu morri
Mas esse ano eu não morro!

Belchior

SANTOS, Heloisa Braga 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.

RESUMO

O clima escolar pode ser definido como um conjunto de percepções compartilhadas por atores educacionais, decorrentes das experiências vivenciadas por eles no contexto escolar. Os fatores que compõem o clima se inter-relacionam a todo momento e referem-se à atmosfera psicossocial da escola como normas, regras, objetivos, infraestrutura, rede física, valores sociomoraes e relações humanas construídas. Fundamentado na Epistemologia Genética de Jean Piaget, o lócus do estudo foi uma escola cívico-militar norte paranaense, que se expandiu pelo Brasil a partir do decreto nº 9.465, de 02 de janeiro 2019. A pesquisa objetivou analisar a percepção de professores, gestores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola cívico-militar norte paranaense, sobre o clima escolar, relacionando aos valores sociomoraes. Como objetivos específicos delimitou-se: identificar e caracterizar a percepção de clima escolar de cada grupo de atores educacionais: gestores, professores e estudantes; destacar possíveis convergências e divergências na percepção dos atores educacionais para cada uma das dimensões do clima escolar; caracterizar o clima escolar predominante na instituição, relacionando-o aos valores sociomoraes. Participaram desta pesquisa 10 gestores (direção, pedagogos e monitores cívico-militares), 16 docentes das diversas áreas de atuação e 126 discentes do sétimo ao nono ano. De caráter misto, visando combinar e relacionar análise quantitativa e qualitativa, foi realizada a aplicação de uma escala em formato Likert de 4 pontos, denominada “Escala de avaliação do clima escolar”, a fim de identificar as percepções dos atores educacionais desta instituição. Como principais resultados identificou-se que a percepção dos gestores e professores quanto ao clima escolar é expressivamente mais positiva sobre o clima escolar, enquanto a dos estudantes demonstrou percepção mais intermediária, ou seja, oscilando entre positiva e negativa. Isso significa que, a percepção dos funcionários da escola (professores e gestores) é divergente da percepção dos estudantes, o que indica duas visões de escola e de clima escolar distintas. Essas afirmações foram constatadas nas correlações realizadas entre as dimensões, a partir de médias aritméticas e análise estatística dos dados gerados. Conclui-se ainda que a adesão ao contexto cívico-militar nesta instituição é relativamente nova, não podendo inferir plenamente se os resultados aqui obtidos acerca do clima escolar tiveram relação direta com este modelo de ensino. Essa pesquisa não propôs uma generalização dos resultados a todo contexto cívico-militar, mas revelou elementos significativos sobre as dimensões que compõem o clima escolar considerando um contexto no qual predomina a obediência à autoridade e o respeito unilateral. Assim, esta pesquisa não esgota as inúmeras possibilidades de estudos acerca de intervenções pedagógicas favorecedoras de discussões que envolvam os diferentes grupos de atores educacionais em torno da construção coletiva de valores sociomoraes na escola, bem como ações que visem identificar aspectos favorecedores ou não do desenvolvimento sociomoral nesses contextos.

Palavras-chave: Clima Escolar. Escolas Cívico-Militares. Valores Sociomoraes. Epistemologia Genética. Jean Piaget.

SANTOS, Heloisa Braga dos. **School climate in the perception of educational actors of a civic-military school: a study in the light of genetic epistemology.** 2023. 132 p. Dissertation (Master's degree in Education) – State University of Londrina, 2023.

ABSTRACT

The school climate can be defined as a set of perceptions shared by educational actors, arising from their experiences in the school context. The factors that make up the climate are interrelated at all times and refer to the psychosocial atmosphere of the school as norms, rules, goals, infrastructure, physical network, social and moral values, and human relationships built. Grounded in Jean Piaget's Genetic Epistemology, the locus of the study was a civic-military school north of Paraná, which has expanded throughout Brazil as of Decree No. 9,465, January 2, 2019. The research aimed to analyze the perception of teachers, managers and students of the final years of elementary education of a civic-military school north of Paraná, about the school climate, relating to sociomoral values. As specific objectives it was delimited: to identify and characterize the perception of school climate of each group of educational actors: managers, teachers and students; to highlight possible convergences and divergences in the perception of educational actors for each of the dimensions of school climate; to characterize the predominant school climate in the institution, relating it to sociomoral values. The study had the participation of 10 managers (directors, pedagogues, and civic-military monitors), 16 teachers from different areas, and 126 students from the seventh to ninth grades. In order to combine and relate quantitative and qualitative analysis, a 4-point Likert scale called "School climate evaluation scale" was applied to identify the perceptions of the educational players of this institution. As main results it was identified that the perception of managers and teachers regarding the school climate is expressively more positive about the school climate, while that of the students showed a more intermediate perception, that is, oscillating between positive and negative. This means that the perception of school employees (teachers and managers) is divergent from the perception of students, which indicates two distinct visions of school and school climate. These statements were verified in the correlations performed between the dimensions, from arithmetic averages and statistical analysis of the data generated. We also conclude that the adherence to the civic-military context in this institution is relatively new, and we cannot fully infer if the results obtained here about the school climate were directly related to this teaching model. This research did not propose a generalization of the results to every civic-military context, but revealed significant elements about the dimensions that make up the school climate considering a context in which obedience to authority and unilateral respect predominate. Thus, this research does not exhaust the countless possibilities of studies about pedagogical interventions that favor discussions involving the different groups of educational players around the collective construction of social-moral values at school, as well as actions that aim to identify aspects that favor or not the social-moral development in these contexts.

Key-words: School Climate. Civic-Military Schools. Sociomoral Values. Genetic Epistemology. Jean Piaget.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação de confiabilidade.....

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Distribuição anual de publicações sobre militarização das escolas.....
- Gráfico 2** – Distribuição geográfica de publicações sobre militarização das escolas.....
- Gráfico 3** – Avaliação global do clima escolar – Percepção dos Estudantes.....
- Gráfico 4** – Avaliação global do clima escolar – Percepção dos Professores.....
- Gráfico 5** – Avaliação global do clima escolar – Percepção dos Gestores.....
- Gráfico 6** – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 1.....
- Gráfico 7** – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao item da Dimensão 1 – As relações com ensino e aprendizagem.....
- Gráfico 8** – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 2.....
- Gráfico 9** – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao item da Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos na escola.....
- Gráfico 10** – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 3.....
- Gráfico 11** – Distribuição dos percentuais de respostas dos estudantes quanto aos itens da Dimensão 3 – As regras, sanções e a segurança na escola.....
- Gráfico 12** – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 4.....
- Gráfico 13** – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 5.....
- Gráfico 14** – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao item da Dimensão 5 – Família, escola e

sociedade.....

Gráfico 15 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 6.....

Gráfico 16 – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao item da Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola.....

Gráfico 17 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 7.....

Gráfico 18 – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao item da Dimensão 7 – As relações com o trabalho.....

Gráfico 19 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 8.....

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** – Resultados do Coeficiente Alpha de Cronbach para os instrumentos e as dimensões avaliadas nos grupos.....
- Tabela 2** – Estatísticas Descritivas – Grupo de Estudantes.....
- Tabela 3** – Estatísticas Descritivas – Grupo de Professores.....
- Tabela 4** – Estatísticas Descritivas – Grupo de Gestores.....
- Tabela 5** – Teste de normalidade das dimensões do grupo de estudantes.....
- Tabela 6** – Teste de normalidade das dimensões do grupo de funcionários.....
- Tabela 7** – Correlações intradimensões para grupo de estudantes.....
- Tabela 8** – Correlações intradimensões para grupo de funcionários.....
- Tabela 9** – Correlações Inter dimensões entre estudantes e funcionários.....

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** – Total de artigos encontrados com descritores aplicados isoladamente.....
- Quadro 2** – Total de artigos encontrados com descritores combinados.....
- Quadro 3** – Ano de publicação, título, temática central e identificador.....
- Quadro 4** – Comparativo entre os princípios das escolas cívico-militares e os pressupostos da educação em valores.....
- Quadro 5** – Divisão dos grupos quanto a faixa-etária e sexo biológico.....
- Quadro 6** – Matriz de referência.....
- Quadro 7** – Composição dos instrumentos quanto a natureza dos itens.....
- Quadro 8** – Divisão dos quatro pontos da Escala Likert em Tercis.....

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|--|
| ABI | Associação Brasileira de Imprensa |
| AI | Ato Institucional |
| ANDES | Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP/UEL | Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina |
| CF | Constituição Federal |
| CIE | Centro de Informação do Exército |
| CMB | Colégio Militar de Brasília |
| CMBEL | Colégio Militar de Belém |
| CMBH | Colégio Militar de Belo Horizonte |
| CMC | Colégio Militar de Curitiba |
| CMCG | Colégio Militar de Campina Grande |
| CMF | Colégio Militar de Fortaleza |
| CMJF | Colégio Militar de Juiz de Fora |
| CMM | Colégio Militar de Manaus |
| CMPA | Colégio Militar de Porto Alegre |
| CMR | Colégio Militar do Recife |
| CMRJ | Colégio Militar do Rio de Janeiro |
| CMS | Colégio Militar de Salvador |
| CMSM | Colégio Militar de Santa Maria |
| CMSP | Colégio Militar de São Paulo |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CODI | Centro de Operação e Defesa Interna |
| CPB | Confederação de Professores do Brasil |

| | |
|----------|---|
| DCIM | Diretrizes das Escolas Cívico Militares |
| DECEX | Departamento de Educação e Cultura do Exército |
| DEPA | Diretoria da Educação Preparatória e Assistencial |
| DOI | Destacamento de Operações e Informações |
| DOPS | Departamento de Ordem e Política Social |
| ECIM | Escola Cívico Militares |
| EJA | Ensino de Jovens e Adultos |
| ENADE | Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Professores da Educação |
| FUNDEF | Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação e Valorização do Magistério |
| G1 | Grupo 1 – Estudantes |
| G2 | Grupo 2 – Professores |
| G3 | Grupo 3 - Gestores |
| GEPEM | Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral |
| INAMPS | Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| IPES | Instituto de Estudos Políticos e Sociais |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro pela Alfabetização |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| OBAN | Operação Bandeirante |
| PECIM | Programa Nacional de Escolas Cívico Militares |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PRONATEC | Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego |

| | |
|--------|--|
| PROUNI | Programa Universidade Para Todos |
| RICM | Regime Interno dos Colégios Militares |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SciELO | Scientific Eletronic Library |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| TALE | Termo de Assentimento Livre Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre Esclarecido |
| UNE | União Nacional dos Estudantes |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 22 |
| 2 | EDUCAÇÃO E O ESTADO MILITAR | 36 |
| 2.1 | CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL: DE 1964 À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988..... | 36 |
| 2.1.1 | Política Educacional Durante o Regime Militar e Seus Desdobramentos Pós Constituição de 1988..... | 45 |
| 2.2 | ESCOLAS MILITARES, ESCOLAS MILITARIZADAS E ESCOLAS CÍVICO-MILITARES | |
| | 52 | |
| 3 | DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL EM JEAN PIAGET | 56 |
| 3.1 | O ADOLESCENTE E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE..... | 61 |
| 3.2 | AMBIENTES SOCIOMORAIS E O CLIMA ESCOLAR..... | 66 |
| 4 | METODOLOGIA | 74 |
| 4.1 | CONSIDERAÇÕES ÉTICAS..... | 74 |
| 4.2 | TIPOLOGIA DA PESQUISA..... | 74 |
| 4.3 | CENÁRIO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 75 |
| 4.4 | CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES..... | 76 |
| 4.5 | INSTRUMENTOS E MATERIAIS..... | 76 |
| 4.6 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS..... | 79 |
| 4.7 | PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS..... | 82 |
| 5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 83 |
| 5.1 | ANÁLISE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES..... | 85 |
| 5.2 | ANÁLISE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES..... | 88 |
| 5.3 | ANÁLISE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÃO DOS GESTORES..... | 91 |
| 5.4 | CORRELAÇÕES ENTRE OS GRUPOS PARTICIPANTES..... | 94 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 119 |
| | REFERÊNCIAS | 124 |

1 INTRODUÇÃO

A democracia brasileira é uma forma de governo em que o poder é exercido pelo povo a partir de eleições livres, respeitando os direitos fundamentais, individuais e sociais presentes na Constituição Federal de 1988, tais como liberdade de expressão e igualdade perante a lei (BRASIL, 1988).

Apesar de uma consolidação de sua democracia, o Brasil recente enfrenta grandes incertezas em seu cenário político e social. Crises ideológicas, rupturas políticas e instabilidades entre poderes, acabam por contribuir para um país polarizado e com grandes desafios a serem superados. Desigualdade social, extrema pobreza, escassez de políticas públicas e sucateamento da educação, são alguns dos muitos percalços em que essa sociedade se encontra.

Lipovetsky (2005) argumenta que a sociedade contemporânea é marcada por uma crescente falta de compromisso com projetos sociais e com a política, o que tem levado a um empobrecimento da vida social e política. Afirma ainda que as relações humanas, sejam elas mantidas em esfera pública ou privada, tornaram-se relações de domínio e conflitos baseados na intimidação. Isso significa que essa sociedade vem sendo marcada por concorrências de todos contra todos em um estado permanente de guerra.

Candau e Sacavino (2000) apontam que, frequentemente, os cidadãos são definidos como sujeitos de direitos e deveres em relação a sociedade em que vivem. No entanto, a crescente política neoliberal nessas sociedades corrobora para uma democracia de baixa intensidade gerando, conseqüentemente, uma cidadania de baixa intensidade. Isso significa que o cidadão acaba por ser mais sujeito de deveres perante o Estado ao passo que seus direitos sociais acabam cada vez menos garantidos.

A educação que objetiva a formação de uma democracia popular e, de fato, participativa, deve se articular em torno de três eixos fundamentais apresentados por Candau e Sacavino (2000). A educação para o “nunca mais” que busca promover o sentido histórico, resgatando memórias para que determinadas situações não voltem a ser repetidas. A formação de sujeitos de direitos que implica em reforçar, por meio de práticas concretas, a lógica de uma democracia em que se desenvolva o princípio de igualdade de oportunidades e de condições. E, por fim, a promoção do empoderamento de atores sociais, principalmente dos grupos

marginalizados e excluídos para a construção de relações mais igualitárias e simétricas. Assim, espera-se que a escola, enquanto espaço de construções e aprendizagens, possibilite uma educação em direitos humanos que garanta essa articulação, a fim de construir uma sociedade mais justa, crítica e verdadeiramente democrática.

Com o intuito de fomentar qualidade à educação básica no Brasil, principalmente em áreas de vulnerabilidade social, o governo federal anterior (2019-2022) instituiu, por meio de decreto, o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) pautando suas diretrizes em igualdade de condições de permanência na escola, liberdade para aprender e promover cultura, respeito às diferenças individuais e formação humana e cívica (BRASIL, 2021a).

As Escolas Cívico-Militares (ECIM), são, portanto, instituições públicas de ensino que adotaram uma gestão compartilhada entre civis e militares a partir da colaboração do Ministério da Educação e Ministério da Defesa. São caracterizadas por três grupos de gestores – gestão administrativa, didático-pedagógica e educacional – essas escolas apropriaram-se de aspectos essenciais de gestão adotados nos diferentes colégios militares do Brasil, com adaptações para a Educação de civis (BRASIL, 2022).

Para além das funções exercidas tradicionalmente em um contexto escolar como diretor, vice diretor, coordenador pedagógico, docente, etc., as Escolas Cívico-Militares contam também com Militares que integram a Gestão Educacional, desempenhando o papel de oficiais de gestão educacional e monitores que são responsáveis por zelar pela disciplina escolar, acompanhar a frequência dos alunos na escola, resolver conflitos, lançar ocorrências no sistema, conduzir formaturas diárias, promover o espírito de civismo, entre outros (BRASIL, 2021a).

Essas ações são realizadas dentro de um universo escolar cercado de pluralidade e composto por diferentes dimensões, sejam elas administrativas, educacionais, pedagógicas ou de convivência. A maneira como os diferentes ambientes que compõem esse universo são organizados, pode contribuir ou retardar o processo de desenvolvimento crítico dos estudantes e, por este fato, torna-se determinante. Assim, por entender que o ambiente escolar é caracterizado por diversos componentes que se interrelacionam, utilizaremos aqui a terminologia Clima Escolar para definir essa atmosfera.

Devido à amplitude dos estudos e pesquisas mundiais acerca do

Clima Escolar, sua conceituação e caracterização não é unânime entre pesquisadores. No Brasil, os estudos sobre este fenômeno ainda são relativamente novos, e por este fato, o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao clima escolar possibilita novas reflexões e maior entendimento sobre ele. Assim, ancorados na Epistemologia Genética, autores como Moro (2018; 2020, Vinha *et al.* (2017), têm apresentado avanços acerca deste tema no Brasil. Por esse motivo, utilizaremos a conceituação do Clima Escolar proposta pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) – do qual esses autores fazem parte – para nortear esse estudo.

Etimologicamente, a palavra clima deriva-se do campo meteorológico. Aqui, ela é utilizada para referir-se à atmosfera psicossocial da escola. Assim entende-se o Clima Escolar como um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas por atores educacionais a respeito de fatores que se inter-relacionam como normas, regras, valores, organização das diferentes estruturas que compõem a escola, relações interpessoais e objetivos almejados. Neste viés, cada escola apresenta seu próprio clima, podendo influenciar negativa ou positivamente na dinâmica escolar e nas relações que ali são construídas (VINHA *et al.*, 2017; MORO, 2020).

Entendendo que “autonomia é uma finalidade da educação em geral e não poderia deixar de o ser em moral” (MENIM *et al.*, 2017, p. 5), surge a possibilidade de refletir sobre essas questões que caracterizam o clima escolar em um contexto escolar recente: o cívico-militar. Assim, repensar essas relações entre clima escolar e os valores sociomorais em um contexto educacional cívico-militar torna-se pertinente na medida em que, na contramão dos inúmeros estudos acerca da construção de valores na escola, o governo federal instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), propondo a expansão de escolas militarizadas por todo o Brasil.

A fim de compreender melhor esse processo de militarização das escolas públicas, objetivou-se traçar um panorama acerca das produções científicas publicadas em duas plataformas de acesso livre e que, portanto, são consideradas democráticas – podendo ser consultadas por professores e gestores escolares –, visando reconhecer nessas publicações, a temática da militarização das Escolas e se nessas pesquisas são indicados fatores inter-relacionados ao clima escolar.

As bases de dados escolhidas foram: Portal de Periódicos da

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e SciELO – *Scientific Electronic Library*. Justifica-se ainda que a escolha dessas bases se deu pela abrangência de temas e origem das produções científicas. Ressalta-se que o portal da Capes pode indicar o movimento de pesquisas sobre o tema nos programas de pós-graduação distribuídos pelo território nacional e que formam mestres e doutores, uma vez que reúne as produções desenvolvidas. No caso do SciELO, estão indexadas parte considerável das mais importantes revistas na área de educação e áreas afins ao tema, que podem revelar o movimento de disseminação dos estudos na forma de artigos e contribuir significativamente com a reflexão que aqui pretende ser realizada, reafirmando o papel determinante que desempenham ao socializarem o conhecimento científico produzido.

Entendendo que o processo de militarização das escolas públicas brasileiras não é um fato social que nasce recentemente, mas sim que retoma sua força a partir de um contexto político-ideológico vigente no período (2019-2022), o recorte temporal aplicado a este balanço de produção foi de quatro anos (2018-2021), considerando como ponto de partida o ano da eleição presidencial brasileira, quando o referido programa de governo foi instalado, inclusive por que a implantação de escolas cívico-militares foi plataforma de campanha durante o ano de 2018, pois o então presidente, era declaradamente favorável à militarização das escolas brasileiras. O ano de 2022 foi tomado como último da recolha dos estudos publicados porque coincide com o último ano do referido governo e porque esse relatório de pesquisa está sendo apresentado no início do ano de 2023.

Os descritores utilizados buscaram relacionar a militarização das escolas públicas com um ou mais fatores que se inter-relacionam ao clima escolar (valores, regras, normas, relações humanas, entre outros). Deste modo, empregaram-se inicialmente os descritores: Clima Escolar, Convivência Escolar, Escolas Cívico-Militares, Gestão Escolar Democrática, Militarização das Escolas, Valores Sociomoraes. Os artigos encontrados que relacionavam um ou mais descritores ao contexto Cívico-Militar ou militarização das escolas foram selecionados e seus respectivos resumos lidos.

Tendo como estratégia inicial de pesquisa a aplicação de descritores isolados, o balanço de produção realizado nas duas bases de dados possibilitou identificar a produção científica relacionada ao processo de militarização das escolas brasileiras, tendo como descritores iniciais: Clima Escolar, Convivência Escolar,

Escolas Cívico-Militares, Gestão Escolar Democrática, Militarização das Escolas, Valores Sociomoraais.

Com o intuito de refinamento de resultados que relacionassem as duas temáticas principais dessa pesquisa, realizou-se uma nova busca com descritores combinados, considerando também suas variações linguísticas e as diferentes terminologias que no decorrer da busca surgiram, chegando-se as seguintes combinações: Militarização das Escolas *and* Convivência Escolar; Militarização das Escolas *and* Gestão Escolar democrática; Militarização das Escolas *or* Escola Cívico-Militar *and* Formação Integral.

É importante destacar que alguns descritores que inicialmente foram aplicados de maneira isolada e posteriormente foram combinados, não apresentaram resultados. Desse modo, a partir dos resultados obtidos na segunda etapa do balanço, selecionou-se 16 artigos para a leitura de seus respectivos resumos e introduções, a fim de direcionar as reflexões que serão apresentadas a seguir.

A busca foi realizada entre 29/11/2021 e 05/12/2021 e identificou-se que o número elevado de produções encontradas não estava necessariamente relacionado à temática que aqui se propôs discutir, bem como o referencial teórico que sustentou essas reflexões. Desse modo, no quadro abaixo apresentam-se os resultados referentes à 1ª busca realizada com descritores isolados.

Quadro 1 – Total de artigos encontrados com descritores aplicados isoladamente

| Descritores | Base de Dados | | |
|----------------------------|------------------|------------|-------|
| | Periódicos CAPES | SciELO | Total |
| Clima Escolar | 1.315 artigos | 20 artigos | 1.335 |
| Convivência Escolar | 1.870 artigos | 80 artigos | 1.950 |
| Escolas Cívico-Militares | 16 artigos | 2 artigos | 18 |
| Gestão Escolar Democrática | 14 artigos | 12 artigos | 26 |
| Militarização das Escolas | 71 artigos | 5 artigos | 76 |
| Valores Sociomoraais | 28 artigos | 2 artigos | 30 |

Fonte: A própria autora (2022).

Considerando o recorte temporal aplicado na busca, identifica-se que entre os anos 2018 e 2021 a produção científica relacionada aos descritores é expressiva. Contudo, por se tratar de bases de dados que abarcam diversas áreas

do conhecimento, os descritores aplicados podem ter distintos significados.

Deste modo, a fim de refinar os resultados, realizou-se uma nova busca com descritores combinados, considerando também suas variações linguísticas e as diferentes terminologias que no decorrer da busca surgiram, chegando-se aos resultados expostos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Total de artigos encontrados com descritores combinados

| Descritores | | | Base de Dados | | Total de Artigos selecionados |
|--------------------------------|----------------------------|-------------------|------------------|-----------|-------------------------------|
| | | | Periódicos CAPES | SciELO | |
| Militarização das Escolas | Convivência Escolar | | 6 artigos | 5 artigos | 6 artigos |
| Militarização das Escolas | Gestão Escolar democrática | | 20 artigos | 0 artigos | 6 artigos |
| Militarização das Escolas 'or' | Escola Cívico-Militar | Formação Integral | 56 artigos | 1 artigos | 4 artigos |

Fonte: A própria autora (2022).

Finalizada a primeira etapa do balanço de produção a partir dos filtros aplicados (periódicos revisados por pares, todos os idiomas, recorte temporal de quatro anos), foram selecionados 16 artigos que combinaram dois ou mais descritores de busca. Assim, foram lidos seus respectivos resumos para que a partir da composição do quadro, fosse direcionada a leitura integral dos trabalhos que estivessem de acordo com o objetivo traçado inicialmente nesta pesquisa.

Quadro 3 – Ano de publicação, título, temática central e identificador

| | Ano | Título | Temática Central | Identificador |
|---|------|--|---|--------------------------------|
| 1 | 2018 | A expansão dos colégios militares em Goiás e a <i>diferenciação na rede estadual</i> | Expansão dos colégios militares em Goiás | DOI:10.22420/rde.v12i23.865 |
| 2 | 2019 | Gestão Democrática e Militarização Do Ensino: Reflexões a Partir De Um Estudo De Caso. | Gestão democrática no ensino público, problematizada a partir de pesquisa realizada em uma instituição militar de ensino do Rio de Janeiro. | DOI:10.21573/vol35n32019.96014 |
| 3 | 2019 | Entre a Escola E O Quartel: A Negação Do Direito à Educação. | Pressupostos da militarização à luz dos preceitos constitucionais do direito à educação. | DOI:10.21573/vol35n32019.96856 |
| 4 | 2019 | Militarização De Escolas Públicas No DF: a Gestão Democrática Sob Ameaça. | Marco regulatório que sustenta a implantação de um projeto piloto de militarização de escola pública do | DOI:10.21573/vol35n32019.96052 |

| | | | | |
|----|------|---|--|-----------------------------------|
| | | | Sistema de Ensino do Distrito Federal. | |
| 5 | 2019 | Disciplinando a Vida, a Começar Pela Escola': a Militarização Das Escolas Públicas Do Estado Da Bahia | Crescimento dos processos de militarização das escolas públicas no estado da Bahia | DOI:10.21573/vol35n32019.95216 |
| 6 | 2019 | Militarização Das Escolas e a Narrativa Da Qualidade Da Educação | Concepções e condições para a qualidade manifesta na defesa dos colégios militares e escolas cívico-militares | DOI:10.21573/vol35n32019.95957 |
| 7 | 2019 | A Posição De Docentes Da Educação Básica Acerca Da Militarização De Escolas Públicas Em Goiás | Posição de docentes acerca do modelo de gestão escolar militarizada | DOI:10.21573/vol35n32019.96115 |
| 8 | 2019 | Militarização Das Escolas Públicas No Brasil: Um Debate Necessário | Processo histórico de militarização das escolas públicas no Brasil | DOI:10.21573/vol35n32019.99295 |
| 9 | 2019 | Escola Militar Para Quem? O Processo De Militarização Das Escolas Na Rede Estadual De Ensino Do Piauí | Processo de militarização das escolas da Educação Básica da Rede Estadual Pública do Piauí e o caráter antidemocrático dessa escola | DOI:10.21573/vol35n32019.96132 |
| 10 | 2019 | Pedagogia Militar | Conceito de pedagogia militar e sua aplicação no Curso de Formação de Soldados da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro | DOI:10.20396/rho.v19i0.8654942 |
| 11 | 2019 | A Militarização Das Escolas Públicas Sob Os Enfoques De Três Direitos: Constitucional, Educacional e Administrativo | Ensaio analítico sobre o processo de militarização das escolas públicas brasileiras, sob o enfoque dos direitos constitucional, administrativo e educacional | DOI:10.21573/vol35n32019.96483 |
| 12 | 2020 | O processo de militarização de uma escola estadual pública em Goiás | Implicações da expansão do modelo militar no sistema público de ensino goiano | DOI: 10.1590/es.0224778 |
| 13 | 2020 | Militarizar para educar? Educar para a cidadania? | Propagação de Colégios Militares na sociedade goiana e a influência desses na formação cidadã | DOI: 10.1590/es.228256 |
| 14 | 2021 | Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. | Reflexões sobre o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação | DOI:10.21573/vol37n22021.113221 |
| 15 | 2021 | Militarização da Escola Pública em Goiás: dilemas da Educação Física Escolar em tempos de autoritarismo | Dilemas da Educação Física Escolar a partir da Militarização Da escola pública de Goiás | DOI:10.20396/conex.v19.i1.8660879 |
| 16 | 2021 | Escolas Cívico-militares e o Desenvolvimento da | Análise de qual o tipo de moralidade (autonomia ou | DOI: 10.36311/1984- |

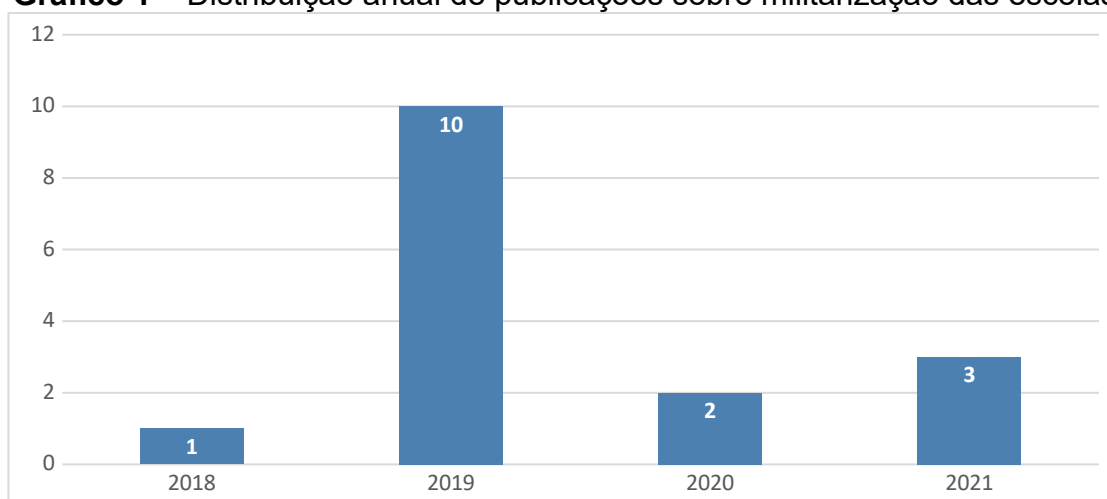
| | | | |
|--|------------|---|-------------------------|
| | Moralidade | heteronomia) pode ser promovida pelas Escolas Cívico-Militares, em função dos seus princípios estabelecidos | 1655.2021.v13n 2.p63-92 |
|--|------------|---|-------------------------|

Fonte: A própria autora (2022).

Como critério de exclusão, os trabalhos duplicados e aqueles que não estavam relacionados à área da educação, foram descartados. Assim, a leitura dos 16 resumos e suas respectivas introduções possibilitou identificar algumas características relacionadas ao processo de militarização das escolas públicas brasileiras.

Observa-se inicialmente que, a partir do recorte temporal aplicado, o ano de 2019 apresenta o maior índice de publicações acerca da militarização das escolas públicas brasileiras. 66,66% dos artigos selecionados foram publicados em periódicos revisados por pares no ano de 2019, o que reafirma e certifica a retomada crescente desse movimento pós-eleição presidencial a partir do decreto nº 9.465, de 02 de janeiro 2019. Vale destacar que a terminologia “Escolas Cívico-Militares” é relativamente nova, o que também limitou os resultados obtidos com esse descritor. Deste modo, “Militarização das Escolas” foi o descritor mais expressivo no encontro de produções científicas e por este fato foi combinado mais vezes com os demais.

Gráfico 1 – Distribuição anual de publicações sobre militarização das escolas

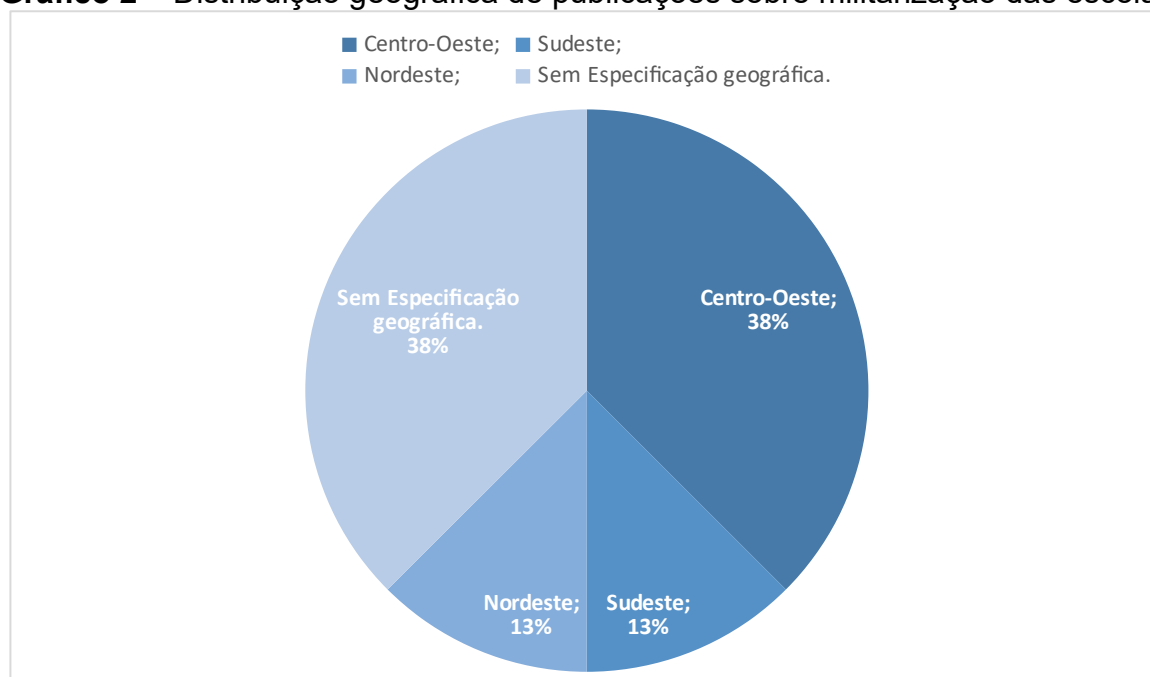


Fonte: A própria autora (2022).

No que tange a distribuição geográfica das produções encontradas, identifica-se uma predominância das pesquisas realizadas na região Centro-Oeste (6 artigos), em especial no estado de Goiás, o que pode estar atrelado à

característica político-ideológica que predomina na região, uma vez que na tentativa de “punir” os professores do estado, o então governador Marconi Perillo anuncia em 2015, uma “expansão dos colégios militares, mas, desta vez, ela acontece em meio a uma reação do governo do estado frente à greve dos profissionais da educação e como reação aos enfrentamentos públicos promovidos por um grupo de professores da rede estadual” (ALVES, TOSCHI e FERREIRA, 2018, p. 276). Seguindo a concentração maior de estudos, apresentam-se o Nordeste (2 artigos) e Sudeste (2 artigos). Ressalta-se que 6 artigos se pautaram em contextos históricos e análises documentais sobre a militarização das escolas públicas, enfatizando de maneira mais ampla esse movimento no Brasil como um todo. O gráfico a seguir revela a distribuição das produções.

Gráfico 2 – Distribuição geográfica de publicações sobre militarização das escolas



Fonte: A própria autora (2022).

Destaca-se algo comum na maior parte dos trabalhos encontrados: a relação da militarização das escolas com os períodos pré e pós-eleitoral brasileiro sejam eles municipais, estaduais ou federais. Nota-se também que por trás do discurso da formação cívica e disciplinadora, da redução de violências e desigualdades sociais, bem como o alto índice de desempenho em exames nacionais, esse movimento tem relação direta com interesses políticos/ideológicos neoliberalistas, vide a publicação do decreto nº 9.465/2019 apenas dois dias após a

posse presidencial.

Alves, Toschi e Ferreira (2018) afirmam que esse crescimento justamente nos anos que antecederam o pleito eleitoral, leva-nos a refletir sobre a real intenção eleitoral do governo em transferir um elevado número de escolas para a PM, principalmente no que tange sua expansão para o interior dos estados. Além de revelar uma grande aceitação deste modelo de escola por parte da sociedade, as últimas narrativas acerca dos colégios militares no Brasil, nos últimos 20 anos por diferentes interlocutores sociais, enfatizam o sucesso dessas escolas com base em dois quesitos centrais: imposição de disciplina e bom rendimento acadêmico em exames e provas nacionais. Assim, tornaram-se objeto de grande desejo por parte das famílias que buscam uma educação de qualidade e segura para seus filhos.

Pela mesma razão, no que tange ao movimento de militarização das escolas no estado da Bahia, Brito e Rezende (2019) asseguram que a declaração a favor da efetivação de convênio entre Diretoria de Ensino da Polícia Militar da Bahia (PM-BA) e a União dos Municípios da Bahia (UPB), dada pelo então governador do estado em 2018, Rui Costa, foi o estopim para que as prefeituras do estado, por meio das secretarias de educação, iniciassem à construção de projetos voltados à “transferência da tecnologia educacional” dos Colégios da Polícia Militar (CPM) para as escolas do interior do estado.

Por fim, considerando que “Gestão Democrática” e “Formação Integral” foram os descritores combinados com a temática de militarização das escolas e são determinantes na composição de um clima escolar positivo, vale ressaltar que em nenhuma das obras selecionadas foram encontradas relações entre o tema da militarização das escolas e o clima escolar. Quanto à busca pelo enfoque da Epistemologia Genética que sustenta as reflexões aqui propostas e que alicerça estudos acerca da redução de violência e conflitos interpessoais, gestão democrática e formação integral a partir do respeito mútuo, cooperação, sentimento de pertença e gestão democrática no contexto escolar, encontrou-se uma única obra publicada no final de 2021, tendo como base a Literatura da Psicologia Moral, a qual propunha, a partir de análise documental e de um estudo descritivo, analisar qual o tipo de moralidade – autonomia ou heteronomia – poderia ser promovida pelas Escolas Cívico-Militares, a partir dos seus princípios estabelecidos (LA TAILLE, 2009; MENIN *et al.*, 2017; VINHA, 1999, 2003; VINHA *et al.*, 2016; VINHA e NUNES, 2010; WREGE *et al.*, 2014).

Compreendendo a relevância deste estudo e sua relação direta com a base teórica aqui referenciada, optou-se pela leitura completa do artigo, pois, dentre todas as obras, foi a que mais se aproximou do que inicialmente se objetivou com este balanço de dados. Assim, Grizotes e Frick (2021) traçam todo um percurso a fim de analisar diferentes documentos relacionados à composição e organização das ECIMs. Destaca-se aqui a reflexão acerca das sanções, denominadas como “medidas educativas” em um dos documentos analisados que vão de advertências verbais – para faltas leves – à transferência compulsória no caso de faltas gravíssimas. O que se encontrou no material das ECIMs foi um sistema rígido e pré estabelecido sobre as sanções, incluindo aquelas que deveriam ser aplicadas de acordo com o nível de gravidade da regra quebrada ou falta cometida, sendo prioritariamente sanções expiatórias por não apresentar relação direta com a regra quebrada.

A literatura da psicologia moral ancorada no referencial piagetiano defende o pressuposto de que um clima escolar positivo “promove o bem-estar, diminui a violência e aumenta o sentimento de pertencimento dos alunos [...]” (VINHA *et al.*, 2017, p. 773). Faz-se importante reafirmar que não necessariamente um ambiente cercado de “boa convivência” favorece o desenvolvimento da autonomia moral, haja vista que esse desenvolvimento pode ser decorrente de uma perspectiva sociocêntrica, onde as pessoas seguem acriticamente as autoridades, regras ou regimentos já elaborados. Vale ressaltar que essa defesa seria empirista, princípio que não coaduna com a perspectiva interacionista de desenvolvimento humano de Piaget. Inclusive é marcada uma crítica a esse modelo que defende a organização do ambiente e das experiências como condição de mudança do comportamento moral.

Muitos autores desenvolvem seus estudos no aporte teórico da Epistemologia Genética de Jean Piaget, têm a construção de valores sociomoris pautados no respeito mútuo, solidariedade, reciprocidade, cooperação e busca constante por autonomia. Suas pesquisas revelam que a escola é um dos principais espaços sociais para a construção desses valores, pois ali as experiências entre pares acontecem a todo momento. Deste modo, repensar as condutas e relações interpessoais construídas no cotidiano escolar, à luz desta teoria pode, entre outros fatores, contribuir para a construção de valores e para uma sociedade mais respeitosa, igualitária e cooperativa (MENIN *et al.*, 2017; VINHA, 1999, 2003; VINHA

et al., 2016; VINHA e NUNES, 2010).

A fim de sintetizar e reafirmar a importância de uma educação em valores dentro do contexto escolar – algo pouco identificado nos princípios das escolas cívico-militares, Grizotes e Frick (2021, p. 85) sistematizaram um quadro comparativo entre os princípios das escolas cívico-militares e os pressupostos da educação em valores:

Quadro 4 – Comparativo entre os princípios das escolas cívico-militares e os pressupostos da educação em valores

| Conteúdo | Proposta Escolas Cívico-Militares | Proposta da Educação em Valores |
|-----------------------------|---|---|
| Relações de respeito | Autoritárias/unilaterais. As atitudes respeitadas são impostas, não gerando espaço para o desenvolvimento consciente do respeito. | Mútuas/recíprocas. Deve-se promover oportunidades para o desenvolvimento do respeito mútuo. |
| Construção de regras | São pré-estabelecidas, ou seja, não há participação dos estudantes. Há um excesso de regras. | Devem ser construídas em conjunto, para que tenham sentido e significado e a partir de problemas do cotidiano. Movimento de reflexão sobre a regra. |
| Trabalho com valores | Prevê um momento semanal para desenvolvimento de um projeto sobre valores, organizado por militares. Defende valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito. | A finalidade é contribuir com o desenvolvimento da autonomia moral. Considera valores como empatia, justiça, igualdade, solidariedade e responsabilidade social como importantes. Prioriza a vivência de valores morais nas relações. |
| Sanções | São previamente estabelecidas e expiatórias (não tem relação com a quebra da regra ou dano causado). | Devem ser por reciprocidade, ou seja, ter relação com o dano ou a quebra da regra em questão, proporcionando reflexão acerca do erro. |
| Gestão democrática | Prevê a criação de conselho de classe, associação de responsáveis e conselho de classe, mas devido à quantidade de regras existentes podemos questionar sua efetividade. | Valorizam espaços de discussão, apresentação de ideias, reflexão acerca das ideias dos outros e cooperação; fatores estes que colaboram com o desenvolvimento moral. |

Fonte: Adaptado de Grizotes e Frick (2020).

Por meio deste balanço é possível identificar que o processo de militarização das escolas públicas no Brasil – no período em que o recorte temporal foi aplicado – é temática central de muitos estudos e investigações, tendo em vista o número expressivo revelado nas buscas de produções científicas nos bancos de dados escolhidos. Outro ponto de destaque é que, direta ou indiretamente, em todos os artigos lidos, o processo de militarização das escolas públicas estava relacionado às questões político/ideológicas, tendo com discurso central a ideia de um

movimento para a redução de violências em escolas inseridas em contextos de vulnerabilidade social. Contudo, reafirma-se aqui a necessidade de dar sequência a outros estudos sobre a temática, por entender que o conhecimento é inesgotável, que as realidades sociais e educacionais se alteram a todo momento e que há perspectivas teóricas que podem oferecer contribuições para contrapor essa proposta cívico-militar, como é o caso da perspectiva construtivista.

Por fim, salienta-se que a reflexão realizada a partir deste balanço de produção, mostra a urgente necessidade de defender uma educação democrática que está constantemente ameaçada, garantindo aos atores educacionais, em especial, aos estudantes, a oportunidade de tornarem-se sujeitos de direito, com vozes ativas, capazes de argumentar, criticar e posicionar-se em sociedade, expandindo seus conhecimentos e ações para além dos moldes do exército ou de qualquer outra instituição que possa vir a inibir direitos ou induzir padrões de comportamento. 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.

Nesta perspectiva, esse estudo pautou-se no seguinte problema: Quais as percepções reveladas pelos atores educacionais de uma escola cívico-militar norte paranaense quanto às dimensões que compõem o clima escolar? Que relações é possível estabelecer entre as dimensões analisadas e os valores sociomorais, nesse contexto? Para tal, elencou-se como objetivo geral analisar a percepção de professores, gestores e estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola cívico-militar norte paranaense, sobre o clima escolar, relacionando-o aos valores sociomorais.

Como objetivos específicos delimitou-se: identificar e caracterizar a percepção de clima escolar de cada grupo de atores educacionais: gestores, professores e estudantes; destacar possíveis convergências e divergências na percepção dos atores educacionais para cada uma das dimensões do clima escolar; caracterizar o clima escolar predominante na instituição, relacionando-o aos valores sociomorais.

Quanto à estrutura, este estudo foi composto por dois capítulos de revisão literária a fim de iniciar nossas reflexões. No primeiro, optou-se por uma

contextualização política e social partindo do golpe de estado de 1964 e seus desdobramentos pré e pós Constituição Federal de 1988, finalizando este trajeto com o processo de militarização das escolas públicas brasileiras e suas relações com o clima escolar. No segundo, buscou-se delinear uma sequência lógica de compreensão do desenvolvimento moral ancorado na Epistemologia Genética, bem como sua influência para a composição do clima escolar.

Espera-se com esta pesquisa que os participantes, pesquisadores e leitores possam refletir sobre as relações interpessoais que estão sendo construídas dentro da escola, ou seja, uma atenção ao clima escolar do contexto em que estão inseridos. Com a devolutiva dos dados finais, a comunidade escolar pode também se beneficiar ao ter a oportunidade de repensar algumas ações que, na visão dos grupos participantes, podem afetar o clima da escola, sejam elas ações positivas ou negativas. Assim, “é importante que haja uma discussão entre alunos, professores e gestores. [...] Espera-se que ocorra um diálogo, capaz de avaliar o que a instituição já faz bem, quais são suas dificuldades, por que há discrepância de olhares, o que pode ser melhorado” (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 20).

Por fim, o relatório de pesquisa que é apresentado nessa oportunidade não tem a pretensão de definir o contexto escolar onde a pesquisa ocorreu, nem a intenção de generalização dos resultados a todas as escolas cívico-militares brasileiras, mas dispôs-se a refletir a respeito da importância de estudar um contexto a partir do seu clima escolar.

2 EDUCAÇÃO E O ESTADO MILITAR

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, POLÍTICA E SOCIAL: DE 1964 À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

A presença do militarismo no Brasil foi intensa e deixou sua marca na Educação. Por essa razão, optou-se por apresentar inicialmente uma contextualização do fenômeno na sociedade brasileira da época, para em seguida identificar possíveis desdobramentos ao contexto educacional na atualidade. Somos levados à década de 1960, quando Jânio Quadros foi eleito Presidente do Brasil. Com características políticas conservadoras, apresentava como plataforma, acabar com a corrupção dos governos anteriores. Importante salientar que no modelo eleitoral vigente à época, presidente e vice-presidente eram eleitos separadamente, o que oportunizou que João Goulart, cuja orientação política era de esquerda, assumisse a vice-presidência (GASPARI, 2014).

A presidência de Jânio Quadros foi curta, de 31 de janeiro a 25 de agosto de 1961, pois sete meses após assumir a presidência, tentou um autogolpe, renunciando ao posto, para desfazer o governo em parceria com João Goulart e instaurar um novo governo cujo regime seria ditatorial, não logrando êxito. Nesse período, João Goulart estava em viagem oficial para a China, regressando ao Brasil para assumir a presidência. Porém, os ministros militares não queriam um político de esquerda no poder e tentaram impedi-lo de tomar posse. Assim, João Goulart, tendo conseguido apoio de aliados políticos, como do governador do Rio Grande do Sul da época, Leonel Brizola, tomou posse do cargo de Presidente da República, com apoio da força armada (GASPARI, 2014).

João Goulart, portanto, assumiu a presidência em setembro de 1961, mas o Congresso Nacional havia transformado o regime Presidencialista em Parlamentarista, vindo a restringir a força política de Goulart. Tal regime durou quatorze meses e teve fim em 1963 pelo voto popular. Com um cenário político conturbado, os partidos políticos de esquerda e direita, propuseram, medidas distintas para conter a crise econômica no país, sem sucesso devido à falta de concordância. Delgado (2010, p. 126) sinaliza que a instabilidade do governo de Goulart estava relacionada:

[...] às condições excepcionais que predominaram durante todo o seu mandato presidencial. Sua posse aconteceu em um contexto de crise, deflagrada pela ação de seus adversários políticos. Sob a égide da crise governou por três anos. A princípio, sob a vigência de um sistema de governo parlamentarista que limitava seus poderes. Em seguida, recuperada sua plena capacidade governamental, em um sistema de governo presidencialista, em um contexto, contudo, marcado por inegável polarização política, nacional e internacional.

Em 13 de março de 1964, o Presidente João Goulart movimentou cerca de 150 mil pessoas em um grande comício na Central do Brasil, no qual anunciou o início às Reformas de Base reivindicadas pelos trabalhadores (reformas tributárias, eleitoral, pelo voto dos analfabetos, pela emancipação e justiça social). Nomeado comunista por conta das pautas que apresentava, no dia 19 de março de 1964, Goulart sofreu uma ação de grupos conservadores políticos, civis e militares que organizaram a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, reunindo cerca de 500 mil pessoas em São Paulo. Com uma disputa ideológica acirrada e todo apoio popular dos conservadores, os militares começaram a articular um golpe, conforme pontua Germano (1994, p. 50):

[...] No *nível interno*, o acirramento das lutas de classes foi notório, uma vez que a sociedade civil se tornou mais ativa diante da ampliação da participação política e da organização dos trabalhadores urbanos e rurais. Outros setores da sociedade também se organizaram e participaram ativamente das mobilizações em favor das Reformas de Base, como os estudantes e os militares subalternos (sargentos, marinheiros etc.). Salienta-se que, do ponto de vista ideológico, o nacionalismo de esquerda exerceu uma inequívoca influência nas mobilizações em que, frequentemente, a própria dominação burguesa era posta em questão.

Crise econômica, conflitos dentro do governo e uma sociedade polarizada, caracterizavam o Brasil anterior ao regime militar de 1964. No dia 31 de março daquele ano, João Goulart foi destituído de seu cargo de Presidente da República devido a um golpe orquestrado pela oposição. Fruto de uma colisão civil e militar, foi deposto o então presidente, colocando fim a uma “democracia populista” iniciada em 1946. Apesar de uma grande articulação de setores elitistas – como burguesia industrial e financeira, bem como latifundiários e militares – coube às forças armadas, a execução do golpe, se mantendo no poder de Estado por vinte e um anos, implantando assim um regime militar no Brasil (GERMANO, 1994).

A confirmação da derrubada do governo constitucional de Goulart se

deu através do Ato Institucional nº 1 (AI), publicado no Diário Oficial de 09 de abril de 1964 e assinado pelo general do exército Artur da Costa e Silva, o tenente-brigadeiro Francisco de Assis Correia de Mello e o vice-almirante Augusto Hamann Rademaker Grunewald. Considerada por eles como a “revolução vitoriosa”, o golpe se legitimou por si mesmo. O AI 1 “destitui o governo anterior e tem a capacidade de constituir o novo governo. Nela se contém a força normativa, inerente ao Poder Constituinte. Ela edita normas jurídicas sem que nisto seja limitada pela normatividade anterior à sua vitória” (BRASIL, 1964, s/n). Humberto Castello Branco assumiu a Presidência da República, neste contexto, em abril de 1964, implantando uma gradual ditadura militar, com embasamento ideológico na segurança Nacional, restabelecimento da economia e no combate ao comunismo.

No Brasil, a partir de 1964, o Estado caracteriza-se pelo elevado grau de autoritarismo e violência. Além disso, pela manutenção de uma aparência democrático-representativa, uma vez que o Congresso não foi fechado definitivamente (embora tenha sido mutilado) e o Judiciário continuou a funcionar, ainda que como apêndice do Executivo. O autoritarismo traduz-se, igualmente, pela tentativa de controlar e sufocar amplos setores da sociedade civil, intervindo em sindicatos, reprimindo e fechando instituições representativas de trabalhadores e estudantes, extinguindo partidos políticos, bem como pela exclusão do setor popular e dos seus aliados da arena política (GERMANO, 1994, p. 55).

Foram criados dezesseis atos institucionais ao longo do período ditatorial, sendo que os primeiros cinco, tiveram maior relevância para reafirmação do regime militar. O AI-1 foi instituído para a cassação de mandatos e a suspensão de direitos políticos no Brasil. O AI-2 decretou a extinção de todos os partidos políticos do Brasil, cancelando seus respectivos registros, confirmou o direito do executivo em cassar mandatos políticos e reiterou eleições indiretas para presidente e vice. Já o AI-3 decretou eleições indiretas também para governador, determinou que prefeitos das capitais não fossem mais eleitos por voto popular e sim por meio de nomeações feitas por governadores, entre outras medidas que visavam diminuir e cercear direitos constitucionais. Ainda, no final de seu mandato, o Presidente Castello Branco cria uma Constituição a partir do AI-4 e convoca o Congresso Nacional em uma reunião extraordinária para votação, promulgando o novo projeto Constitucional em 1967 e legitimando o golpe de estado. Germano (1994, p. 62) afirma que “essa constituição criava um Estado que violava o princípio republicano

da separação dos poderes, uma vez que tomava por base, quase que exclusivamente, o Poder Executivo”.

Em 15 de março de 1967 assume a presidência o então General Artur da Costa e Silva em substituição ao General Castelo Branco, “sob a égide da nova Constituição que institucionalizava o Estado de Segurança Nacional e, ao mesmo tempo, abria alguns espaços democráticos que favoreciam uma articulação e mobilização de setores oposicionistas” (GERMANO, 1994, p. 65).

Neste período, os movimentos estudantil e sindical dos trabalhadores ganharam forças, mobilizando diversas ações contra o governo e unindo-se com políticos cassados pelo regime – como Juscelino Kubitschek e João Goulart e com alguns setores da igreja católica. Essa inquietação oposicionista repercutiu negativamente no governo e, as relações entre os militares e estudantes ficou ainda mais acirrada. As tensões políticas aumentaram, tornando evidente que o período de ditadura não seria algo temporário. Em 13 de dezembro de 1968 foi baixado o AI-5 que “re-editou os princípios do AI-1, suspendeu o princípio do *habeas corpus* e instituiu, de forma clara e objetiva, a tortura e a violência física contra os opositores do regime” (PRIORI *et al.*, 2012, p. 201). Assim, de todos os atos institucionais publicados e editados durante esse regime, o mais polêmico, radical e violento foi o AI-5.

As forças repressivas passaram a atuar sem nenhum controle, abrindo o caminho para a instauração do terror do Estado: prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de presos políticos faziam parte da cena brasileira da época. Ao lado disso, foi instituída a censura à imprensa, à educação e à cultura (GERMANO, 1994, p. 66).

Cassação de direitos políticos, proibições de atividades e manifestações, liberdade vigiada, fechamento do Congresso Nacional, são algumas das ações previstas no AI-5. Em seu Artigo 6º, fica clara a suspensão de direitos “[...] constitucionais ou legais de: vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade, bem como a de exercício em funções por prazo certo” (BRASIL, 1968, s/n), ficando a critério do Presidente da República – mediante decreto – demitir, remover, realocar e/ou colocar em disponibilidade qualquer cidadão que estivesse amparado constitucionalmente em seus respectivos empregos, titularidades ou cargos.

Além dos Atos Institucionais, o regime militar foi marcado também por diversos Atos Complementares e Decretos-Leis. O aumento gradativo da

censura à imprensa que impossibilitava o acesso as informações à população, bem como as constantes ações repressivas do governo não foram suficientes. Era preciso também ampliar o controle ideológico das Universidades e demais instituições educativas. Deste modo, a partir do Decreto-Lei nº 477, de 26 de Fevereiro de 1969, o governo instituiu infrações disciplinares praticadas por professores, alunos e funcionários do ensino público ou particular, visando cercear a deflagração de manifestações, passeatas e paralisações contrárias ao regime, inibir o uso dos espaços e dependências de ensino para práticas opostas à moral e ordem pública, bem como coibir a impressão e distribuição de material considerado por eles “subversivo”, acarretando punições como demissão, dispensa, perda de bolsas e instauração de inquéritos policiais (BRASIL, 1969).

Em paralelo às ações para manter o “bem e ordem pública”, aumenta-se uma disputa interna pelo poder, devido à doença e morte do general Costa e Silva em agosto de 1969, decorrente de um acidente vascular cerebral. De acordo com Germano (1994, p. 68):

O Alto Comando das Forças Armadas, em reunião secreta, desferiu mais um golpe, desta vez ao violar a Constituição de 1967 (um ano e meio apenas após a sua promulgação), impedindo que o vice-presidente Pedro Aleixo – um civil que se opusera ao AI-5 – assumisse o poder, cujo titular estava impossibilitado de fazê-lo. Para o Alto Comando, como a ‘solução constitucional não era viável’, a Presidência seria exercida por uma Junta Militar, formada pelo general Aurélio de Lyra Tavares, pelo brigadeiro Márcio de Souza e Mello e pelo almirante Augusto Hamann Rademaker Grunewald, que governou o país até que o general Emílio Garrastazu Médici fosse elevado ao cargo de Presidente da República em outubro de 1969.

Em sua curta permanência no poder, a Junta Militar tratou de aprimorar ainda mais o regime ditatorial, impondo a Lei de Segurança Nacional e baixando os AI-13 e AI-14, determinando banir do território nacional, brasileiros que se tornassem nocivos, inconvenientes ou perigosos à segurança nacional e incluindo no texto constitucional de 1967 a pena de morte, prisão perpétua, banimento e confisco em casos de guerra externa psicológica, adversa, revolucionária ou subversiva (BRASIL, 1969).

Durante o governo do General Médici, houve um aumento significativo da desigualdade social no Brasil, sendo também o auge da instrumentalização da repressão e tortura, por meio da criação de órgãos

especializados como a Operação Bandeirante (OBAN), os Departamentos de Ordem Política e Social (DOPS), Destacamento de Operações e Informações (DOI), Centro de Operação de Defesa Interna (CODI), entre outros, com objetivo de coordenar e aplicar ações de repressão política e social no país em conjunto com os Centros de Informações do Exército (CIE). Assim, os famosos “porões da ditadura” ganhavam o aval do Estado para promover a tortura e o assassinato no interior de delegacias e presídios (PRIORI *et al.*, 2012).

Gaspari (2014) afirma que, ao mesmo tempo em que esse foi o período mais duro e repressivo da Ditadura Militar, foi também o período que mais trouxe “legitimidade” para o regime, pois foi exatamente quando o Brasil viveu o chamado “milagre econômico”, marcado pela expansão de crédito e de consumo, realização de grandes obras e crescimento econômico notável e acelerado.

[...] O ‘milagre econômico’, que se processou entre os anos de 1968 e 1973, estigmatizado, principalmente, pelos grandiosos projetos públicos e pelo acelerado crescimento econômico, diminuiu o impacto causado pelas medidas de segurança utilizadas pelo governo. Além do que, pela ação de um *marketing* eficiente e uma censura forte, criou-se um clima de ufanismo em toda a nação, contribuindo, em grande medida, para o fortalecimento da imagem do presidente que angariou grande margem de prestígio, principalmente nas camadas populares (PRIORI *et al.*, 2012, p. 203).

O sucessor de Médici foi o General Ernesto Geisel. Iniciou-se, em seu governo, um projeto para abertura política, podendo a democracia só retornar de maneira “lenta, gradual e segura”. A situação não era favorável para os militares e todo cuidado seria pouco para não haver retrocessos durante a redemocratização – e antes de tudo, era necessário ser seguro – principalmente para os militares que haviam cometido diversas atrocidades e abusos durante o período ditatorial. Assim, o governo Geisel foi marcado por uma série de aberturas e repressões. Ele impôs o chamado pacote de abril em 1977, retrocedendo o processo de abertura política e depois decretando o fim do AI-5 em 1978. Decretou também que um terço dos senadores seria indicado pelo Presidente da República – assim os militares garantiam apoio da maioria de dentro do Senado Brasileiro – além da extensão do mandato presidencial de cinco para seis anos. No final do governo, em 1979, o presidente Geisel articulou a entrada do General João Batista Figueiredo para a presidência (GERMANO, 1994).

Cabia a João Figueiredo continuar o processo de abertura política.

Além da revogação do AI-5, a principal criação de seu governo foi a Lei de Anistia, que possibilitou o retorno dos exilados ao Brasil e tiveram os seus direitos políticos restabelecidos. No entanto, a Lei era ampla, geral e irrestrita, ou seja, englobava os militares, inclusive os acusados de crimes de tortura. Nesse governo também aconteceu mais uma ação de abertura política que foi a volta do pluripartidarismo e oficialmente novos partidos políticos se formaram. A economia brasileira não passava por bons momentos. A inflação, bem como a dívida externa, trouxe grandes problemas para as finanças do país. O reflexo disso foi o encarecimento do custo de vida da população, que já demonstrava sua insatisfação com o regime ditatorial (GASPARI, 2014).

O ciclo de expansão econômica, representado pelo 'milagre brasileiro', entra em crise em decorrência dos ajustes da economia internacional realizados a partir de 1973 e 1979. No nível político, ocorre uma nova mudança na correlação de forças entre as diversas facções militares. Geisel, um sorbonista, assume o poder. Enquanto isso, as divergências no seio das próprias classes dominantes começam a se aguçar; assim, uma parte delas passa a engrossar as fileiras da oposição. Em 1974, são realizadas eleições, e o partido oposicionista – o MDB –, obtém significativa vitória em todo país, fato que se repetiria em 1976, 1978 e 1982 (GERMANO, 1994, p. 95).

Com o fortalecimento da sociedade civil, identificou-se uma grande movimentação contra a ditadura militar. A volta dos movimentos sindicais e o apoio de instituições como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação Brasileira de Imprensa (ABI), entidades representativas, professores, movimentos sociais e estudantis, aumentam a resistência contra o regime, abrindo espaços democráticos no Brasil que, por muitos anos, foi censurado e coibido. No campo educacional, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a Confederação de Professores do Brasil (CPB) se reorganizam e é criada a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes), sendo todo esse fortalecimento e movimentação, temidos pelo governo em crise (GERMANO, 1994).

Enquanto o governo buscava conter sua crise de legitimidade por meio da adoção de mecanismos mais sutis e menos repressivos, a insatisfação com o regime se intensificou nas manifestações por eleições diretas. A sociedade civil se mobilizou para exigir que a escolha dos governantes fosse feita, novamente, via métodos democráticos. Diversas manifestações foram realizadas, sendo a mais conhecida como "Diretas Já" (1984) a qual defendia a aprovação no Congresso

Nacional da Emenda Constitucional 05/1983, proposta pelo Deputado Federal Dante de Oliveira (PMDB/MS) para a realização de eleições presidenciais diretas em 1985 (GASPARI, 2004).

Tal mobilização nacional não logrou êxito e a emenda Dante de Oliveira não foi aprovada no Congresso Nacional. Assim, foi realizada uma eleição indireta onde se elegeu no colégio eleitoral, Tancredo Neves e José Sarney para a presidência e vice-presidência do Brasil. Embora eleito, Tancredo faleceu e não chegou a assumir o cargo, cabendo então ao vice fazê-lo, dando início ao Governo Civil em 1985 (GERMANO, 1994; GASPARI, 2004).

As eleições influíram no curso dos acontecimentos ao acelerar o ritmo de transformação do regime, sem mudar, todavia, sua direção conservadora. A “Nova República” (1985-1990), último governo (ainda que civil) do ciclo do regime ditatorial-militar, encerra esse longo período de transição ao estabelecer a hegemonia política do partido de oposição ao regime (1986), promulgar uma Constituição (1988) e realizar uma eleição popular para Presidente (1989). (CODATO, 2005, p. 84).

Durante o governo de José Sarney, um dos acontecimentos mais marcantes foi a elaboração de uma nova Constituição Federativa do Brasil. Assim, promulgou-se por meio dos trabalhos da Assembleia Constituinte que se formou em 1987, buscando instituir um estado democrático e garantir a liberdade, igualdade, bem como os exercícios de direitos sociais e individuais. Sarney tentou também combater a inflação e a crise econômica que assolava o país, mas acabou fracassando. Em 1990, finda seu governo com uma popularidade baixíssima, denunciado por estar envolvido em casos de corrupção (GASPARI, 2004).

A Constituição Federal (CF) de 1988 passou a reger todo o ordenamento jurídico brasileiro. Desde a independência do Brasil em 1822, seria a sétima Constituição estabelecida no País, sendo a sexta desde que o Brasil se tornou uma República. Tal Constituição ficou conhecida como “Constituição Cidadã”, pois instituiu, dentre outras coisas, um sistema presidencialista de governo eleito pelo voto direto – incluindo analfabetos e jovens de 16 e 17 anos –, fortalecimento do Judiciário, bem como dos demais poderes, a criação de medidas provisórias, ampliação dos direitos dos trabalhadores, ampla garantia de direitos fundamentais, universalização do direito a saúde e educação, entre outros (ARRETCHE, 2018; GASPARI, 2004).

Esse processo de redemocratização do país deu-se a partir da nova Constituição Federal de 1988, que buscou a (re)construção de um país mais Democrático e Social, por meio da seguridade dos direitos sociais fundamentais até então limitados ou inexistentes. Em seu Artigo 6º, foram definidos os “direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, s/n). Neste contexto de transição, grupos até então desassistidos pelas políticas do regime anterior, passaram a estar amparados na forma da lei.

Na saúde, houve a substituição de um modelo de seguro para um sistema público, pois “até então, apenas os trabalhadores do mercado formal e os contribuintes autônomos tinham direito a cuidados médicos. As mudanças fizeram com que o grupo de beneficiários se expandisse para a totalidade da população [...]” (ARRETCHE, 2018, p. 399). Assim, anterior ao Sistema Único de Saúde (SUS), somente os trabalhadores contribuintes da previdência social tinham acesso ao extinto Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS), as demais categorias que não se encaixavam neste perfil necessitavam buscar atendimento médico privado ou instituições que prestavam atendimentos gratuitos, como as Santas Casas e Hospitais Universitários, que não supriam a alta demanda de procura.

Com relação ao mercado de trabalho, houve-se significativo avanço no que tange a segurança e garantia de direitos trabalhistas, dispostos no Artigo 7º, como direito a salário-mínimo fixado em lei, décimo terceiro salário, relação de emprego protegida – contra dispensa arbitrária e sem justa causa –, aviso prévio, direito a licenças, jornada de trabalho adequada, direito à aposentadoria, entre outros (BRASIL, 1988). “Em suma, a trajetória da desigualdade de renda no período 1985-2015 foi afetada por fatores externos às políticas, mas também pelo desenho das políticas de transferência de renda e, principalmente, pelo comportamento do mercado de trabalho” (ARRETCHE, 2018, p. 403).

Em paralelo aos demais setores, vale ressaltar que a CF de 1988 apontou também novas direções para a reestruturação de políticas sociais para o Brasil. De acordo com Draibe (2003, p. 69):

A Constituição de 1988 consagrou os novos princípios de reestruturação do sistema de políticas sociais, segundo as orientações valorativas então hegemônicas: o *direito social* como fundamento da política; o comprometimento do Estado com o sistema, projetando um acentuado grau de provisão estatal pública e o papel complementar do setor privado; a concepção da *seguridade social* (e não de seguro) como forma mais abrangente de proteção e, no plano organizacional, a *descentralização* e a *participação social* como diretrizes do reordenamento institucional do sistema (grifos da autora).

Acerca da Educação, ponto central de toda essa reflexão, a CF de 1988 torna-se um marco na educação pública brasileira, apontando as responsabilidades da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, bem como proporcionar meios e acesso para a educação pública e de qualidade (BRASIL, 1988). Desse modo, buscou-se aprofundar no próximo tópico as reflexões acerca das políticas educacionais do período pré e pós Constituição de 1988.

2.1.1 Política Educacional Durante o Regime Militar e Seus Desdobramentos Pós Constituição de 1988

É significativo lembrar que durante muito tempo a escola pública no Brasil foi voltada para a formação das elites dirigentes e das camadas sociais dominantes, sem a presença de classes trabalhadoras. Após a revolução de Trinta, com o fortalecimento do poder do Estado Nacional, intervenções nos diversos campos sociais ocorreram e, dentre eles, a Educação tornou-se um direito de todos e um dever do estado, a partir de inúmeras imposições como o Plano Nacional de Educação, ensino primário gratuito, vinculação de impostos a favor da educação escolar, entre outros (CURY, 2005).

Consolidada a ditadura militar no país, o governo empreendeu a reforma do Ensino Superior (1968) e, pouco depois, a reforma do Ensino Primário e Médio (1971). Assim, três leis foram fundamentais neste contexto: a Lei nº 5379/67, que criou o Movimento Brasileiro pela Alfabetização (Mobral); o Decreto-lei nº 869/69, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de disciplinas da área de Educação Moral e Cívica nas escolas; e por fim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 5692/71, que normatizou a reforma do ensino de 1º e 2º graus (CUNHA e GOES, 1985).

Por meio destas Leis, tentava-se transformar a educação mais adequada ao modelo econômico adotado pelos militares. Procurava-se criar um sistema de ensino que atendesse às necessidades do desenvolvimento capitalista, por meio da qualificação técnica de mão de obra. Simultaneamente, pretendia-se garantir que a escola fosse uma difusora privilegiada dos valores conservadores do regime. Assim, para efetivar o modelo de educação almejado, os militares precisavam que as crianças, adolescentes e jovens da classe mais pobre estivessem na escola, o que não era uma realidade na época. Desse modo, ampliou-se o número de vagas nas escolas, mas as verbas destinadas não foram aumentadas, propondo também universalização do ensino de 1º grau, dos 7 aos 14 anos (CURY, 2005; GERMANO, 1994).

[...] o Estado Militar necessita de bases de legitimação da adesão de uma parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares. [...] Daí o discurso favorável à erradicação do analfabetismo, a valorização e expansão da educação escolar (reformas ousadas foram propostas com este objetivo), quando o setor era penalizado com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas consignadas no orçamento da União, além da malversação dos recursos públicos destinados à área educacional (GERMANO, 1994, p. 103).

Saviani (2008) sinaliza sobre como o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), fundado por um grupo de empresários em 1961, contribuiu para uma doutrinação ideológica – por meio de uma guerra psicológica, utilizando-se dos meios de comunicação em massa – para desagregar quaisquer organizações que defendiam os interesses populares. Assim, consumado o golpe de 1964, o IPES tratou de organizar alguns encontros como o simpósio sobre a reforma da educação e o Fórum da “Educação que nos convém”, a fim de discutir e debater sobre a economia da educação, bem como sobre os investimentos destinados acerca do aumento de produtividade, formação de mão-de-obra qualificada e formação especializada para atender os interesses econômicos e sociais do país.

O movimento de repressão no contexto universitário do período ditatorial foi intenso. Universidades foram alvo de intervenções, como a Universidade de Brasília, três vezes ocupadas por tropas militares, destituindo o então reitor Anísio Teixeira, prendendo e agredindo professores e estudantes e abrindo inquéritos policiais que ocasionaram em inúmeras demissões. Não só em Brasília, mas também no Rio de Janeiro, Pernambuco, Goiás, Paraíba, São Paulo e Minas

Gerais, houve destituições de reitores, cassação de direitos políticos de professores, punições, bem como as mais diversas intervenções militares. Importante sinalizar que o movimento estudantil também sofreu grande repressão. A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi colocada na ilegalidade pela então “Lei Suplicy”, os protestos contra o autoritarismo e a política educacional dos militares ficaram mais intensos e os conflitos entre os estudantes e polícia aumentaram, com a prisão de líderes estudantis. Germano (1994, p. 111) ressalta que os professores e estudantes punidos durante esses atos:

[...] pela força incontestável do AI-5, eram excluídas, de uma vez por todas, da vida universitária brasileira. Isso provoca a chamada ‘evasão de cérebros’ para as universidades e centros de investigação ligados no Exterior. Ao AI-5 segue-se o Decreto-lei 477/69 que reprimia durante qualquer possibilidade de crítica política, no âmbito do sistema educacional, e o Ato Complementar nº75 de 21-10-1969, assinado pela Junta Militar, que decretava o fim da carreira científica dos pesquisadores atingidos pelos Atos Institucionais, ao impedi-los de não somente trabalhar nas universidades, mas também de realizar pesquisas em instituições direta ou *indiretamente* subvencionadas pelo Estado, violando, desse modo, um dos princípios fundamentais da Declaração Universal dos Direitos do Homem, o direito à liberdade ao trabalho.

Houve também um expressivo aumento na oferta do ensino privado a nível superior neste período. De acordo com Saviani (2008, p. 300), “o significativo aumento da participação privada na oferta de ensino, principalmente em nível superior, foi possível pelo incentivo governamental assumido deliberadamente como política educacional”. Mediante diversas autorizações e reconhecimento, o regime militar viabilizou um grande aumento de instituições privadas por todo o país.

Com a reforma Universitária de 1968 introduziu-se a estrutura departamental, extinguindo a cátedra, adotando também o sistema de créditos por disciplina. O regime de trabalho dos professores foi alterado com a introdução da dedicação exclusiva e, a separação entre cursos e departamentos aconteceu a fim de reunir especialistas da mesma área de conhecimento, estabelecendo que as instituições de ensino superior, preferencialmente, deveriam se organizar em forma de Universidade – ensino e pesquisa indissociáveis – bem como a implantação efetiva da pós-graduação (GERMANO, 1994; SAVIANI, 2008).

Perpetuou-se no ensino, a separação entre meios e objetivos; entre conteúdos curriculares e sua finalidade educativa; entre as formas de

transmissão do saber e as formas de produção e sistematização do saber; entre o pedagógico e o científico. Teoricamente, os meios, os conteúdos, as formas de produção e sistematização do saber, o aspecto científico, ficaram sob a jurisdição do departamento. Os objetivos, as finalidades, as formas de transmissão do saber, o aspecto pedagógico, a cargo da coordenação do curso [...]. (SAVIANI, 2008, p. 305).

No campo da educação primária e média, as reformas aconteceram no auge da repressão. Germano (1994, p. 160) afirma que “o clima reinante no país se caracterizava, ao mesmo tempo, por uma combinação de *medo* da repressão do Estado e de *euforia* em decorrência do crescimento econômico”. Nessa perspectiva, a Lei n 5692/71 foi recebida de maneira bastante entusiasta por parte dos educadores. Nela, constam orientações acerca da formação especial para o segundo grau, objetivando a sondagem de aptidões para o trabalho em consonância às necessidades do mercado local ou regional (BRASIL, 1971).

O ensino de 2º grau neste período não era obrigatório e tampouco universalizado, mas passou por uma reestruturação para atender as necessidades do governo, sendo realizada a sua expansão com destaque para o ensino técnico. Os alunos dos cursos profissionalizantes – em sua maioria jovens pobres – eram preparados para que pudessem atender a demanda das novas fábricas que se instalavam no país e precisavam de mão-de-obra mais qualificada, partindo da premissa da “teoria do capital humano”. Cunha e Góes (1985) denominam esse momento como o início do processo de precarização da escola pública, acreditando que atualmente ainda há reflexos dela. Assim, os resultados obtidos dessa política foram à rápida deterioração da qualidade do ensino – pois houve uma drástica redução nos salários dos professores –, a contratação de docentes sem formação adequada e a falta de materiais básicos necessários para o funcionamento escolar.

De fato, houve uma massificação do acesso à educação no período da ditadura, buscando garantir a formação de trabalhadores minimamente alfabetizados (leitura/escrita em nível inicial) e com domínio de operações matemáticas simples, a fim de qualificar o processo produtivo para que, conseqüentemente, ocorresse um fortalecimento do capitalismo nacional (CUNHA e GOES, 1985).

Na verdade, o que está presente na proposta oficial é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da ‘teoria do capital humano’. Trata-se de uma tentativa

de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso o 2º grau deveria ter um caráter terminal – esse princípio consta das conclusões do *Fórum 'A Educação que nos convém'*, realizado pelo IPES, bem como das recomendações do GTRU – e, em certas situações, até mesmo o 1º grau deveria ter um caráter de terminalidade (GERMANO, 1994, p. 176).

No final da Ditadura Militar, a rede pública de ensino somava contradições. O número de matrículas na educação básica tinha se ampliado, porém a universalização se mantinha distante. Os prédios escolares estavam sucateados, os investimentos na educação cada vez menores, professores com salários defasados e suas formações desconsideradas. As escolas privadas cresciam nas mesmas proporções em que as escolas públicas sucumbiam, o que mobilizou uma grande camada popular em busca da redemocratização do país e de melhorias para o âmbito educacional (CURY, 2005).

Com a promulgação da CF de 1988, a Educação torna-se um direito social reconhecido, tendo o Estado a responsabilidade de ofertar e garantir esse acesso, com base nas leis e documentos que passam a nortear a educação no Brasil pós-golpe de 1964. “Esse direito revela em si natureza constitucional dúplice: constitui direito e dever, sincreticamente, englobando o direito do indivíduo de se educar e o dever do Estado, da sociedade e da família em educar” (ALVES, 2018, p. 116).

Em seus artigos 205 e 206 a CF/88 institui como direito de todos e dever do Estado – em conjunto com a sociedade e família – o direito à educação para o pleno desenvolvimento da cidadania, sendo ofertada em igualdade de condições de acesso e permanência na escola, considerando o pluralismo de ideias e a liberdade de aprender ao longo da vida. Já no artigo 214, propõe o estabelecimento do Plano Nacional de Educação, visando à articulação do sistema nacional de Educação, definindo diretrizes, estratégias e ações para a erradicação do analfabetismo, formação humanista, metas para aplicação de recursos públicos, melhoria na qualidade de ensino e universalização do atendimento escolar (BRASIL, 1988). Assim, “a constitucionalização do direito à educação vem preservar e resguardar a democracia esculpida pela Carta Magna, e, por conseguinte, propiciar a garantia ao acesso a todo cidadão a esse direito” (CAMARA, 2013, p. 11).

A fim de garantir o direito social à Educação, foram promulgadas Leis e Normativas que, posteriores a CF/88, objetivaram sistematizar as diretrizes a serem seguidas em todo território nacional, considerando as especificidades de cada lugar, como a Lei nº 9394, sancionada em 20 de Dezembro de 1996, estabelecendo novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional com foco nos direitos educacionais, organização da educação básica, princípios e fins da educação, e papel do Estado na oferta de ensino (BRASIL, 1996).

A LDB aprovada integra o conjunto de reformas encaminhadas pelo Estado no âmbito educacional, aglutina e consolida mudanças na educação básica e na educação superior. Como exemplo, destacam-se as seguintes: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (Fundef), ensino a distância, autonomia da universidade, descentralização, formação de professores, avaliação, currículo (BOLLMANN e AGUIAR, 2016, p. 419).

A Política Educacional brasileira passou por grandes mudanças pós CF/88. De acordo com Saviani (2018), durante o governo Collor e Itamar, foi lançado o Plano Decenal “Educação Para Todos”, propondo a eliminação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental em até 10 anos de acordo com a CF, bem como a extinção do Conselho Federal de Educação – órgão que influenciava decisões durante o regime militar a favorecer interesses – para a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) a partir da medida provisória nº 661 de 18 de outubro de 1994.

Já no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os marcos na política educacional foram a regulação do CNE pela Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995, a promulgação do Decreto nº 3.860 de 09 de Julho de 2001 que dispunha da organização dos cursos superiores, bem como as avaliações de cursos e instituições de ensino; a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério (FUNDEF) regulamentada pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996; a transformação em Autarquia Federal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) estruturando um grande sistema nacional de avaliação a partir da Lei Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Assim, identifica-se que o INEP passa de um órgão que fomenta a pesquisa educacional e organiza as diversas documentações sobre educação para “[...] um órgão de avaliação da educação brasileira em todos os seus níveis e modalidades” (SAVIANI, 2018, p. 298). Consolida-se, por fim, o Sistema de Avaliação da

Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ambos gerenciados pelo INEP.

Ademais, no Governo Lula, as iniciativas referentes ao papel da União nas políticas educacionais, podem ser enfatizadas a partir da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) buscando a melhoria da qualidade do ensino superior; A criação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) a partir da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e do Decreto nº 5.493, de 18 de julho de 2005, que em seu Artigo 1º e 4º enfatiza a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes com base em médias obtidas no ENEM e com renda *per capita* limite para tal concessão; a antecipação do início do ensino fundamental de nove anos a partir da Lei nº 11.274, de 6/2/2006; Substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliando sua abrangência para toda a educação básica. Saviani (2018, p. 299) afirma:

Assim, o Fundo passou a incluir, além do ensino fundamental, também a educação infantil (creches e pré-escolas), o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA), abrangendo os meios urbano e rural e as modalidades da educação especial, da educação indígena e quilombola, assim como a educação profissional integrada ao ensino médio. E buscou ampliar e tornar efetivo o compromisso da União com o financiamento da educação básica ao incluir na Medida Provisória n. 339 um dispositivo vedando à instância federal a utilização do salário-educação para suprir a sua parte na composição do Fundo, diferentemente do que fazia o Governo FHC.

Durante o Governo Dilma, houve certa continuidade das políticas educacionais do Governo Lula, com alterações bem pontuais ao longo de seu mandato. No âmbito da LDB, houve um acréscimo no Artigo 26 referentes à inclusão de componentes de proteção, defesa civil e educação ambiental nos currículos do ensino fundamental e médio e no Artigo 79 referentes ao atendimento e oferta aos povos indígenas no ensino superior. Vale destacar também a ampliação da educação obrigatória para crianças e jovens de 4 a 17 anos e “em consequência, a educação básica obrigatória passou a abranger a pré-escola (4 e 5 anos de idade), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos de idade)” (SAVIANI, 2018, p. 301). Por fim, o grande marco deste governo em relação às

políticas educacionais foi a criação do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) referente à formação profissional e tecnológica gratuita para pessoas em situação de vulnerabilidade social, instituído em 26 de outubro de 2011^a partir da Lei nº 12.513.

Com a instalação do Governo de Temer, foi inviabilizado o direcionamento dos 10% do PIB para a educação, já estipulado no novo Plano Nacional de Educação (PNE), acarretando significativos retrocessos para educação. Ademais, anuncia Saviani (2018, p. 302) “retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista baixou a reforma do ensino médio mediante Medida Provisória”. Assim, os governos estaduais, responsáveis pela oferta do Ensino Médio não foram consultados sobre a reforma que passou a ser válida a partir de uma Medida Provisória. No governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) o processo de militarização das escolas públicas foi retomado e implementado no ano de 2019, o que discutiremos a seguir.

2.2 ESCOLAS MILITARES, ESCOLAS MILITARIZADAS E ESCOLAS CÍVICO-MILITARES

Desde os primórdios do Brasil Independente, os militares e servidores do exército e marinha que aqui viviam já pleiteavam a criação de uma escola que se incumbisse da educação de seus filhos, no entanto, todas essas tentativas iniciais não lograram êxito. Somente no final do Império, o conselheiro e ex-ministro da agricultura, comércio e indústria, Thomaz José Coelho de Almeida, a partir do Decreto Imperial nº 10.202, de 9 de março de 1889, cria o Imperial Colégio Militar. O educandário, em pouco tempo, impôs-se dentro do cenário educacional do País. Em 1912, foram criados mais dois Colégios Militares: o de Porto Alegre e o de Barbacena. Por questões políticas da época, esses colégios foram desativados e reativados inúmeras vezes, dando espaço também para a criação de outros colégios militares pelo país como Curitiba, Salvador, Recife, Belo Horizonte e Santa Maria (BRASIL, 2016).

De acordo com o Regimento Interno dos Colégios Militares (RICM), atualmente no Brasil existem 14 Colégios diretamente subordinados à Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial (DEPA), órgão integrante do Departamento de Educação e Cultura do Exército (DECEX), sendo eles: Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ, criado em 1889); Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA, criado em

1912/1961); Colégio Militar de Fortaleza (CMF, criado em 1919 1961); Colégio Militar de Belo Horizonte (CMBH, criado em 1955/1993); Colégio Militar de Salvador (CMS, criado em 1957/1993); Colégio Militar de Curitiba (CMC, criado em 1958/1993); Colégio Militar do Recife (CMR, criado em 1959/1993); Colégio Militar de Manaus (CMM, criado em 1971); Colégio Militar de Brasília (CMB, criado em 1978); Colégio Militar de Campo Grande (CMCG, criado em 1993); Colégio Militar de Juiz de Fora (CMJF, criado em 1993); Colégio Militar de Santa Maria (CMSM, criado em 1994); Colégio Militar de Belém (CMBEL, criado em 2015) e Colégio Militar de São Paulo (CMSP, criado em 2018), atuando com base em fundamentos pedagógicos tradicionais do exército brasileiro como obediência às regras, disciplina, hierarquia, ética, valores e princípio de autoridade e meritocracia (BRASIL, 2022).

Com a retomada crescente desse conservadorismo político no Brasil, surge um novo movimento que se assemelha aos colégios militares: a militarização das escolas públicas, podendo ser entendida como “adoção de um conjunto de práticas e concepções características do ambiente militar em contextos que não têm o militarismo como referência, caso das escolas públicas” (QUEIROZ, 2021, p. 78). Este, por sua vez, ganha forças pós-eleição presidencial de 2018, vide o número de entes federativos que adotaram este modelo de ensino no Brasil neste período.

Quando estamos falando de escolas *militarizadas* nos referimos às instituições escolares civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, que por meio de convênio com as secretarias de segurança ou polícia militar, passaram a ser geridas em conjunto com as polícias ou passam a contar com a presença de monitores cívico-militares (SANTOS *et al.*, 2019, p. 585).

Esse movimento se expande para todos os estados federativos a partir de 2018 e, de acordo com o site do Ministério da Educação, a proposta é de que até 2023 sejam implantadas cerca de 216 Escolas Cívico-Militares (ECIM) em todo o país, sendo uma média de 54 escolas ano. Contudo, essa média já foi superada, haja vista que só no ano de 2020, no estado do Paraná, 206 escolas foram homologadas por consulta pública à comunidade a tornarem-se Cívico-Militares (PARANÁ, 2020).

A nomenclatura “Cívico-Militar” foi cunhada pelo Governo Federal a partir do decreto nº 9.465/2019. De acordo com Santos *et al.* (2019, p. 585), “até

então, nenhuma escola militarizada utilizava essa denominação. A partir de 2019 elas começam a usar essa nomenclatura”. Este decreto, por sua vez, apresenta em seu artigo 16º um modelo de escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e moldes pedagógicos dos colégios militares do Exército para os ensinos fundamental e médio. Ademais, o decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, instituiu o PECIM, norteando suas práticas a partir das Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, que se pautam nos valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito voltados para o atendimento preferencial em escolas públicas em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2019).

O inciso II nos remete a ideia de um projeto voltado para as escolas em situações de vulnerabilidade social, no entanto é preciso indagar: A gestão das escolas vulneráveis sob o comando do Exército Brasileiro ou Polícia Militar é a garantia do fim da vulnerabilidade social? A discussão sobre esse tópico precisa passar por outros elementos, que esclareçam a dúvida: O aspecto da vulnerabilidade da escola é em relação a quê? Violência? Fome? Saneamento? Cultura? Esporte? Lazer? Ou o conjunto de tudo isso? Vulnerabilidade social não é algo que se combate com rigidez e violência militar, mas sim com justiça social e políticas públicas de inclusão, lembrando-se que estas devem ser pautadas nos princípios da equidade (GODOY e FERNANDES, 2021, p. 283).

A organização geral das ECIMs é composta pela gestão administrativa que compreende diretor, vice-diretor, oficial de Gestão Escolar, secretário e assistentes administrativos; Gestão Didático-pedagógica compreendendo coordenação pedagógica, supervisão escolar, psicopedagogo e corpo docente; Gestão Educacional composta pelo oficial de Gestão Escolar e Monitores – neste caso, vinculados administrativamente ao Ministério da Defesa ou aos órgãos de segurança (BRASIL, 2021a).

Sumariamente, a grande diferença entre as ECIMs e as demais escolas públicas que não adotaram esse modelo se dá a partir da gestão educacional, composta exclusivamente por militares que se dividem nos cargos de oficial de gestão e monitores. Esses, vinculados ao ministério da defesa, são responsáveis por cooperar nas ações pedagógicas, assegurar o cumprimento das normas de conduta, atuar nas dimensões afetiva, social, ética e simbólica da gestão escolar, contribuindo para uma formação social dos estudantes (BRASIL, 2021a).

Quanto ao corpo docente, em cada turma há “[...] um aluno na função de Chefe e um na função de Subchefe de Turma, designados por meio de

um rodízio entre os discentes, de acordo com a escala elaborada pelo Monitor” (BRASIL, 2020, s/n). Suas atribuições perpassam pelo apuramento de faltas nas turmas, retransmissão de avisos, identificação de possíveis danos ao material da sala de aula, organização da turma na ausência do professor, condução em forma no deslocamento para as aulas fora da sala ou espaços distintos, zelar pela disciplina, ser exemplar, agir de acordo com normas e regras da instituição, comandar sentido, prestar continência ao responsável pela atividade e apresentar a turma nas ações diárias.

Considerando o uso do uniforme diário baseado nos Colégios Militares – boina, camisa $\frac{3}{4}$, calça comprida, cinto de fivela lisa, distintivo de ano escolar – a apresentação pessoal dos estudantes é uma questão bastante enfatizada nos manuais de orientação e diretrizes das ECIMs. Quando uniformizados, os estudantes do sexo masculino devem estar barbeados, com sobrancelhas na tonalidade natural e sem adereços, apresentando cabelos curtos “[...] de modo a manter nítidos os contornos junto às orelhas e o pescoço, de forma a facilitar a utilização da cobertura e harmonizar a apresentação pessoal” (BRASIL, 2020, p. 18). Já para o segmento feminino, os penteados podem variar entre coques, tranças e rabo de cavalo na parte superior da cabeça, a depender do comprimento. Quando uniformizadas podem utilizar somente adereços discretos como relógios, brincos pequenos e pulseiras.

Diariamente ocorre na escola o Hasteamento da Bandeira Nacional, entoação de hinos, bem como as formaturas, que são disposições ordenadas do grupo de alunos antes do início das aulas, conduzida pelo Oficial de Gestão e Monitores, a fim de verificar uniformes, comunicar ações, desenvolver algum aspecto relacionado aos projetos desenvolvidos na escola etc. (BRASIL, 2021a).

A busca incessante por boas escolas faz com que a comunidade em geral seja adepta a militarização das escolas públicas, uma vez que, os índices de aprovação e alto desempenho nestes contextos escolares são relativamente maiores do que a grande parte das escolas públicas brasileiras, além dos altos valores investidos, estruturas físicas em melhores condições e recursos humanos e pedagógicos de ponta. De acordo com a nota técnica nº 23/2022 da Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira (CONOF), o custo anual por aluno dos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas é, em média, de R\$ 5.361,16 enquanto dos colégios Militares esse valor pode chegar a 19 mil reais, ou seja, o

valor investido nos colégios militares é expressivamente maior, o que pode na concepção de muitos, ser determinante para melhores rendimentos e acarretar melhores condições de acesso (BRASIL, 2022).

Propor reflexões e produzir saberes acerca da militarização das escolas públicas no Brasil é de extrema importância em uma sociedade fortemente influenciada pelo militarismo desde os primórdios do Brasil. Entender como os valores podem ser construídos de maneira autônoma nesse contexto nos permite continuar a busca por conhecimentos que sejam ressignificados e que almejem uma educação crítica, humana e emancipatória. Assim, no próximo capítulo buscou-se delinear uma sequência lógica de compreensão do desenvolvimento moral ancorado na Epistemologia Genética, bem como sua influência para a composição do clima escolar.

3 DESENVOLVIMENTO SOCIOMORAL EM JEAN PIAGET

O presente capítulo destina-se a compreender sobre o processo do desenvolvimento sociomoral a partir dos estudos de Jean Piaget. Ancorada na Epistemologia Genética, essa reflexão terá como ponto de partida os estádios¹ do desenvolvimento cognitivo propostos pelo autor e suas relações com os valores sociomorais. Para Piaget (1999), o desenvolvimento psíquico é uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um superior. Assim, cada estágio ou período de desenvolvimento, “é caracterizado pela aparição de estruturas originais, cuja construção o distingue dos estágios anteriores” (PIAGET, 1999, p. 15).

Na obra “Seis estudos de Psicologia”, Piaget (1999) apresenta os estádios ou períodos do desenvolvimento cognitivo. O primeiro diz respeito à inteligência sensório-motora, tendo como característica os reflexos, primeiros hábitos motores e regulações afetivas elementares. Esse estágio é anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento, ocorrendo no período da lactância e sucedendo-se pelo estágio das operações intelectuais concretas – 2 a 12 anos aproximadamente – e das operações intelectuais abstratas.

Com o desenvolvimento da linguagem, as condutas da criança são modificadas, tanto no aspecto afetivo quanto no intelectual. “Além de todas as ações reais ou materiais que é capaz de efetuar [...] a criança torna-se, graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal” (PIAGET, 1999, p. 24), resultando conseqüentemente no início da socialização de suas ações, bem como na interiorização da palavra, que deixa de ser puramente motora e perceptiva como até então e passa a se reconstituir no plano das experiências mentais. Wadsworth (1997, p. 65) ressalta:

Durante o desenvolvimento do pensamento pré-operacional (dos 2 aos 7 anos, em média), uma criança evolui de um ser que funciona de um modo predominantemente sensório-motor, e cujo “pensamento” se dá através de ações, a um ser que funciona de modo cada vez mais conceitual e representacional. Gradativamente, ela passa a ser capaz de representar eventos internamente (formular

¹ Utilizaremos a palavra “estádio” para abordar sobre o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Para Piaget (1994) “não há estágios globais que definam o conjunto da vida psicológica de um indivíduo, num dado momento de sua evolução: os estágios devem ser concebidos como as fases sucessivas de processos regulares, os quais se reproduzem como ritmos, nos planos superpostos do comportamento e da consciência”.

sequências de ações na representação, ou pensar) e torna-se menos dependente de suas ações sensório-motoras para direcionar o comportamento.

Vale destacar que o diálogo das crianças durante o estágio pré-operacional ainda é bastante rudimentar, ou seja, está mais ligado à ação propriamente dita do que uma troca de pensamentos reais, o que Piaget (1999) denominou como “Monólogos Coletivos”. Assim, ele afirma que tais falas são notadamente egocêntricas, ou seja, a criança fala com frequência em frente aos outros, porém sem intenção aparente de que alguém as ouça. Deste modo, as “primeiras condutas sociais permanecem ainda a meio caminho da verdadeira socialização. Em lugar de sair de seu próprio ponto de vista para coordená-lo com o dos outros, o indivíduo permanece inconscientemente centralizado em si mesmo” (PIAGET, 1999, p. 27).

Essa característica egocêntrica pode ser identificada também no jogo de bolinhas que Piaget (1994) utilizou para compreender a prática das regras em crianças de diferentes idades. Neste caso, com as crianças menores, identifica-se um estágio – sob a ótica da prática dessas regras – denominado por ele como *egocêntrico*, pois mesmo recebendo externamente a regra a ser seguida “a criança joga, seja sozinha sem se preocupar em encontrar parceiros, seja com os outros, mas sem procurar vencê-los e nem, por consequência, uniformizar diferentes maneiras de jogar” (PIAGET, 1994, p. 33). Isto é, mesmo quando juntas, jogam individualmente.

Do ponto de vista afetivo, é na primeira infância que ocorrem as principais transformações paralelas ao desenvolvimento de condutas intelectuais nas crianças. Aqui, uma afetividade que inicialmente era menos organizada, agora organiza-se de maneira mais estável, dando espaço para o desenvolvimento de simpatias, antipatias e sentimentos morais intuitivos como o respeito. Portanto, “a primeira moral da criança é a da obediência e o primeiro critério do bem é, durante muito tempo, a vontade dos pais” (PIAGET, 1999, p. 39).

Entende-se, portanto, que o respeito às regras, no início da vida, é algo externo ao sujeito. Isto significa que essas regras são emanadas pela autoridade do mais velho pelo mais novo, do adulto para a criança, do maior para o pequeno, dos pais para os filhos. Há então o que Piaget (1996) denominou como respeito *unilateral*, “porque ele implica uma desigualdade entre aquele que respeita

e aquele que é respeitado” (PIAGET, 1996, p. 4). Os primeiros sentimentos morais originaram-se desse respeito unilateral da criança para com os adultos e, quando este respeito passa ser controlado internamente – numa organização de *self-government* –, ele torna-se *mútuo* “porque os indivíduos que estão em contato se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente” (PIAGET, 1996, p. 5).

Após os sete anos a criança torna-se capaz de cooperar “porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los” (PIAGET, 1999, p. 41). Aqui, o egocentrismo social e intelectual desaparece quase que por completo e as relações sociais sofrem mudanças, podendo ser também identificadas no jogo de bolinhas. Do ponto de vista das regras, o autor denomina esse estágio como *cooperação* nascente.

Sem conhecer ainda de cor todas as regras do jogo asseguram-se, ao menos, da unidade das regras admitidas durante uma mesma partida e se controlam uns aos outros, de modo a manter a igualdade frente a uma lei única. Por outro lado, o termo “ganhar” assume sentido coletivo: é ser bem sucedido depois de uma competição com regras (PIAGET, 1999, p. 42).

Na adolescência, há uma transformação fundamental no pensamento da criança, marcando o término das operações que foram construídas durante a segunda infância. O adolescente constrói sistemas – diferente das crianças que os tem inconscientemente – o que Piaget (1999) sinaliza como a passagem do pensamento concreto para o formal; concreto por referir-se à própria realidade da criança e aos objetos tangíveis e manipuláveis; formal, pois transpõe o plano da manipulação concreta para o plano das ideias, podendo ser expressas por símbolos ou palavras.

Assim, do ponto de vista das regras, surge o estágio que Piaget (1994) denominou como *codificação das regras*, sendo marcado pela regulação minuciosa da ação e pelo interesse pela regra tal qual como ela é. “Quando a criança se diverte em complicar as coisas por prazer, é, evidentemente, porque procura a regra pela regra” (PIAGET, 1994, p. 49). Deste modo, identificou-se no jogo de bolinhas que as crianças dessa idade buscam – além de cooperar e jogar para si mesmos – prever todos os possíveis casos e codificá-los, mesmo com a complexidade das regras e das diversas formas de se jogar.

O novo sentimento, que intervém em função da cooperação entre as crianças, e das formas de vida social dela decorrentes, consiste essencialmente em mútuo respeito. Este existe quando os indivíduos se atribuem, reciprocamente, um valor pessoal equivalente, não se limitando a valorizar uma ou outra ação específica. [...] Ora, o respeito mútuo conduz a formas novas de sentimentos morais, distintas da obediência exterior inicial. Podem-se citar, em primeiro lugar, as transformações referentes ao sentimento da regra, tanto a que liga as crianças entre si, como aquela que as une ao adulto (PIAGET, 1999, p. 53).

De acordo com Piaget (1994, p. 23), “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Assim, são destes dois respeitos já mencionados anteriormente, que se derivam as duas morais apresentadas pelo autor em seus estudos. O respeito unilateral estabelece a formação de uma moral para a obediência, ou seja, uma moral heterônoma. Ao passo que, o respeito mútuo e as relações de cooperação, estabelecem a formação de uma moral autônoma.

O início do desenvolvimento moral é considerado por Piaget (1994; 1996; 1999) como um período de anomia. Em seus estudos, identifica-se este período como “pré-moral”, ou seja, até os dois anos de idade aproximadamente há uma ausência total das regras na vida da criança. Mais tarde, ao começar a perceber a si mesma e os outros, a criança torna-se heterônoma, sendo regida externamente por regras ou leis oriundas da coação adulta, ou seja, “[...] as primeiras formas da consciência do dever na criança são essencialmente formas de heteronomia” (p. 93).

A moral heterônoma é caracterizada pelo egocentrismo e submissão. É a moral que depende das circunstâncias exteriores ao indivíduo como ordens, pressões, condições etc. Vinha (2003) sinaliza que no respeito unilateral – do qual a moral heterônoma deriva-se – as relações entre as partes dão-se por temor ou medo da punição, sanção ou censura, sendo o adulto ou a pessoa detentora de autoridade que julga o que é bom ou ruim.

As sanções são o meio mais comum para gravar as regras exteriores na consciência dos sujeitos. Além do tipo de relação que mantém com o adulto, o estado de egocentrismo característico dos primeiros anos impede a criança de situar-se em uma moral autônoma. A percepção egocêntrica dificulta que a criança entenda pontos de vista diferentes dos seus. O egocentrismo facilita as relações de pressão e de coação, que reforçam o aparecimento ou a consolidação da moral heteronômica (PUIG, 1998, p. 50).

Por outro lado, a moral autônoma é caracterizada pelas relações de cooperação e respeito mútuo. Nela, os indivíduos se respeitam a partir do sentimento de igualdade e reciprocidade. Ao oposto do medo, da coação e de reguladores externos – característicos da heteronomia – a moral autônoma pauta-se no respeito às regras a partir de uma compreensão e reconhecimento de que elas são necessárias, por meio de um regulador que já não é mais externo, e sim, interno. “Pessoas autônomas seguem determinadas normas porque elas acreditam que isso é o melhor para elas. Elas não seguem essas normas para receber uma recompensa, por medo do olhar externo, por medo de uma punição, de uma censura” (VINHA, 1999, p. 17).

A construção da moralidade, assim como o desenvolvimento das estruturas cognitivas, só é possível a partir de relações e trocas estabelecidas entre sujeito e o meio em que está inserido. “Não pode haver a construção de uma moralidade autônoma sem o desenvolvimento da inteligência” (VINHA, 2000, p. 98). Desse modo, entende-se que para tal desenvolvimento é necessária uma reflexão constante de ações, sendo as relações sociais um dos aspectos formadores dessa moral, ao passo que o desenvolvimento intelectual, por si só, não seja condição suficiente para o seu desenvolvimento.

É necessário compreender que os estádios do desenvolvimento moral – anomia, heteronomia e autonomia – não são independentes, pelo contrário, são interdependentes. Isso significa que as crianças necessitam das relações heterônomas no início da vida para adentrar ao mundo da moral, podendo essas relações ser consideradas a partir de duas vertentes: quando a heteronomia é considerada como um problema ou cerceamento para o desenvolvimento da autonomia, as relações sociais serão sempre pautadas no respeito unilateral e na coação. Porém, quando essas relações são superadas, dando lugar a reciprocidade e o respeito mútuo, o sujeito tende a ser “liberto” para uma condição mais autônoma e emancipada. Assim, os estádios devem ser considerados como fases sucessivas de processos regulares. “[...] Um indivíduo estará, por exemplo, no estágio da autonomia no que se refere à prática de determinado grupo de regras, permanecendo a consciência dessas regras ainda mais eivada de heteronomia [...]” (PIAGET, 1994, p. 75, grifos nossos).

Em suma, a fim de aprofundar essas discussões aqui brevemente apresentadas, discorreremos neste capítulo sobre as diversas vertentes que podem

contribuir para o desenvolvimento da moralidade autônoma em adolescentes e jovens, considerando características determinantes para tal fato, como as relações sociais estabelecidas em diferentes ambientes, dentre eles, a escola. Deste modo, essas discussões estarão ancoradas na Epistemologia Genética, tendo como fio condutor a construção dos valores sociomoraís² dentro do ambiente escolar.

3.1 O ADOLESCENTE E O DESENVOLVIMENTO DA MORALIDADE

Como visto anteriormente, o adolescente é um ser que constrói sistemas. Na medida em que se obtêm essa nova forma de pensamento, ele tende a realizar construções mais abstratas, superando as operações concretas – que dizem respeito à própria realidade tangível identificada nas crianças menores – e passa para o plano das ideias. “Ora, após os 11 ou 12 anos, o pensamento formal torna-se possível, isto é, as operações lógicas começam a ser transpostas do plano da manipulação concreta para o das ideias, expressas em linguagem qualquer (a linguagem das palavras ou dos símbolos matemáticos etc.)” (PIAGET, 1999, p. 59).

Buscando exemplificar como essas transformações ocorrem entre as crianças menores e os adolescentes, Piaget (1999) parte do seguinte exemplo: *Edit tem os cabelos mais escuros que Lili. Edit é mais clara que Suzana. Qual das três tem os cabelos mais escuros?* Identificou-se nas respostas obtidas que as crianças entre nove e dez anos só alcançam o plano verbal por pares não coordenados, ou seja, respondendo que Edit e Lili são morenas, Edit e Suzana são claras e assim por diante. Ao oposto disso, os adolescentes tendem a identificar essas três personagens fictícias como simples hipóteses para o pensamento, ou seja, “o pensamento formal é, portanto, ‘hipotético-dedutivo’, isto é, capaz de deduzir as conclusões de puras hipóteses e não somente através e uma observação real” (PIAGET, 1999, p. 59).

Vale ressaltar que a construção da personalidade ocorre até os doze anos, aproximadamente. Assim, do ponto de vista afetivo, o adolescente evolui de um ser que carrega tudo para si – com um sentimento de inferioridade ao adulto – para alguém que busca relações de igualdade com estes que, anteriormente, eram

² Partindo da perspectiva psicológica proposta por Piaget em sua obra *O Juízo Moral da Criança* (1994), Moro e Vivaldi (2021, p. 3) salientam que “[...] os valores morais, são motivações afetivas colocadas em regras, princípios, juízos, ações, qualificando o bem ou o mal, o certo ou o errado, nas ações humanas, num determinado grupo, cultura, etnia”.

por ele, temidos. Para Piaget (1999, p. 63), “o adolescente pretende inserir-se na sociedade dos adultos por meio de projetos, de programas de vida, de sistemas muitas vezes teóricos, de planos de reformas políticas ou sociais”. Isso significa que sua socialização é marcada por fases negativas e positivas. A primeira diz respeito à reflexão contínua sobre uma sociedade que o lhe interessa – que nem sempre é a real, gerando certo desprezo – sendo considerado erroneamente como “antissocial”. A segunda fase dessa interiorização das relações sociais dá-se quando o adolescente passa a realizar aquilo que, inicialmente, estava no plano de suas ideias.

[...] As noções de humanidade, de justiça social (por oposição à justiça interindividual que é profundamente vivida desde o nível concreto), de liberdade de consciência, de coragem cívica e intelectual etc., são ideais que comoverão profundamente, como a ideia de pátria, a afetividade do adolescente, sem que possam ser compreendidos ou sentidos, a não ser através de alguns reflexos individuais, pela mentalidade da criança (PIAGET, 1999, p. 63).

Assim, a integração do adolescente na sociedade adulta possibilita uma grande reestruturação em sua personalidade, não só do ponto de vista intelectual, mas também do afetivo. Nota-se que Inhelder e Piaget (1977) apontam uma nova forma de egocentrismo que surge consequentemente dessa integração, pois ao pensar nesse ambiente o adolescente também pensa em localizar-se nele e em diferentes meios para transformá-lo. “Disso decorre uma relativa indiferenciação entre seu ponto de vista de indivíduo chamado a construir seu programa de vida e o ponto de vista do grupo que ele deseja transformar” (INHELDER e PIAGET, 1977, p. 255).

Piaget (1999) sinaliza que o indivíduo, por si só, permanece egocêntrico. De outro modo, é nas relações com seus pares e na inserção social que, pouco a pouco, esse egocentrismo encontra uma correção entre a realidade e o pensamento formal e vai dando espaço para relações mais cooperativas. “O equilíbrio é atingido quando a reflexão compreende que sua função não é contradizer, mas, se adiantar e interpretar a experiência” (PIAGET, 1999, p. 60).

Certamente, na literatura acerca da educação moral, muitos autores (PIAGET, 1994; PUIG, 1998; LA TAILLE, 2002; VINHA, 2003) afirmam que o desenvolvimento da autonomia não se dá de maneira isolada. Essa reflexão moral que se elucida diariamente diante de nossos olhos, aponta para a necessidade da

construção de uma personalidade consciente, responsável e capaz de mover-se individual e coletivamente, assegurando formas de vida mais justas e igualitárias.

Elucidar um problema moral, pensar sobre como se deseja viver, é também algo que necessariamente está imerso em uma situação social, pois nada escapa de suas origens e de sua realidade sociocultural. E assim também porque decidir a forma de vida ou elucidar um conflito concreto supõe, sempre ou quase sempre, referências e implicações com outras pessoas (PUIG, 1998, p. 27).

A educação moral é um processo de construção de si e não pode ser considerada como algo imposto externamente a partir de determinados moldes. É necessário que haja uma reflexão constante das ações que cada indivíduo encontra no seu cotidiano. A personalidade moral é também um fruto coletivo, compartilhado e que depende das relações construídas em sociedade e também com seus pares, daí a necessidade de buscar qualidade nos espaços sociais que cada sujeito está inserido (PUIG, 1998).

Há de se convir que na sociedade atual sustentam-se muitos discursos acerca de uma formação moral. Entretanto, associam-se com frequência essa formação as perspectivas tradicionais de Educação, ou seja, aquelas que impõem normas e regras preestabelecidas de maneira heterônoma, sem nenhuma reflexão ou possibilidade de discussão. Sendo assim, faz-se necessário esclarecer que essa visão não é condizente com a concepção dos autores aqui referenciados. De Vries e Zan (1998), La Taille (2009), Menin (2002, 2019), Puig (1998), Tognetta e Vinha (2011), entre outros pesquisadores, apontam seus estudos – ancorados na Epistemologia Genética – para a compreensão de uma formação moral na qual o sujeito seja protagonista e esteja no centro deste processo formativo, no qual os valores morais como justiça, generosidade, dignidade, solidariedade, cooperação, entre outros, sejam fonte de conhecimento e auxiliem no desenvolvimento da autonomia moral.

Para Piaget (1994), o sentimento de justiça, embora possa ser reforçado pelos preceitos dos adultos é, em grande parte, independente destas influências. Para que as noções de justiça e injustiça se desenvolvam na consciência infantil, são necessárias relações de cooperação, solidariedade e respeito mútuo entre as crianças. Assim, identifica-se que as duas morais já vistas anteriormente, também se opõem no campo da justiça. A moral da autoridade ou da obediência caracteriza uma forma elementar de *justiça retributiva*, ao passo que a

moral do respeito mútuo corresponde à *justiça distributiva*.

A justiça retributiva liga-se intimamente à ideia de sanção. Entende-se que há injustiça quando se pune um inocente ou se recompensa um culpado; ou, ainda, quando a dose da consequência atribuída ao ato não parece correta. No desenvolvimento psicológico desse conceito, a justiça retributiva está ligada à coação adulta. A criança acredita que quanto mais severa for a sanção, mais eficaz ela será para que alguém cumpra seu dever (MENIN, BATAGLIA e MORO, 2013, p. 22).

As sanções são consideradas como um restabelecimento da autoridade da regra. As denominadas como expiatórias apresentam caráter arbitrário e vão de encontro com a moral de coação, ou seja, não há uma relação entre a sanção e o ato que leva a tal ação. “Pouco importa que, para punir uma mentira se inflija ao culpado um castigo corporal, ou que o privemos de seus brinquedos [...] a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta” (PIAGET, 1994, p. 161). As sanções por reciprocidade caminham de encontro com a cooperação e as noções de igualdade e são ligadas diretamente ao ato cometido. Aqui, identifica-se que as consequências são proporcionais a infração cometida e tendem a substituir as sanções expiatórias no avanço da heteronomia para uma autonomia moral. Se determinada regra é violada, não há necessidade de uma repressão dolorosa para que as coisas voltem à sua ordem natural, “basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos: em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade” (PIAGET, 1994, p. 162).

Já a noção de justiça distributiva se baseia nos princípios de igualdade e equidade e “se desenvolve à medida que a autonomia vai se construindo nas relações de respeito mútuo” (MENIN, BATAGLIA e MORO, 2013, p. 23). Desse modo, identifica-se que essas duas formas de justiça se inter-relacionam na medida em que o sujeito evolui em seu desenvolvimento. Aos poucos, a noção de igualdade vai prevalecendo em relação àquela justiça que se confundia, inicialmente, com uma autoridade adulta e arbitrária.

Assim sendo, essa evolução, em linhas gerais, pode ser dividida em três grupos etários: o primeiro se estende até aproximadamente os sete--oito anos, em que a justiça está subordinada à autoridade adulta; o segundo compreende crianças entre oito e onze anos, mais ou menos, em que ocorre o igualitarismo progressivo; e o terceiro se inicia por volta dos onze--doze anos, no qual se solidifica a justiça

puramente igualitária, correspondente à justiça distributiva, vindo junto com as preocupações de equidade (DONGO MONTOYA, FRANÇA e BATAGLIA, 2016, p. 46)

Sabe-se que as relações entre adultos e crianças no início da vida são, em sua maioria, arbitrárias. Assim, é na relação com seus pares que essas crianças passam a perceber a necessidade de ações mais justas e igualitárias, advindas de relações de cooperação que surgem cotidianamente. “A justiça igualitária desenvolve-se, com a idade, à custa da submissão à autoridade adulta, e na relação estabelecida entre a solidariedade entre crianças, na cooperação entre iguais” (DONGO MONTOYA, FRANÇA e BATAGLIA, 2016, p. 47).

Etimologicamente, a palavra cooperar significa operar juntamente com alguém; contribuir ajudando e auxiliando outras pessoas. Entretanto, identifica-se na literatura que cooperar é algo mais complexo, pois “trata-se de uma troca de ideias com o intuito de se obter a concordância entre as partes. Para isso é necessário que os sujeitos consigam coordenar perspectivas, isto é, compreender o ponto de vista do outro e articular com o seu” (TOGNETTA e VINHA, 2012, p. 23). Da perspectiva lógica, há uma descentração do seu ponto de vista para compreender a perspectiva alheia, num processo de reformulação do pensamento que só é possível na medida em que esse sujeito se relaciona e interage com seus pares. Já da perspectiva afetiva, o motivo para cooperar começa “com o sentimento de mútua afeição e confiança que vai se transformando em sentimentos de simpatia e consciência das intenções de si mesmo e dos outros” (DE VRIES e ZAN, 1998, p. 57).

A interação social da qual a cooperação faz parte, é determinante para o desenvolvimento cognitivo, intelectual e moral do sujeito. Assim, espera-se que os diversos espaços sociais em que esses sujeitos estão inseridos, proporcionem relações de qualidade para seu pleno desenvolvimento. A escola, como instituição formadora, ocupa um espaço de privilégio para pensar nessas relações porque, por si só, já é um espaço de convivência. O que nos resta é buscar compreender qual a qualidade das relações estabelecidas nesse ambiente, sinalizando a importância de pensar constantemente em espaços mais cooperativos e significativos para os sujeitos que ali estão inseridos.

[...] Acreditamos que um dos motivos que torna muito conveniente o ocupar-se da educação moral reside no fato de que hoje os

problemas mais importantes que tem apresentado a humanidade em seu conjunto não são problemas que tenham uma solução exclusivamente técnico - científica, mas sim situações que precisam de uma reorientação ética dos princípios que as regulam. As relações do homem consigo mesmo e com os demais povos, raças ou crenças; do homem com seu trabalho e com as formas econômicas que criou; do homem com seu ambiente natural e urbano; ou do homem com seu próprio substrato biológico; são todos eles problemas de orientação e de valor, que exigem que a escola lhes conceda uma atenção prematura na educação de seus alunos e alunas (PUIG, 1988, p. 16).

A reflexão moral não é só uma tarefa pessoal, mas também social, de tal modo que os diferentes modos de ser e viver em sociedade faça parte de uma coletividade mais justa. Daí, a necessidade em compreender de que modo a escola, como instituição formadora de cidadãos, pode contribuir com essas necessidades de idealizar uma sociedade mais justa e preocupada com a formação autônoma e a construção de valores como justiça, solidariedade e cooperação.

3.2 AMBIENTES SOCIOMORAIS E O CLIMA ESCOLAR

Até 1980, ocorre no Brasil um grande processo de democratização da educação. Inicialmente, o acesso a escola era garantido somente às elites e, devido ao avanço do capitalismo no país e a necessidade de formação de mão de obra fabril, houve uma ampliação desse acesso às classes populares. A qualidade da educação era mensurada inicialmente pelo acesso que as pessoas tinham a escola e não pelo que ela oferecia pedagogicamente. “A universalização do acesso à escola, como bandeira da democratização da educação, significou, até os anos de 1980, a primeira acepção da qualidade da educação, no Brasil” (MORO, 2020, p. 21).

Nos dias atuais, muito se discute sobre a necessidade de uma educação de qualidade que forme para a autonomia e criticidade. Nos documentos legais que norteiam a educação formal, identifica-se grande preocupação no que diz respeito às práticas sociais, respeito à liberdade, pluralismo de ideias e garantia de direitos. Assim, é na escola que essas práticas são sistematizadas e acontecem diariamente e, por esse fato, pensar em como esse espaço se organiza é de suma importância para se pensar também na qualidade das relações que ali são estabelecidas (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministro da Educação Mendonça Filho. De caráter normativo, a BNCC define um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica no Brasil e, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, salienta a necessidade de se pensar também em uma educação mais democrática e inclusiva (BRASIL, 2017).

Neste documento, são apresentadas dez competências gerais da educação básica, indicando objetivos amplos no que tangem a construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores. Buscando entender mais sobre essa democratização, destaca-se aqui a décima competência que propõe o “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10). Assim, identifica-se que há uma preocupação com uma formação integral de sujeito, haja vista que as dez competências gerais da educação básica não dão ênfase somente para o conhecimento técnico e formal, mas também para as relações que ali são construídas.

A escola é um ambiente privilegiado para que se possa desenvolver padrões de relacionamentos interpessoais, vivenciar e refletir sobre valores, construir vínculos, aprender a cooperar, partilhar e conviver com o outro. Ou seja, não se restringe à função de transmitir o conhecimento formal, visto que também funciona como o local em que se gera o desejo de construir conhecimento, a sedução por conhecer. Em outras palavras, não é mais o lugar (por excelência) onde somente se adquire o conhecimento, mas, sobretudo onde se aprende a lidar com os conhecimentos apreendidos e compartilhados (MORO, 2020, p. 25).

Para que, de fato, haja qualidade nas relações interpessoais dentro da escola, é necessário que o ambiente seja propício para tal. Na medida em que esse ambiente é organizado, poderá contribuir positiva ou negativamente para as relações que ali são estabelecidas e para a concepção de valores que esses sujeitos irão desenvolver ao longo da vida. De Vries e Zan (1998, p. 31) afirmam que o “ambiente sociomoral é toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência da criança na escola”, ou seja, nas relações entre professor-estudante, entre os pares, bem como na concepção e prática das regras cotidianas.

Vinha (2003) identificou em seus estudos dois ambientes sociomoraís presentes em classes escolares: o autocrático e o democrático. Tal terminologia deriva-se do campo político e foi empregada no campo educacional a fim de nortear estudos que identifiquem situações dentro do ambiente escolar que propiciem aos estudantes vivências mais justas e democráticas. “Por trás desta denominação subjaz a ideia de um ambiente escolar que possui características que em seu conjunto favorecem as relações mais democráticas e cooperativas (o inverso vale para a autocracia)” (VINHA, 2003, p. 165).

Um ambiente autocrático é predominantemente heterônomo, as regras ali existentes são externas ao sujeito e, impostas visando o controle e bom comportamento. “Infelizmente, na maioria das escolas, o ambiente sociomoral é sobremaneira coercitivo e exige que as crianças sejam submissas e conformistas [...]” (DE VRIES e ZAN, 1998, p. 35). Os estudantes são regulados com certa autoridade pelo professor, que busca constantemente a ordem e o silêncio por meio da contenção e sanções. Do ponto de vista pedagógico, trabalhos em grupo e propostas cooperativas – tão importantes para o desenvolvimento da autonomia – são quase inexistentes neste ambiente e o erro é considerado como uma consequência de distração, devendo ser evitado a qualquer custo. Vinha (2003), ao observar uma classe predominantemente autocrática, expõe:

Certa vez um garoto estava fazendo um exercício que envolvia a divisão e quando o terminava, levantava-se e mostrava-o para a professora que lhe dizia que o resultado estava errado. Ele sentava-se, refazia e ia mostrar para ela. Isso aconteceu 5 vezes no mesmo exercício. Ela dizia que não estava correto, ou que não era assim que fazia, ou perguntava onde ele havia arrumado esse número, ou que estava desatento, etc. Em nenhum momento a professora analisou a maneira como o aluno o realizava, procurando investigar os caminhos do raciocínio da criança, tentando compreender a hipótese por trás do erro. Por ser negativo, deveria ser ‘corrigido’ e não ‘interpretado’, assim, não eram feitas intervenções apropriadas que pudessem auxiliar na tomada de consciência do erro, portanto, muitas vezes não havia a superação do mesmo (VINHA, 2003, p. 189).

Uma vez que os estudantes sejam submetidos à ambientes autocráticos, dificilmente conseguirão desenvolver atitudes autônomas. As relações ali construídas são pautadas no respeito unilateral e na necessidade do professor 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

horário de recreio ou sem idas ao parque, por exemplo. “Em resumo, podemos dizer que as crianças nesta sala de aula autoritária têm de suprimir sua personalidade, seus sentimentos e seus interesses, a fim de satisfazerem as demandas da professora e evitarem punições” (DE VRIES e ZAN, 1998, p. 23).

Por sua vez, 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 professor é um interlocutor que apresenta ao estudante possibilidades para refletir e argumentar sobre as regras, as vivências e as ações (VINHA e TOGNETTA, 2006).

Essa caracterização de um ambiente sociomoral democrático, não significa necessariamente que sempre haverá cooperação. O erro e os conflitos interpessoais também estão presentes nesse ambiente. Existem situações que mesmo utilizando-se de métodos cooperativos e democráticos, os estudantes agirão heteronomamente. De Vries e Zan (1998, p. 35) afirmam que “mesmo os professores bem-intencionados sentem que é de sua responsabilidade ser autoritário na sala de aula, oferecer às crianças regras e expectativas para o comportamento e discipliná-las pelo uso de recompensas e punições”.

A grande diferença se dá em como o erro e/ou os conflitos interpessoais são tratados dentro de cada ambiente. Quando o professor propicia ao estudante oportunidades para argumentar e expressar seus pontos de vista, ele tende a tornar-se mais autoconfiante e responsável. Em um ambiente democrático, o erro é uma possibilidade de aprendizagem, já em um ambiente autocrático, o erro deve ser evitado a todo custo. Vinha (2003) identificou em uma classe democrática que os estudantes não sentiam vergonha de errar:

Possivelmente pela forma como a professora trabalhava com o erro, também não foram encontradas situações em que errar era motivo de vergonha ou chacota entre os colegas, sendo algo mais natural, decorrente do processo de aprendizagem e, assim, em inúmeras situações observou-se as crianças voluntariamente auxiliando umas as outras ou um grupo ao outro, explicando como poderiam fazer determinada atividade (VINHA, 2003, p. 243).

Em classes democráticas os conflitos interpessoais também estão presentes. Em muitos casos, por haver a possibilidade de que todos apresentem seus diferentes pontos de vista, os conflitos aconteçam com frequência. “As discussões ou conflitos são concebidos como positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois estará havendo a troca de pontos de vista, só possível pela interação social” (VINHA, 2000, p. 350). Nos espaços onde há ausência de conflitos, as relações são pautadas no respeito unilateral, pois apenas uma parte detém a autoridade, restando aos outros a simples submissão.

O professor, ao assumir o papel de interlocutor, possibilita e auxilia os estudantes a resolverem seus conflitos, pois em situações como essa, é necessário que haja uma descentração para coordenar os diferentes pontos de vista. O professor (e a escola como um todo) deve ajudar o estudante a controlar seus impulsos, buscando refletir sobre as ações e suas consequências. Isso só é possível quando se tem cuidado e preocupação com a qualidade das interações sociais presentes no contexto escolar e dificilmente isso ocorrerá quando o conflito é considerado como algo nocivo (VINHA, 2000).

Vinha *et al.* (2016) sinaliza que os problemas da convivência escolar são traduzidos em sua maioria como indisciplinas, incivildades e micro violências e que na visão de muitos professores, a escola deveria adotar medidas mais duras e severas para a resolução desses problemas, acreditando não serem responsáveis por essa formação. “Assim, despreparados e inseguros para lidar com os conflitos interpessoais, consideram a administração das situações conflituosas entre os estudantes algo desviante da função de professor” (VINHA *et al.*, 2016, p. 100). Contudo, sabe-se que um dos fatores determinantes para a superação desses problemas é a qualidade das relações interpessoais que são construídas no ambiente escolar.

A incivildade ou as pequenas infrações à ordem estabelecida, como, por exemplo, provocações, comportamentos irritantes, insultos, zombarias, grosserias, conversas à margem do que se está tratando em classe, falta de pontualidade, indelicadeza, atribuição de apelidos, demonstração de indiferença, interrupção, entre outras, são condutas que se contrapõem às regras da boa convivência, do que se espera de um bom comportamento social e, portanto, são condutas “perturbadoras”, mas não violentas (VINHA e NUNES, 2018, p. 74).

Uma vez que a escola busque mecanismos para a melhoria na qualidade do ambiente escolar, tornando-o positivo a partir de estratégias acolhedoras e processos educativos centrados nos alunos, as relações ali construídas serão mais respeitadas, superando essas condutas que se contrapõem às regras de uma boa convivência (VINHA e NUNES, 2018). Vale reafirmar que aqui não estamos falando diretamente das “violências duras” – aquelas reguladas pelo código penal – mas sim de condutas que atrapalham o desenvolvimento de uma boa convivência escolar. Sabe-se da importância em combater todos os tipos de violência na escola, mas o que norteia essa reflexão neste momento é a possibilidade de um combate à violência que seja mais justo, igualitário e que tenha como base o diálogo assertivo, a reciprocidade e a consideração dos diferentes pontos de vista, e não a mera punição.

Um aluno que agride e é punido com advertência ou suspensão pode aprender a evitar brigas na escola ou a não ser pego, mas não significa que desenvolveu formas não violentas de expressar seus sentimentos e estratégias mais cooperativas e respeitadas para resolver seus conflitos. Não raro, tais conflitos acabam se transferindo para “a rua” ou para o mundo virtual. Ao utilizar principalmente procedimentos disciplinares normativos e punitivos, a atuação da instituição parece ter como objetivo principal somente evitar os conflitos dentro do seu espaço. As escolas têm atuado como “bombeiros”, “apagando incêndios” depois que os conflitos ocorrem, e não agindo de maneira preventiva, com ações sistematizadas coordenadas (VINHA e NUNES, 2018, p. 79).

Moro (2020, p. 35) afirma que “o fenômeno clima envolve os efeitos observáveis de todas as especificidades do ambiente escolar”. Isso significa que desde seu espaço físico até sua estrutura organizacional são componentes que demandam reflexões para propiciar práticas mais significativas em todo contexto escolar. O que diferencia o ambiente sociomoral do clima escolar é que o primeiro diz respeito a uma visão e análise a partir do especialista que estuda essas questões. Por outro lado, a percepção sobre o clima escolar decorre do olhar de quem vive naquele contexto, nesse caso os atores educacionais (VINHA *et al.*, 2017).

Embora amplamente estudado em outros países, a temática sobre o clima escolar no Brasil ainda é pouco conhecida. Alguns autores como Melo e Morais (2019), Moro (2018; 2020), Vinha *et al.* (2016; 2017; 2018), entre outros, têm apresentado pesquisas importantes sobre o clima, mesmo com as diferentes

características e particularidades que compõem o contexto escolar brasileiro. O ponto de partida dessa reflexão se dará a partir do conceito de clima escolar elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM:

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (VINHA *et al.*, 2017, p. 717).

Em suma, entende-se que o clima escolar pode ser fator determinante para relações de qualidade dentro desse contexto. Ao analisá-lo a partir da percepção dos atores educacionais – aqui entendidos como professores, gestores, funcionários, estudantes e família – surge a possibilidade de conhecer com mais profundidade o que acontece no dia a dia da escola e pensar em possíveis ações e estratégias pedagógicas para se garantir, de fato, uma educação de qualidade (MORO, 2020).

Sabucedo (2004) afirma que o clima escolar influencia as diversas formas e comportamentos identificados dentro desse contexto, podendo ser considerado como o principal elemento que diferencia uma escola de outra, pois suas características são bastante particulares. Assim, para além das estruturas formais baseadas em legislações, é necessário que se compreenda como se dão as interações entre as pessoas inseridas na escola, bem como suas necessidades sociais e psicológicas.

Segundo Thapa *et al.* (2013), um clima escolar positivo exerce grande influência na motivação dos estudantes a aprender, contribuindo para o seu desenvolvimento social e emocional e para o bem-estar de todos que ali estão inseridos. Sua pesquisa indica que um clima escolar positivo promove habilidades mais cooperativas para aprender, por isso que as relações e confiança são tão importantes no contexto escolar.

Weissbourd, Bouffard e Jones (2013) relatam ainda que ao adentrar em uma escola cujo clima é positivo identifica-se uma responsabilidade de gestores, professores e funcionários em inspirar relações mais respeitadas com todos, promovendo o cuidado e o desenvolvimento de relações sociais mais justas. É então uma responsabilidade coletiva, que perpassa por todas as dimensões escolares, sejam elas afetivas, sociais ou de aprendizagem.

O clima escolar positivo, portanto, pode influenciar significativamente a qualidade de vida escolar, evidenciando bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, senso de justiça, segurança e, sobretudo, o sentimento de pertencimento à escola [...]. (MORO, 2020, p. 79).

Como fenômeno constituído por complexidades e particularidades, o clima escolar, conforme discutido, engendra os processos de desenvolvimento e aprendizagem no ambiente de qualquer instituição educativa pública ou privada.

Dada a necessidade de recorte para o estudo, escolheu-se um contexto fortemente marcado na história social, política, econômica e educacional brasileira, recentemente retomado como programa educacional nacional. Trata-se da militarização das escolas públicas brasileiras, atualmente denominadas cívico-militares e que no estado do Paraná, onde a presente pesquisa foi realizada, apresentou grande adesão tanto por parte da sociedade quanto do poder público. Assim, no próximo capítulo buscou-se delinear tal estudo a fim de compreender melhor o clima escolar neste modelo de escola cívico-militar.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo objetiva-se delinear o caminho percorrido em todo o processo de realização deste estudo, a fim de que o leitor possa acompanhar, de maneira detalhada, cada passo dado em relação ao cenário de realização da pesquisa, caracterização dos participantes, instrumentos utilizados e os procedimentos adotados para análise dos dados obtidos.

4.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A partir das resoluções Nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e Nº 510, de 07 de abril de 2016, que normatizam as pesquisas envolvendo seres humanos, vigentes no Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, o presente estudo seguiu os preceitos éticos e científicos, reiterando o respeito e a proteção dos participantes envolvidos na pesquisa. Deste modo, foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), obtendo parecer favorável no dia 04 de julho de 2022 sob CAEE nº 56616322.4.0000.5231 (BRASIL, 2012).

Todos os documentos que asseguraram os preceitos éticos para a realização desta pesquisa como Declaração de instituição coparticipante, Termo de Consentimento e Assentimento Livre Esclarecido (TCLE/TALE), Termo de Confidencialidade e Sigilo das informações obtidas, foram devidamente assinados e arquivados, considerando as resoluções e normativas do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos.

4.2 TIPOLOGIA DA PESQUISA

Entendendo que o método escolhido é o fio condutor de um estudo, a pesquisa foi realizada por meio de um estudo de campo com enfoque quantitativo, por se tratar de uma abordagem que “abrange um conjunto de procedimentos, técnicas e algoritmos destinados a auxiliar o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder à(s) pergunta(s) que o mesmo estabeleceu como objetivo(s) de seu trabalho” (FALCÃO; RÉGINER, 2000, p. 232).

De acordo com Gil (2008), no estudo de campo se procura muito

mais o aprofundamento “[...] das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis” (GIL, 2008, p. 57). Por conseguinte, a articulação com a pesquisa quantitativa estabelece um planejamento com maior flexibilidade, abordando um único grupo ou comunidade, de maneira mais complexa.

4.3 CENÁRIO DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em um Colégio Estadual Cívico-Militar de uma cidade do Norte Paranaense, com extensão territorial de 227.982 km² e uma população com cerca de nove mil habitantes, sendo sua economia baseada no comércio, indústria e agricultura (BRASIL, 2021b). Esse colégio oferta as séries finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e Ensino Médio (atualmente, somente 1º ano) no período matutino e vespertino, atendendo adolescentes residentes da zona urbana e rural do município e entorno. Tornou-se Cívico-Militar no ano de 2021, a partir de uma consulta pública realizada com a comunidade escolar (famílias, docentes e discentes). No período em que a pesquisa foi realizada, era a única escola pública no município que ofertava os anos finais do Ensino Fundamental. Atende em média 350 estudantes regularmente matriculados, distribuídos em um total de 13 turmas, sendo três de cada série referente aos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º) e uma turma referente ao Ensino Médio (1º Ano).

Quanto a sua estrutura física, possui 07 salas de aula em uso, equipadas com mesas, cadeiras, quadro e TV; 1 biblioteca; 1 laboratório de informática; 2 salas de recurso; 4 banheiros coletivos para uso dos estudantes; 2 banheiros para uso de professores e funcionários; 3 almoxarifados – para materiais pedagógicos e esportivos, alimentos e materiais de limpeza; 1 sala de professores; 1 sala administrativa e de recepção; 1 sala de direção e vice direção; 1 sala de pedagogos; 1 sala de monitores militares³; 1 quadra coberta; 1 quadra descoberta; 1 refeitório. Possui em seu quadro de funcionários 49 servidores ativos, sendo 33 docentes – 7 deles readaptados para outras funções –, 11 funcionários em funções administrativas como secretaria, técnico administrativo, direção, apoio e monitoria militar; 4 funcionários compoendo a equipe pedagógica e 1 servente (PARANÁ, 2022).

³ Sala onde os Monitores Militares atendem responsáveis, orientam estudantes, acompanham frequência escolares e desempenham demais atividades administrativas.

4.4 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 10 gestores entre direção, pedagogos e monitores cívico-militares; 16 docentes de todas as áreas de atuação; e 126 discentes, sendo 39 do sétimo ano, 38 do oitavo ano e 49 do nono ano. Importante ressaltar que todos os que aceitaram participar da pesquisa, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Maiores de 18 anos e responsáveis pelos adolescentes – bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) no caso dos menores de 18 anos. Quanto à idade e sexo biológico dos participantes, para melhor visualização e entendimento, será representado no quadro abaixo.

Quadro 5 – Divisão dos grupos quanto a faixa-etária e o sexo biológico

| GRUPO | FAIXA-ETÁRIA ENTRE | SEXO MASCULINO | SEXO FEMININO | NÃO IDENTIFICADO | Nº DE PARTICIPANTES POR GRUPO |
|-------------|--------------------|----------------|---------------|------------------|-------------------------------|
| Estudantes | 11 e 16 anos | 55 | 59 | 12 | 126 |
| Professores | 24 e 54 anos | 1 | 15 | 0 | 16 |
| Gestores | 40 e 58 anos | 4 | 6 | 0 | 10 |

Fonte: A própria autora (2022).

4.5 INSTRUMENTOS E MATERIAIS

O instrumento utilizado na pesquisa “Escala de Avaliação do Clima Escolar”⁴, foi desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEP EM) com o intuito de “[...] avaliar o clima escolar em alunos do 7º ano em diante, docentes e gestores do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação Básica” (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 9). Cabendo adaptações às realidades brasileiras, nesta pesquisa, esse instrumento foi aplicado somente aos gestores, docentes e discentes dos anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º ano), não sendo necessária sua adaptação.

⁴ Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=79559>

A avaliação do clima deve abarcar as percepções sobre a escola, por parte dos diferentes membros da comunidade escolar. Dessa forma, os instrumentos que avaliam o clima escolar precisam compreender aqueles aspectos que são específicos de cada grupo, assim como os que lhes são comuns (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 11).

A partir da criação de uma matriz de referência com 08 dimensões referentes ao clima escolar (Quadro 5), o instrumento utilizado foi desenvolvido em formato Likert (quatro pontos) referentes a cada uma dessas dimensões, com direcionamento aos três grupos já descritos anteriormente (VINHA, MORAIS e MORO, 2017). Ao final de cada questionário, os participantes encontraram também algumas questões sociodemográficas a serem respondidas, a fim de obter um maior aprofundamento sobre o perfil e caracterização dos grupos participantes da pesquisa.

Quadro 6 – Matriz de referência

| CLIMA ESCOLAR – MATRIZ | | |
|---|---|------------------------------|
| DIMENSÃO | CONCEITO | GRUPO |
| 1. As Relações com o ensino e com a aprendizagem | A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira a que nenhum aluno fique para trás. | Aluno Professor Gestor |
| 2. As relações Sociais e os Conflitos na Escola | Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento. | Aluno Professor Gestor |
| 3. As Regras, as sanções e a segurança na escola | Esta dimensão diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar. | Aluno Professor Gestor |
| 4. As situações de Intimidação entre alunos | Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem. | Aluno |

| | | |
|---|---|------------------------------|
| 5. Família, Escola e Comunidade | Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns. | Aluno Professor Gestor |
| 6. A infraestrutura e a rede física da escola | Trata-se da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços. | Aluno Professor Gestor |
| 7. As relações com o trabalho | Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais. | Professor Gestor |
| 8. A gestão e a participação | Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns. | Professor Gestor |

Fonte: Adaptado de GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNESP/UNICAMP (2017).

Essa matriz de referência foi utilizada como base para a elaboração dos instrumentos de medida utilizados nesta pesquisa, que são compostos por oito seções com diversas questões referentes às dimensões apresentadas acima. Desse modo, “as sequências de alternativas partiram de posições crescentes, na ordem de importância, como, por exemplo: ‘não concordo; concordo pouco; concordo; concordo muito’.” (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 11). Assim, a fim de compreender a percepção de cada grupo participante, os instrumentos apresentam itens exclusivos – pertinentes às especificidades de cada grupo – e itens de relação – visando as perspectivas de cada grupo a partir do mesmo tema. No quadro abaixo, elaborado pelo GEPEM, é possível identificar a composição dos instrumentos quanto à natureza dos itens:

Quadro 7 – Composição dos instrumentos quanto a natureza dos itens

| NATUREZA DOS ITENS | QUESTIONÁRIO ALUNOS | QUESTIONÁRIO PROFESSORES | QUESTIONÁRIO GESTORES |
|--------------------|---------------------|--------------------------|-----------------------|
| ITENS DE RELAÇÃO | 69 itens (66,3%) | 94 itens (76,4%) | 85 itens (65,3%) |
| ITENS EXCLUSIVOS | 35 itens (33,7%) | 29 itens (23,6%) | 45 itens (34,7%) |
| TOTAL | 104 itens (100%) | 123 itens (100%) | 130 itens (100%) |

Fonte: Adaptado de GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – UNESP/UNICAMP (2017).

Vale destacar que o instrumento utilizado nesta pesquisa passou por amplo processo de validação realizado pelo GEPEM, com análises de especialistas da área em diversas fases do estudo, bem como análises quantitativas – fatoriais, Análises de Componentes Principais e Confiabilidade Composta – e qualitativa – verificação semântica de todos os itens – a partir da grande coleta de dados realizada para sua estruturação (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 11).

Outro ponto de destaque é que sua criação busca avaliar o clima escolar nas diversas realidades brasileiras, não sendo especificamente estruturado para um contexto cívico-militar. Assim, com base nas orientações descritas no manual de aplicação, este instrumento de medida foi utilizado nesta pesquisa em um contexto cívico-militar que também compõem as diversas realidades escolares brasileiras.

Quanto aos materiais, foram utilizados questionários em três formatos impressos para todos os participantes, bem como canetas esferográficas para o seu respectivo preenchimento sendo: 126 direcionados aos estudantes, 16 direcionados aos professores e 10 direcionados aos gestores, totalizando 152 questionários impressos.

4.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para a composição da amostragem foram utilizados como critério de inclusão: ser uma instituição de ensino que ofertasse os anos finais do Ensino Fundamental, tendo alunos matriculados nos 7º, 8º e 9º ano, gestores escolares em pleno desenvolvimento da função e os professores das mais diversas áreas atuantes em uma instituição Cívico-militar. A partir dessas características iniciais, identificou-se um colégio em território urbano para a possível realização da pesquisa, considerando as questões de deslocamento e aplicabilidade da pesquisadora. Deste modo, foi realizado o primeiro contato com a direção escolar, a fim de explicar previamente o teor da pesquisa, bem como os passos a serem traçados dentro do colégio durante a aplicação. Após esse contato inicial com a direção da escola e sua prévia autorização para a realização da pesquisa, entrou-se em contato com o Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio - PR, responsável legal pela Instituição que formalmente autorizou a realização da pesquisa neste colégio.

O segundo passo foi dado a partir do convite aos professores e

gestores da escola para a realização da pesquisa e, posteriormente, aos estudantes dos sétimos, oitavos e nonos anos da escola. Este convite foi realizado em dias distintos, reunindo cada grupo para a explicação da pesquisa, como ela seria realizada, quais objetivos a serem alcançados, bem como o benefício para a instituição ao dar uma devolutiva dos dados obtidos, a fim de identificarem pontos positivos e negativos a respeito do clima escolar.

Após o convite, foi realizada a entrega dos TCLE e TALE para cada grupo participante. Sua devolutiva devidamente assinada aconteceu no decorrer de 5 dias, em que uma professora atuante na escola ficou voluntariamente responsável pelo recebimento destes termos, separando-os por grupos, para posterior entrega à pesquisadora que já não estava mais no município devido às questões de trabalho em outro estado.

Como critério de exclusão, utilizou-se: os convidados à participar da pesquisa que não fizeram a devolutiva dos TCLE e TALE devidamente preenchidos e assinados dentro do prazo estipulado; a retirada espontânea do próprio participante em qualquer momento da pesquisa, caso o mesmo optasse por tal ação; a ausência do participante no dia da aplicação e, por fim, quando este por motivo injustificado deixasse em branco mais de 30% do questionário, sem respostas, a fim de não comprometer a análise estatística.

O retorno da pesquisadora na escola se deu para a aplicação dos instrumentos de medida após parecer favorável no Comitê de Ética para os dois primeiros grupos: professores e gestores. Sendo previamente comunicada pela instituição que haveria um dia de formação pedagógica para toda a equipe que compunha esses dois grupos, a aplicação da pesquisa e esclarecimento de possíveis dúvidas que viessem a surgir ocorreu de maneira tranquila sem percalços. Assim, no período vespertino, responderam os questionários os 16 professores e 10 gestores que entregaram os TCLEs devidamente lidos e assinados até a data de aplicação, utilizando-se de, aproximadamente, 1h30min para responder todas as questões compostas no instrumento.

No que tange o terceiro grupo de estudantes, a aplicação ocorreu em dois horários previamente estipulados entre direção e pesquisadora. No período matutino, aplicou-se o instrumento para as turmas de 8º e 9º ano, totalizando 87 respondentes. Já no período vespertino, aplicou-se o instrumento para as turmas de 7º ano, totalizando 39 respondentes. Foram destinadas duas aulas de 50 minutos

para realização da pesquisa, sendo os dois últimos horários de aula. Assim, a pesquisadora entrou em cada sala, entregou o instrumento e canetas para cada estudante e explicou todo o processo de preenchimento, bem como a importância de responder as questões com tranquilidade e veracidade, retomando em todos os momentos o anonimato dos participantes. Feito isso, cada professor responsável por aquela turma no momento da aplicação, ficou voluntariamente na sala acompanhando o preenchimento, enquanto a pesquisadora transitava por todas as turmas esclarecendo dúvidas e recolhendo os questionários já respondidos.

Importante ressaltar que a aplicação foi realizada considerando as especificidades do calendário e organização da instituição, por isso a necessidade de aplicação em várias turmas ao mesmo momento. Assim, as turmas que tiveram pouca adesão à participação da pesquisa, foram separadas para que somente os estudantes respondentes permanecessem em sala, enquanto os demais eram atendidos por um professor em outro espaço da escola.

A aplicação dos questionários aconteceu em local confortável, composto de mesas e cadeiras para acomodar todos os participantes, amplo e arejado de acordo com as normas vigentes de controle sanitário para a “prevenção, controle e mitigação de riscos, danos e agravos à saúde pública frente à pandemia de COVID-19” (PARANÁ, 2020, p. 2).

Todos os materiais descritos anteriormente e outros que vieram a ser necessários emergencialmente durante a realização da pesquisa, foram custeados em sua totalidade pela pesquisadora, que ficou a disposição para esclarecimento de dúvidas no decorrer de toda a coleta e posterior a ela. A fim de amenizar possíveis riscos e garantir a integridade, dignidade e autonomia dos participantes, esteve também a disposição uma psicóloga⁵ no decorrer de toda a aplicação para atendimento sem custos aos participantes que viessem sentir algum desconforto advindo da pesquisa, reiterando que qualquer participante poderia retirar o seu consentimento sem prejuízo algum, em qualquer fase em que a pesquisa se encontrasse (BRASIL, 2013).

Por fim, para esta pesquisa, foram utilizados como critérios de exclusão a não autorização dos responsáveis para a participação dos discentes menores de 18 anos, a não entrega do TCLE ou TALE de qualquer grupo de

⁵ A psicóloga participou voluntariamente deste processo, ficando disponível via telefone e videochamada caso algum participante viesse a ficar desconfortável. Felizmente, a aplicação ocorreu de maneira tranquila, não sendo necessário nenhum atendimento individualizado da profissional.

participantes e a retirada espontânea do consentimento de qualquer um no decorrer da pesquisa, não ocorrendo nenhuma situação referente ao último critério. Assim, a pesquisa foi desenvolvida dentro dos padrões éticos normativos e todos os dados pessoais dos participantes foram preservados na condução da análise e da discussão dos dados obtidos conforme descritos no termo de confidencialidade e sigilo.

4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a interpretação dos dados coletados nesta pesquisa, foi realizada inicialmente uma análise estatística a fim de averiguar os escores das subcategorias dos instrumentos aplicados. Conforme Lakatos (1981, p. 32-33) “os processos estatísticos permitem obter, de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas verificações simplificadas têm relações entre si”.

Assim, calcula-se primeiramente a média obtida em cada dimensão, a partir de média aritmética dos valores obtidos em cada um dos itens que constam no instrumento. No entanto, é necessário destacar que, para a realização desse cálculo, os itens invertidos que compõem os três instrumentais devem ser considerados, de maneira que deverá ser realizada a alteração de pontuação de cada categoria de itens. Por exemplo, a categoria “não concordo”, com 1 ponto passa a valer 4 pontos e assim sucessivamente.

A partir do cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão, propomos a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, ou seja, atribuir, às alternativas de quatro pontos, os níveis Negativo, Intermediário e Positivo. Para isso, divide-se os quatro pontos da escala Likert em tercils. Ao primeiro tercil, é atribuída a pontuação de 1 a 2,25: nível negativo; ao segundo tercil, de 2,26 a 2,75: nível intermediário; e, ao terceiro tercil, de 2,76 até 4,00: nível positivo. Assim, são extraídas as frequências de avaliação positiva, intermediária e negativa de cada uma das dimensões do clima, de modo a conseguir os diagnósticos referentes às percepções dos atores escolares sobre sua instituição de ensino. (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 74).

Posteriormente, foram aplicados alguns testes estatísticos a fim de identificar quais itens se sobressaíram em relação aos outros em cada dimensão, com o intuito de possibilitar uma análise mais aprofundada deles para posterior relação qualitativa dos dados obtidos.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já apresentado por Vinha, Morais e Moro (2017), esse instrumental utilizado foi previamente validado a partir de inúmeros procedimentos de pré-teste e pós-teste, como análises psicométricas, fatoriais e de confiabilidade, o que torna sua utilização apropriada. Deste modo, buscando aprofundar ainda mais a confiabilidade deste instrumento, foi aplicado o Coeficiente Alfa de Cronbach, a fim de identificar uma medida razoável de confiabilidade a partir de um único teste, sem a necessidade de repetições ou aplicações paralelas.

Assim, os resultados do Coeficiente de Alfa de Cronbach para as dimensões que compuseram cada instrumento utilizado, foram obtidos a partir do software estatístico SPSS (versão 22), para então serem analisados a partir da classificação de confiabilidade de acordo com os limites apresentados na figura abaixo:

Figura 1 – Classificação de confiabilidade

| |
|---|
| A. $\alpha \leq 0,30$ – Muito baixa |
| B. $0,30 < \alpha \leq 0,60$ - Baixa |
| C. $0,60 < \alpha \leq 0,75$ - Moderada |
| D. $0,75 < \alpha \leq 0,90$ - Alta |
| E. $\alpha > 0,90$ – Muito alta |

Fonte: Freitas e Rodrigues (2005).

Existem diferentes referências que auxiliam na interpretação do resultado de Alfa de Cronbach e, por este fato, a classificação do nível de consistência interna também é variável. Deste modo, de acordo com Freitas e Rodrigues (2005), utilizou-se os valores apresentados acima a fim de identificar o nível de confiabilidade de maneira global, bem como individualmente em cada dimensão existente nos instrumentos. Os resultados estão dispostos na tabela que segue:

Tabela 1 – Resultados do Coeficiente Alpha de Cronbach para os instrumentos e as dimensões avaliadas nos grupos

| Alpha | por Grupo | por Dimensões | | | | | | | |
|-------------------|-----------|---------------|------|------|------|------|------|------|------|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| <i>Estudantes</i> | 0,93 | 0,63 | 0,78 | 0,75 | 0,89 | 0,72 | 0,78 | n.a. | n.a. |

| | | | | | | | | | |
|-----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Docentes</i> | 0,93 | 0,72 | 0,76 | 0,80 | n.a. | * | 0,89 | 0,84 | 0,66 |
| <i>Gestores</i> | 0,98 | 0,87 | 0,93 | 0,38 | n.a. | 0,90 | 0,93 | 0,77 | 0,97 |

Dimensões do Clima | n.a: não aplicável | * indeterminado

Fonte: A própria autora (2022).

Quando analisado o questionário em sua totalidade, o valor de Alpha foi altíssimo, o que indica um nível de confiabilidade muito satisfatório. Quando analisado isoladamente cada dimensão, os resultados em geral foram bastante satisfatórios, com exceção da dimensão 3, para o grupo dos gestores, que apresentou um nível de confiabilidade muito baixo. Outro ponto importante é que, em relação aos docentes, na dimensão 5, não foi possível identificar um resultado a partir da aplicação do teste, o que pode indicar uma necessidade de revisão e/ou reorganização da dimensão.

Ao calcular a média obtida em cada dimensão nos três grupos participantes, os itens invertidos foram considerados a fim de adequar a pontuação obtida. A categoria “não concordo” com 1 ponto passou a valer 4 pontos; “concordo pouco”, com 2 pontos passou a valer 3; “concordo” com 3 pontos, passando a valer 2; e “concordo muito, com 4 pontos valendo 1 ponto. A partir da média obtida em cada dimensão, realizou-se a codificação dos escores, atribuindo às alternativas de quatro pontos – presentes na escala Likert – os níveis negativo, intermediário e positivo, doravante da divisão em tercís que definiram os limites de corte para transformar a pontuação média em uma variável com três categorias (VINHA, MORAIS e MORO, 2017).

Quadro 8 – Divisão dos quatro pontos da Escala Likert em Tercís

| | Pontuação |
|--------------------------------|------------------|
| Percepção Negativa | 1.00 a 2.25 |
| Percepção Intermediária | 2.26 a 2.75 |
| Percepção Positiva | 2.76 a 4.00 |

Fonte: A própria autora (2022).

Assim, foram extraídas as frequências de cada dimensão, na percepção dos três grupos de atores educacionais que serão apresentadas a seguir.

5.1 ANÁLISE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

O grupo 1 (G1), foi composto por 126 estudantes, divididos nas séries finais do ensino fundamental (sétimo, oitavo e nono ano), variando entre 11 e 16 anos de idade e frequentando esta instituição escolar entre 1 e 4 anos. Dos respondentes, 4 estudantes deixaram um número elevado de questões em branco e, por este fato, foi utilizado um dos critérios de exclusão, totalizando 122 respondentes, a fim de obter uma análise mais concisa dos resultados. Deste grupo, 52 se autodeclararam brancos, 53 pardos, 3 pretos, 1 indígena, 1 amarelo e 12 não sabem ou não responderam. Quanto a composição familiar, identificou-se que, em média, 37% dos estudantes respondentes residem com mãe e pai, com ou sem a presença de irmãos, seguido de 23% que sinalizaram viver somente com a mãe, com ou sem a presença de irmãos. Os outros 40% abarcam as demais composições familiares juntas, incluindo outros graus de parentesco como avô/avó, padrasto/madrasta, primos, tios etc., sem porcentagem expressiva para detalhamento.

A tabela abaixo representa a média identificada em cada dimensão, bem como o desvio padrão de cada uma delas.

Tabela 2 – Estatísticas Descritivas – Grupo de Estudantes

| Dimensão - Estudantes | Média | Desvio Padrão |
|-----------------------|-------|---------------|
| Dimensão 1 | 2,69 | 0,30 |
| Dimensão 2 | 2,76 | 0,35 |
| Dimensão 3 | 2,76 | 0,28 |
| Dimensão 4 | 3,29 | 0,50 |
| Dimensão 5 | 2,58 | 0,59 |
| Dimensão 6 | 2,78 | 0,79 |

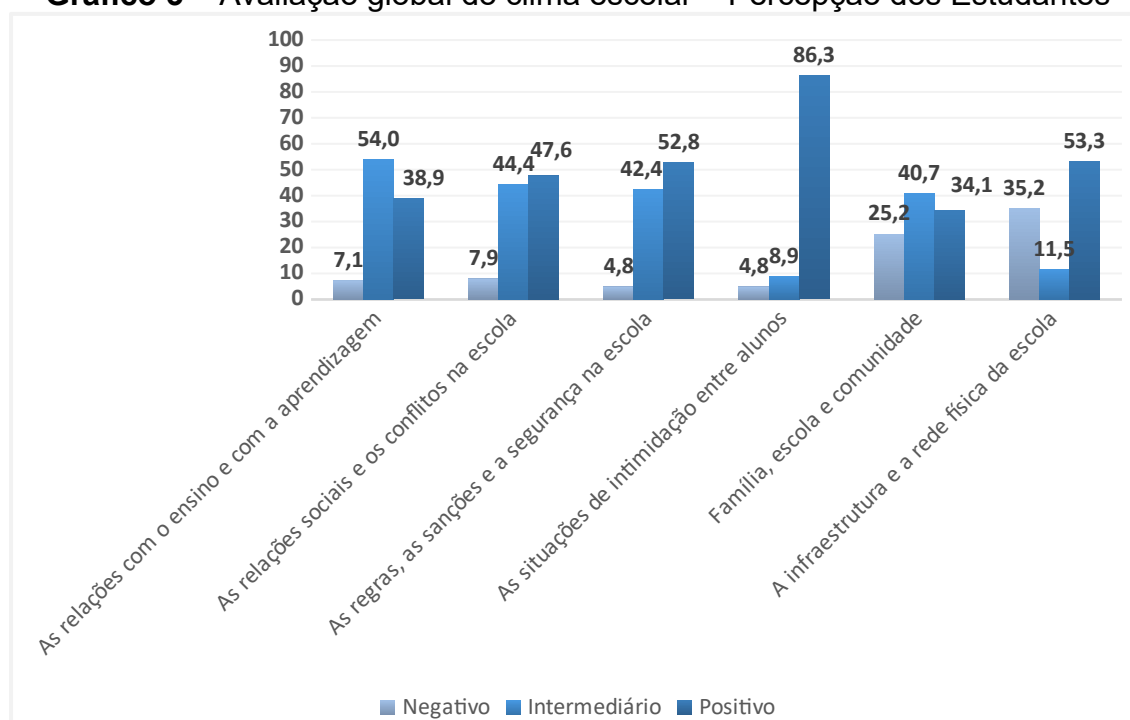
Fonte: A própria autora (2022).

Ao analisar as médias de cada dimensão identifica-se que neste grupo respondente as pontuações, em sua maioria, são mais próximas do nível positivo. Isso significa que, na percepção desses estudantes, o clima escolar predominante nesta instituição tende a ser, de maneira geral, mais positivo. Ao

passo que, ao analisar o desvio padrão delas, identifica-se que nas três primeiras dimensões, os respondentes demonstraram percepções mais próximas, ou seja, apresentaram uma maior homogeneidade nas escolhas, enquanto nas três últimas dimensões esse desvio padrão apresentou-se mais alto, o que indica uma maior heterogeneidade das respostas, sendo a dimensão 6 a de maior discrepância entre todas obtidas.

Entendendo que o clima escolar é um conjunto de fatores que se inter-relacionam, foi necessária uma análise inicial sobre as porcentagens obtidas a fim de identificar possíveis discrepâncias, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Avaliação global do clima escolar – Percepção dos Estudantes



Fonte: A própria autora (2022).

Neste gráfico identifica-se um panorama geral das porcentagens obtidas no grupo de estudantes. Partindo inicialmente do nível negativo, nota-se que a dimensão 6 – infraestrutura e rede física da escola – foi a considerada por eles, como a mais negativa, carecendo de mais atenção e reorganização por parte dos responsáveis. Uma estrutura adequada, favorece a acolhida e o sentimento de pertencimento dos atores educacionais, possibilitando também vivências mais significativas e prazerosas.

Nos documentos que norteiam a implantação e organização das

escolas cívico-militares, identifica-se em diversos trechos a importância de uma infraestrutura adequada para as vivências escolares. A DECIM, por exemplo, em seu artigo 104 sinaliza que “a Gestão Administrativa tem como meta a otimização de recursos humanos, materiais e financeiros da unidade escolar, mantendo a infraestrutura adequada às necessidades da escola” (BRASIL, 2021a, p. 33). Então, se um percentual de 35,2% entende que esses espaços podem ser melhorados ao avaliar essa dimensão como negativa, podendo considerar também os outros 11,5% que entendem a estrutura como intermediária, cabe aos gestores buscar mecanismos para que, de fato, isso seja uma prioridade dentro deste contexto.

Outro ponto que chama atenção é o fato de 54,0% dos estudantes entender que as relações com ensino e aprendizagem são intermediárias. Sendo o fio condutor de todo processo de formação escolar e entendendo que todo conhecimento ali adquirido será levado por toda vida, a percepção desses estudantes preocupa. De acordo com Vinha, Morais e Moro (2017, p. 10) “[...] a boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos [...]”. Se unirmos, por exemplo, as porcentagens negativa e intermediária dessa dimensão, temos uma maioria de 61,1% de percepções medianas a negativas. Assim, quanto às relações de ensino e aprendizagem estipuladas nas DECIMs, identifica-se uma grande preocupação quanto a qualidade do ensino que, nos moldes do exército, deve prezar pela qualidade, enfatizando também que “[...] é preciso que o aluno participe do processo de ensino e aprendizagem, dedicando parte de seu tempo em atividades que o levem a se apropriar do saber que lhe está sendo oferecido” (BRASIL, 2021a, s/n). Porém, para tal envolvimento, é necessário que a escola propicie e garanta essas vivências, com práticas diversificadas, metodologias ativas e relações mais horizontais entre professor-aluno, considerando as particularidades de cada grupo e possibilitando uma relação mais positiva, a fim de superar essa porcentagem tão negativa na concepção desses estudantes.

Por fim, dentre todas as dimensões analisadas, a que obteve um maior percentual positivo foi às situações de intimidação entre alunos. Buscando identificar possíveis situações vexatórias, humilhantes e práticas de bullying entre pares dentro deste contexto escolar, 86,3% dos estudantes avaliaram essa dimensão como positiva. Isso significa que, na percepção deles, são poucos os

momentos em que essas situações ocorrem. Isso é de grande valia uma vez que as relações entre pares influenciam diretamente no sentimento de pertença do grupo, dentro e fora da escola, e que situações assim tendem a garantir experiências mais positivas para todos. Desse modo, o que a escola pode propor-se a fazer é investigar e procurar sanar essas possíveis situações, que, na perspectiva de 13,7% dos respondentes, ainda são frequentes no cotidiano escolar.

5.2 ANÁLISE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

O Grupo 2 (G2), foi composto por 16 docentes, atuantes nas séries finais do ensino fundamental, sendo 5 de Letras, 3 de Matemática, 3 de Geografia, 2 de Ciências (Biologia), 2 de Arte e 1 de Educação Física, com faixa-etária de 24 a 54 anos. Dos respondentes, 56,3% sinalizaram atuar nessa instituição entre sete e vinte e cinco anos; 25,0% um ano ou menos; 12,5% entre quatro e seis anos; 6,3% entre dois e três anos. Quanto ao nível de titulação, 75,0% são Especialistas e 25,0% Mestres. Deste grupo, 93,8% se autodeclararam branco e 6,3% pardo.

A tabela abaixo representa a média identificada em cada dimensão, bem como o desvio padrão de cada uma delas.

Tabela 3 – Estatísticas Descritivas – Grupo de Professores

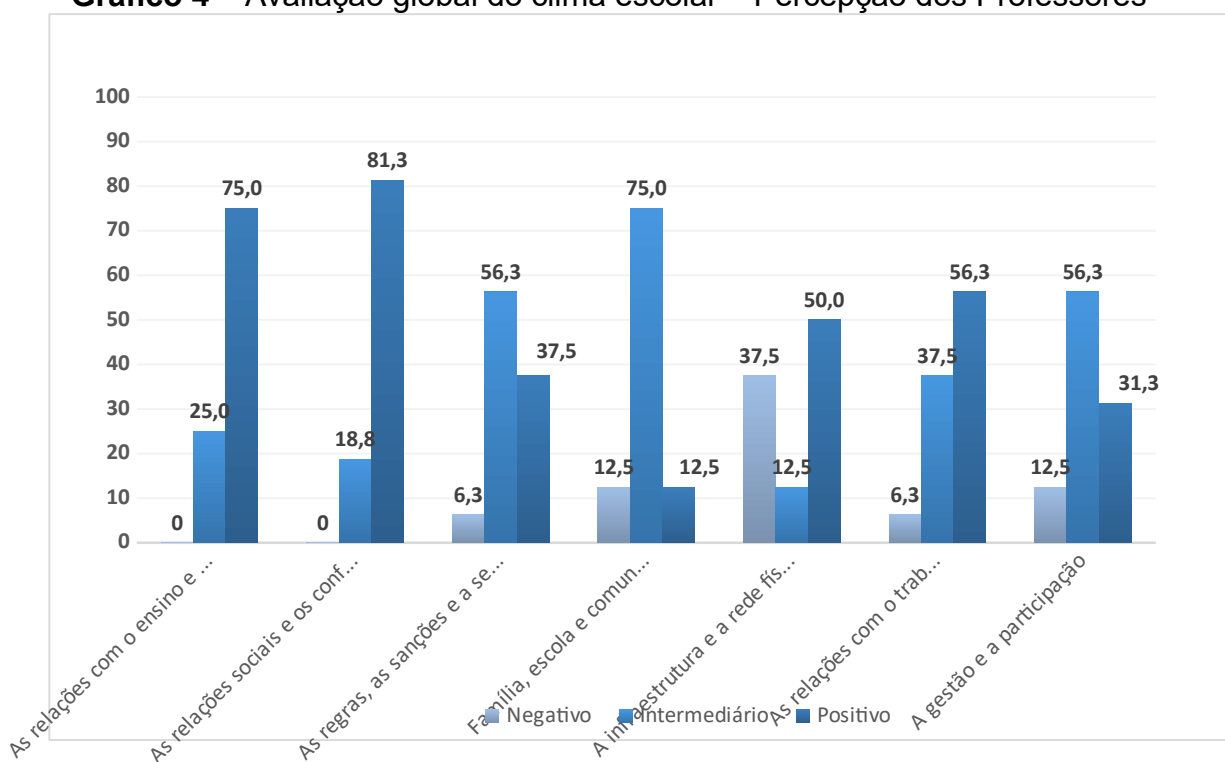
| Dimensão - Professores | Média | Desvio Padrão |
|-------------------------------|--------------|----------------------|
| Dimensão 1 | 2,85 | 0,23 |
| Dimensão 2 | 3,04 | 0,31 |
| Dimensão 3 | 2,68 | 0,29 |
| Dimensão 5 | 2,47 | 0,28 |
| Dimensão 6 | 2,63 | 0,61 |
| Dimensão 7 | 2,84 | 0,39 |
| Dimensão 8 | 2,59 | 0,42 |

Fonte: A própria autora (2022).

Ao analisar cada dimensão aqui apresentada, identifica-se que neste grupo respondente as pontuações médias obtidas são, em sua maioria, mais próximas do nível positivo. Isso significa que, na percepção dos docentes, o clima escolar predominante nesta instituição tende a ser, de maneira geral, mais positivo.

Ao analisar o desvio padrão delas, identifica-se que, nas dimensões 1, 2, 3, 5 e 7 os respondentes demonstraram percepções mais próximas, apresentando uma maior homogeneidade nas respostas, enquanto nas dimensões 6 e 8 esse desvio padrão apresentou-se mais alto, o que indica uma maior heterogeneidade das respostas dadas, sendo a dimensão 6 a de maior discrepância entre todas obtidas, assim como no grupo dos estudantes.

Gráfico 4 – Avaliação global do clima escolar – Percepção dos Professores



Fonte: A própria autora (2022).

No gráfico acima se tem um panorama de todas as dimensões respondidas pelo grupo dos professores. Identifica-se que, nas duas primeiras, a porcentagem negativa aparece zerada. Isso indica que, na concepção desses professores, as relações de ensino e aprendizagem são muito significativas sendo desenvolvidas com êxito, e, do ponto de vista das relações sociais, há pouco ou quase nenhum conflito interpessoal que venha a atrapalhar o bom andamento da instituição, pois ao analisá-las, tem-se respectivamente um percentual positivo de 75,0% e 81,3%, ou seja, nas duas dimensões a maioria dos professores percebeu essas questões positivamente.

Em paralelo ao primeiro grupo, os resultados obtidos na dimensão 1

dos docentes tornam-se um tanto quanto curioso pois, do ponto de vista dos estudantes, as relações de ensino e aprendizagem permeiam, em sua maioria, pelo intermediário. Deste modo, pressupõe-se que diferentemente das concepções dos professores, esses estudantes entendem que essas questões precisam e/ou podem ser melhoradas ou repensadas.

Outro ponto de importante reflexão é que, na dimensão três, referente às regras, sanções e segurança na escola, a porcentagem predominante dos professores foi a intermediária que, se somada a negativa, obteve um alto índice de 62,6% de percepções não tão positivas quanto as duas primeiras dimensões. Deste modo, pressupõe-se que a forma como as regras são construídas dentro desse contexto, podem influenciar diretamente na aplicação de sanções expiatórias e, conseqüentemente, em relações mais autoritárias, o que torna as respostas um tanto quanto contraditórias já que, em sua maioria, na dimensão dois, os professores revelaram que as relações sociais dentro da escola são muito positivas, dando a entender inclusive – ao zerar a categoria negativa – que não há conflitos ou situações que dificultem essas relações interpessoais.

O maior índice negativo foi relacionado à infraestrutura e a rede física da escola. Do grupo respondente, 37,5% entendem que as condições dos espaços de uso coletivo e individual não estão em bom estado de uso, o que demonstra certa dificuldade em manter a proposta inicial das Escolas Cívico-Militares que, de acordo com o PECIM (2021) a infraestrutura escolar deve estar adequada ao uso, considerando os padrões de excelência almejados e descritos nos diversos documentos norteadores, aos moldes do exército.

Do ponto de vista intermediário, a dimensão 5 – Família, escola e comunidade – foi a que obteve maior percentual, sendo 75,0%, ou seja, esses professores não veem as relações entre família, escola e comunidade acontecerem de maneira positiva e satisfatória. Deste modo, é necessário que essas relações sejam fortalecidas a fim de garantir o pertencimento das famílias no contexto escolar, bem como o pertencimento escolar dentro da comunidade em que está inserida.

Vale destacar também que a dimensão voltada às questões da gestão e participação obteve um percentual intermediário de 56,3%. Isso significa que, na percepção dessa maioria, as relações existentes são bastante prejudicadas, não estando satisfeitos o que pode tornar a prática diária mais dificultosa e

conflituosa, haja vista que “[...] o processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico [...]” (OLIVEIRA e VASQUES-MENEZES, 2018, p. 880). Assim, relações mais horizontais e respeitadas podem garantir maior qualidade aos estudantes, bem como aos professores atuantes nesta instituição.

Por fim, do ponto de vista positivo, 81,3% dos respondentes apresentam a dimensão dois – as relações sociais e os conflitos na escola – como positiva, o que pressupõe, como dito anteriormente, haver pouco ou quase nenhum conflito interpessoal e/ou situações vexatórias, mesmo que nas demais dimensões isso possa ser discrepante. Deste modo, essa análise inicial torna-se limitada, não excluindo assim a possibilidade de novos estudos e perspectivas referentes ao clima escolar na concepção dos professores, bem como possíveis aprofundamentos qualitativos na próxima fase do estudo.

5.3 ANÁLISE ESTATÍSTICA: PERCEPÇÃO DOS GESTORES

O Grupo 3 (G3), foi composto por 10 Gestores atuantes nesta instituição, sendo dois diretores - um pedagógico e um cívico-militar - quatro pedagogas atuantes no período matutino e vespertino e três monitores cívico-militares. Um dos respondentes não informou a função desempenhada dentro da gestão escolar. Quanto a faixa etária, os respondentes apresentaram ter de 40 a 58 anos, autodeclarando-se brancos - 60% - e pardos - 40%. Entre todos os respondentes identificou-se que 60% são especialistas, 30% graduados e 10% concluíram o ensino médio.

A tabela abaixo representa a média identificada em cada dimensão, bem como o desvio padrão de cada uma delas.

Tabela 4 – Estatísticas Descritivas – Grupo de Gestores

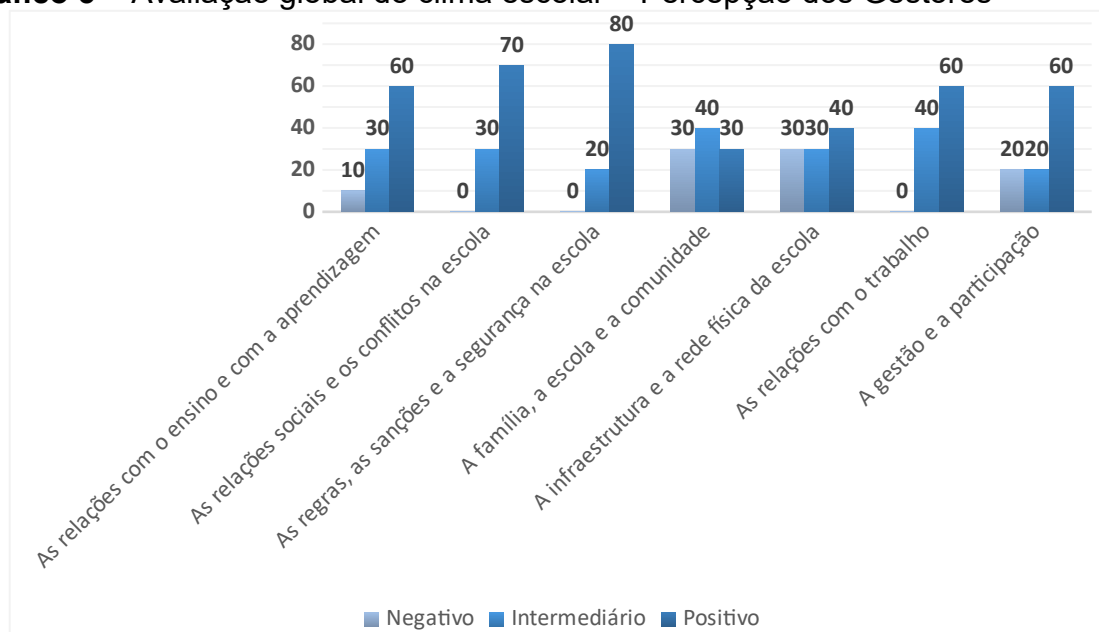
| Dimensão - Gestores | Média | Desvio Padrão |
|----------------------------|--------------|----------------------|
| Dimensão 1 | 2,91 | 0,34 |
| Dimensão 2 | 3,12 | 0,35 |
| Dimensão 3 | 2,84 | 0,20 |
| Dimensão 5 | 2,55 | 0,41 |

| | | |
|-------------------|------|------|
| Dimensão 6 | 2,64 | 0,70 |
| Dimensão 7 | 2,87 | 0,31 |
| Dimensão 8 | 2,73 | 0,52 |

Fonte: A própria autora (2022).

Ao analisar aqui as médias de cada dimensão identifica-se que no grupo dos gestores, todas as pontuações estiveram mais próximas do nível positivo. Isso significa que, na percepção desse grupo, o clima escolar predominante nesta instituição tende a ser, de maneira geral, mais positivo. Ao passo que, ao analisar o desvio padrão de cada uma delas, identifica-se que, em geral, os respondentes demonstraram percepções mais próximas, ou seja, uma maior homogeneidade nas escolhas, enquanto em apenas duas - dimensão 6 e 8 - esse desvio padrão apresentou-se mais alto, o que se pressupõe uma maior heterogeneidade das respostas, sendo, como no grupo dos professores, a dimensão 6 a de maior discrepância entre todas obtidas. Deste modo, as dimensões serão analisadas a seguir, individualmente, a fim de obter um maior panorama dessas respostas.

Gráfico 5 – Avaliação global do clima escolar – Percepção dos Gestores



Fonte: A própria autora (2022).

No gráfico acima nota-se que na perspectiva dos gestores, o contexto escolar em geral, é extremamente positivo, haja vista os altos índices de respostas obtidas nesse quesito. A aprendizagem é significativa, as relações sociais são horizontais e respeitadas, não há situações de conflitos que necessitem de

sanções e ou ações mais rigorosas, as regras são elaboradas de maneira coletiva, não privilegiando nenhum ator educacional e as relações de trabalho são significativas.

Dentre todos os grupos desta pesquisa, o dos gestores é o menor em número de pessoas. Com somente 10 participantes, a percepção deste grupo, em sua grande maioria foi positiva, o que pode direcionar algumas questões que aqui se propõe analisar. De acordo com o gráfico, das sete dimensões apresentadas neste grupo, seis obtiveram altos percentuais positivos, na qual destaca-se a dimensão 3, referente as regras, sanções e segurança na escola, que obteve o maior percentual de percepções positivas.

Ao identificar os 80,0% de respostas positivas na dimensão 3, pressupõe-se que as regras são elaboradas coletivamente e não hierarquicamente; que, devido ao baixo índice de conflitos (apresentados na dimensão 2), não há necessidade de sanções, punições, encaminhamentos para conselho tutelar ou outros órgãos responsáveis, haja vista que as duas dimensões aqui citadas não obtiveram percepções negativas. Pressupõe-se também que as relações interpessoais entre os atores educacionais são horizontais, pautadas no respeito mútuo, no direito de fala, no protagonismo e na qualidade, haja visto que o ensino e aprendizagem, as relações sociais, as relações de trabalho e a participação da gestão, obtiveram altos índices de percepções positivas, o que difere dos demais grupos anteriormente analisados.

Outro ponto que chama a atenção nessa análise é o fato de que, três dimensões não apresentaram nenhuma percepção negativa, o que justifica o baixo desvio padrão identificado nesse grupo, ou seja, os gestores aqui respondentes, tendem a pensar de maneira homogênea, apresentando percepções mais parecidas.

Do ponto de vista intermediário, somente a dimensão 5 – Família, escola e comunidade – apresentou maior porcentagem. Com 40,0% de percepções intermediárias, essa dimensão mostrou que, do ponto de vista da gestão, essas relações são as que mais demandam cuidados e esforços para uma significativa melhora. Importante ressaltar que a limitação da metodologia aqui utilizada não nos permite, neste momento, identificar se essas relações precisam partir das famílias e ser fortalecidas com a maior participação nas atividades propostas, no envolvimento em reuniões, ações e assembleias, na adesão de práticas diversificadas ou se

precisam partir da escola na maior oferta dessas práticas por parte da gestão, no envolvimento da escola com a comunidade e no âmbito do fortalecimento de vínculos, a fim de garantir experiências mais valiosas e significativas não só aos estudantes, mas sim a toda comunidade escolar.

5.4 CORRELAÇÕES ENTRE OS GRUPOS PARTICIPANTES

Com um total de 148 participantes distribuídos em três grupos, essa primeira análise estatística descritiva buscou identificar e caracterizar o clima escolar predominante na percepção de estudantes, professores e gestores a partir de percepções obtidas na coleta dos dados. Como o grupo de professores e o grupo de gestores apresentaram semelhanças em suas respostas, foram agrupados em um mesmo grupo chamado funcionários, a fim de facilitar a compreensão da análise estatística. Então, para testar a normalidade das dimensões estudadas de acordo com cada grupo (estudantes e funcionários), foi realizado o teste de Shapiro-Wilk. Os resultados estão descritos nas tabelas a seguir.

Tabela 5 – Teste de normalidade das dimensões do grupo de estudantes

| Testes de Normalidade – Shapiro Wilk | | |
|--------------------------------------|-------------|---------|
| Estudantes | Estatística | p-value |
| Dimensão 1 | 0,985 | 0,215 |
| Dimensão 2 | 0,992 | 0,687 |
| Dimensão 3 | 0,991 | 0,623 |
| Dimensão 4 | 0,945 | <0,001 |
| Dimensão 5 | 0,989 | 0,402 |
| Dimensão 6 | 0,984 | 0,159 |

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: A própria autora (2023).

Tabela 6 – Teste de normalidade das dimensões do grupo de funcionários

| Testes de Normalidade – Shapiro Wilk | | |
|--------------------------------------|-------------|---------|
| Estudantes | Estatística | p-value |
| Dimensão 1 | 0,940 | 0,133 |
| Dimensão 2 | 0,945 | 0,179 |
| Dimensão 3 | 0,950 | 0,236 |
| Dimensão 5 | 0,976 | 0,782 |

| | | |
|------------|-------|-------|
| Dimensão 6 | 0,944 | 0,169 |
| Dimensão 7 | 0,954 | 0,291 |
| Dimensão 8 | 0,987 | 0,978 |

*. Este é um limite inferior da significância verdadeira.

a. Correlação de Significância de Lilliefors

Fonte: A própria autora (2023).

De acordo com os resultados explanados, é possível inferir que todas as dimensões, tanto de estudantes quanto de funcionários, possuem uma distribuição normal com exceção da dimensão 4 para os estudantes, uma vez que os *p-values* são maiores que o nível de significância (0,05). Tendo em vista que as respostas obtidas seguem uma normalidade, prosseguimos o teste de Pearson e Spearman para analisar a correlação intra e Inter dimensões. A seguir estão apresentados os dados encontrados nas tabelas para as correlações intradimensões:

Tabela 7 – Correlações intradimensões para grupo de estudantes

| Grupo de Estudantes | | Correlações | | | | | |
|---------------------|------------------------|-------------|---------|---------|---------|--------------|---------|
| | | DM 1 | DM 2 | DM 3 | DM 4 | DM 5 | DM 6 |
| DM 1 | Correlação de Pearson | 1 | 0,642** | 0,529** | 0,342** | 0,376** | 0,464** |
| | <i>p-value</i> | | <,001 | <,001 | <,001 | <,001 | <,001 |
| DM 2 | Correlação de Pearson | | 1 | 0,603** | 0,338** | 0,358** | 0,547** |
| | <i>p-value</i> | | | <,001 | <,001 | <,001 | <,001 |
| DM 3 | Correlação de Pearson | | | 1 | 0,586** | 0,232* | 0,462** |
| | <i>p-value</i> | | | | <0,001 | 0,010 | <0,001 |
| DM 4 | Correlação de Spearman | | | | 1 | 0,118 | 0,364** |
| | <i>p-value</i> | | | | . | 0,196 | <0,001 |
| DM 5 | Correlação de Pearson | | | | | 1 | 0,400** |
| | <i>p-value</i> | | | | | | <0,001 |
| DM 6 | Correlação de Pearson | | | | | | 1 |
| | <i>p-value</i> | | | | | | |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

DM: Dimensão

Fonte: A própria autora (2023).

Como os dados apresentados possuíam uma distribuição normal (dimensões 1, 2, 3, 5 e 6) e não possuíam (dimensão 4), foi necessário realizar dois

testes diferentes de correlação (Pearson e Spearman, respectivamente).

Os valores de *p-value* encontrados para as correlações intradimensões pelo teste de Pearson foram menores que o valor da significância adotado (0,05) em sua totalidade, ou seja, a maioria das dimensões possuem correlação significativa.

Quanto a força das correlações: valores menores que 0,30 indicam que a correlação é fraca, valores acima de 0,40 até 0,60 indicam correlações moderadas e valores acima de 0,70 indicam fortes correlações.

A maioria das dimensões apresentam valores superiores a 0,40, classificando-as como moderadas, exceto a dimensão 5 que se classificou como fraca. Portanto, pode-se inferir que as correlações entre dimensões para o grupo de estudantes são positivas, significativas e moderadas, e para a dimensão 5 que é positiva, significativa e fraca.

Para a dimensão 4, o teste de Spearman apresentou valores do *p-value* menores que a significância adotada, exceto quando analisada com a dimensão 5, onde apresentou valor maior, e, em geral, valores de correlação menores que 0,40. Ou seja, a correlação da dimensão 4 com as demais é significativa, positiva e fraca, na maioria dos casos, menos com a dimensão 5 onde ela foi descartada por conta da significância.

Tabela 8 – Correlações intradimensões para grupo de funcionários

| Dimensão Funcionários | | Correlações | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-------------|--------|---------|---------|--------------|--------------|---------|
| | | DM 1 | DM 2 | DM 3 | DM 5 | DM 6 | DM 7 | DM 8 |
| DM 1 | Correlação de Pearson | 1 | 0,474* | 0,654** | 0,643** | 0,520** | 0,199 | 0,652** |
| | <i>p-value</i> | | 0,014 | <0,001 | <0,001 | 0,006 | 0,330 | <0,001 |
| DM 2 | Correlação de Pearson | | 1 | 0,640** | 0,403* | 0,298 | 0,756** | 0,705** |
| | <i>p-value</i> | | | <0,001 | 0,041 | 0,140 | <0,001 | <0,001 |
| DM 3 | Correlação de Pearson | | | 1 | 0,638** | 0,390* | 0,567** | 0,764** |
| | <i>p-value</i> | | | | <0,001 | 0,049 | 0,003 | <0,001 |
| DM 5 | Correlação de Pearson | | | | 1 | 0,593** | 0,434* | 0,715** |
| | <i>p-value</i> | | | | | 0,001 | 0,027 | <0,001 |
| DM 6 | Correlação de Pearson | | | | | 1 | 0,327 | 0,583** |
| | <i>p-value</i> | | | | | | 0,103 | 0,002 |
| DM 7 | Correlação de Pearson | | | | | | 1 | 0,734** |
| | <i>p-value</i> | | | | | | | <0,001 |
| DM 8 | Correlação de Pearson | | | | | | | 1 |

| <i>p-value</i> | | | | | | | |
|----------------|--|--|--|--|--|--|--|
|----------------|--|--|--|--|--|--|--|

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

DM: Dimensão

Fonte: A própria autora (2023).

Ao analisar as correlações entre dimensões do grupo funcionários (professores e gestores), foi possível analisar que a maioria dos *p-values* encontrados foram menores que a significância utilizada, demonstrando uma correlação significativa entre as dimensões desse grupo. Contudo, ao relacionar a dimensão 1 com a 7, a dimensão 2 com a 6 e a dimensão 6 com a 7, o valor do *p-value* para estes casos foi maior que a significância adotada demonstrando uma correlação não significativa.

Em relação aos valores de Pearson encontrados e excluindo os casos em que a correlação não é significativa, a maioria dos casos apresenta correlações moderadas ou fortes (dimensão 8), ou seja, a correlação intradimensões do grupo de funcionários é positiva, significativa e varia entre moderado a forte.

A fim de analisar as correlações entre as dimensões dos grupos de estudantes e funcionários, foram realizados os testes de Pearson e Spearman. Os resultados obtidos estão expressos na tabela a seguir:

Tabela 9 – Correlações interdimensões entre estudantes e funcionários

| | | Correlações | | | | | | |
|---------------------------|---------------------|-------------|--------|--------|----------------|--------|--------|--------|
| Estudantes x Funcionários | | DM 1 | DM 2 | DM 3 | DM 5 | DM 6 | DM 7 | DM 8 |
| DM 1 | Correl. de Pearson | 0,123 | 0,046 | 0,018 | -0,219 | -0,192 | 0,002 | -0,039 |
| | <i>p-value</i> | 0,551 | 0,825 | 0,932 | 0,282 | 0,346 | 0,994 | 0,850 |
| DM 2 | Correl. de Pearson | -0,061 | 0,151 | 0,099 | -0,164 | -0,090 | 0,243 | 0,049 |
| | <i>p-value</i> | 0,768 | 0,460 | 0,632 | 0,424 | 0,663 | 0,233 | 0,811 |
| DM 3 | Correl. de Pearson | -0,126 | 0,176 | 0,113 | -0,285 | 0,054 | 0,047 | -0,029 |
| | <i>p-value</i> | 0,539 | 0,391 | 0,582 | 0,158 | 0,794 | 0,820 | 0,888 |
| DM 4 | Correl. de Spearman | -0,254 | 0,220 | 0,024 | -0,440* | -0,084 | 0,123 | -0,068 |
| | <i>p-value</i> | 0,211 | 0,280 | 0,907 | 0,025 | 0,682 | 0,551 | 0,742 |
| DM 5 | Correl. de Pearson | -0,221 | -0,220 | -0,125 | -0,176 | -0,221 | -0,092 | -0,173 |

| | | | | | | | | |
|------|--------------------|--------|-------|-------|--------|--------|-------|-------|
| | <i>p-value</i> | 0,277 | 0,281 | 0,544 | 0,390 | 0,279 | 0,654 | 0,398 |
| DM 6 | Correl. de Pearson | -0,182 | 0,192 | 0,092 | -0,085 | -0,081 | 0,269 | 0,129 |
| | <i>p-value</i> | 0,374 | 0,348 | 0,654 | 0,679 | 0,692 | 0,183 | 0,530 |

** . A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

DM: Dimensão

Fonte: A própria autora (2023).

Os valores encontrados para o *p-value*, ao analisar as correlações entre cada uma das dimensões de cada grupo, foram maiores do que o nível de significância adotado (0,05), indicando uma ausência de correlação entre as respostas obtidas para cada dimensão entre os grupos. A dimensão 4 apresentou uma correlação significativa, moderada e negativa com a dimensão 5 e, segundo o teste de Spearman, foram as únicas dimensões que possuíram correlação. Vale ressaltar que a dimensão 4 é exclusiva dos alunos, assim como as dimensões 7 e 8 são exclusivas para os funcionários (professores e gestores). Sendo assim, as respostas obtidas pelos dois grupos frente as dimensões abordadas não estão estatisticamente relacionadas.

Tendo em vista os resultados estatísticos obtidos, prosseguimos com a análise entre as dimensões de acordo com os dados obtidos no instrumental utilizado. Vale ressaltar que, como não são todas as dimensões que pertencem aos três grupos (estudantes, professores e gestores), os comparativos foram feitos com as dimensões pertinentes. Outro ponto importante é que, o instrumental aqui utilizado foi elaborado para os diversos contextos escolares. Assim, dentre eles, escolhemos aplicá-lo sem modificações ou alterações em uma instituição cívico-militar, pois este processo de militarização das escolas públicas tornou-se um movimento em crescente expansão nas diferentes realidades brasileiras, mesmo entendendo – posterior à análise realizada – que caberiam aqui algumas questões específicas para este contexto escolar, propondo assim reflexões mais específicas de um contexto cívico-militar. Por este fato, reafirma-se que essa pesquisa não esgota as imensuráveis possibilidades de investigação acerca do clima e suas relações com o contexto de cívico-militar. Pelo contrário, amplia ainda mais o enfoque dessa temática tão atual e significativa para a comunidade científica.

A avaliação do clima escolar no âmbito geral das dimensões não nos

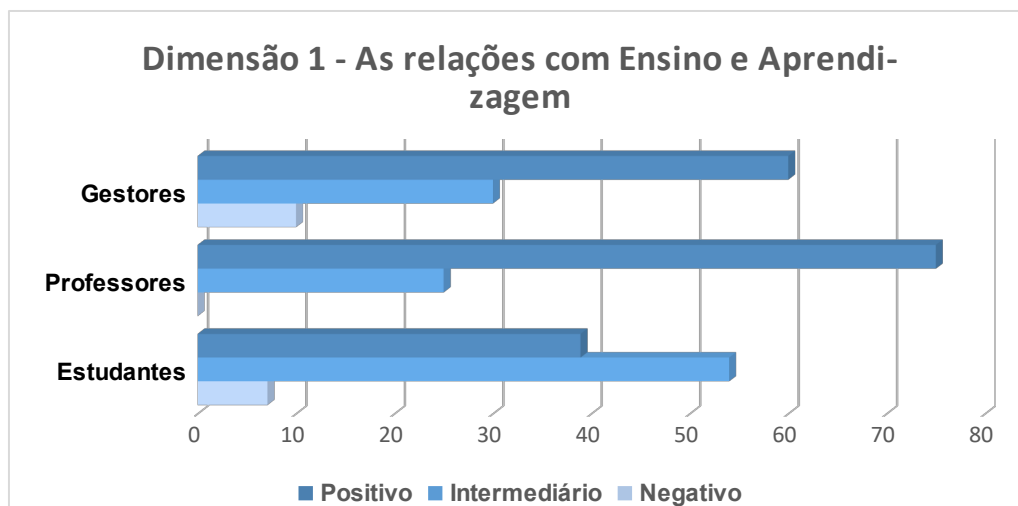
permite ir a fundo nas respostas obtidas. Essa análise geral contribui “[...] apenas para identificar que há uma divergência na percepção dos grupos ou na qualidade geral de determinada dimensão” (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 15). Assim, nos gráficos apresentados abaixo foram agrupadas as porcentagens obtidas nos três grupos respondentes para cada dimensão contemplada.

Vinha *et al.* (2016, p. 101) afirmam que “o clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas”, podendo influenciar diretamente na eficácia da escola, bem como nas relações interpessoais que ali são construídas.

A dimensão 1, referente as relações entre ensino e aprendizagem se assenta na perspectiva da escola enquanto um trabalho efetivo e contínuo com o conhecimento, promovendo o valor e a importância da escolarização, bem como ao sentido dado às aprendizagens.

Do ponto de vista dos estudantes, as questões transitaram sobre o êxito e acesso à faculdade, utilidade do que é aprendido dentro da escola, frequência de atividades que promovam trocas de ideias e cooperação, bem como a motivação dos professores ao conduzir as aulas e incentivar os estudantes a usarem recursos tecnológicos e bibliotecas. Para os professores, os itens abordaram questões autorreflexivas como participação em cursos de aperfeiçoamento, adequação nos temas propostos e nas metodologias utilizadas, diálogos entre os docentes para sanar dificuldades dos estudantes e procedimentos de avaliação. Por fim, na percepção dos gestores, buscou-se identificar questões sobre a rotatividade de professores, êxito dos estudantes e acesso ao ensino superior, bem como se o sistema de avaliação e recuperação adotados na escola visam à superação de dificuldades dos estudantes, se há preocupação com o aprendizado de todos, se o corpo docente atua com coesão, comprometimento e criatividade ao propor atividades diferenciadas, entre outros.

Gráfico 6 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 1



Fonte: A própria autora (2023).

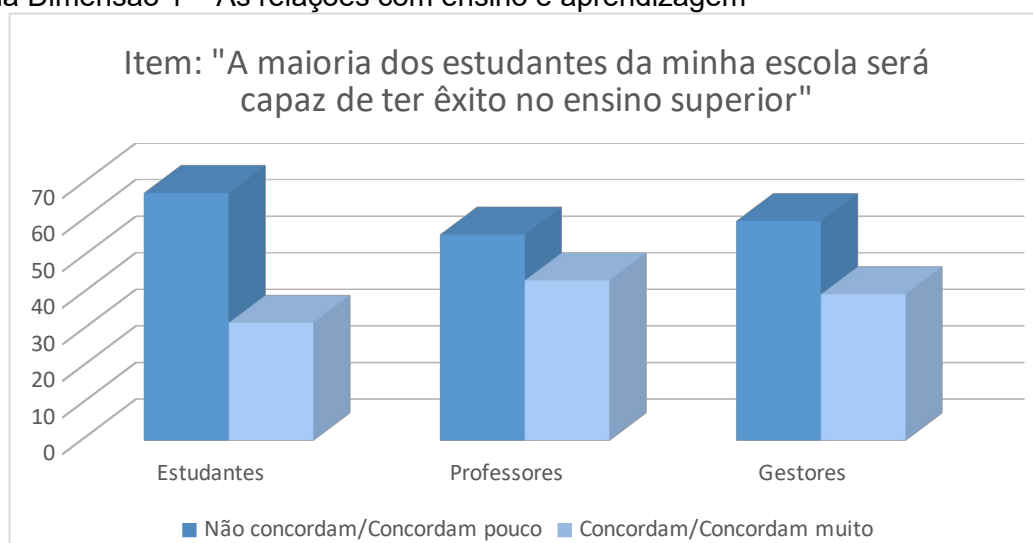
Enquanto as percepções dos professores e gestores se aproximam positivamente, pressupondo que o ensino e aprendizagem nessa escola é, de fato, significativo, a percepção dos estudantes preocupa, uma vez que mais de 50% dos respondentes perceberam essas relações como intermediárias. Pressupõe-se então que essas relações não são tão satisfatórias como mencionadas pelos dois primeiros grupos, necessitando assim de reflexões e análises mais profundas a fim de rever e readequar estratégias e ações para que, de fato, ocorra uma aprendizagem significativa aos estudantes que estão no centro do processo.

Na perspectiva piagetiana, a aprendizagem não é um processo de transmissão de conhecimento feita de um indivíduo para outro. Pelo contrário, essa aprendizagem ocorre por meio da construção ativa do conhecimento feita pelo sujeito, por meio da assimilação e acomodação de novas estruturas mentais. Essa construção por sua vez se dá a partir das relações e interações que o sujeito tem com o meio em que está inserido e com aquilo que se conserva de estádios anteriores (PIAGET, 1977).

Um dos itens de relação dessa dimensão diz respeito à percepção dos atores educacionais quanto ao êxito dos estudantes no ensino superior. Ora, se a escola é a instituição responsável pela formação crítica e integral dos sujeitos, torna-se de extrema importância identificar se, de fato, esse êxito na percepção dos atores é almejado. Assim, agrupou-se as duas primeiras alternativas (não concordo/concordo pouco) e as duas últimas (concordo/concordo muito), de maneira a enfatizar as percepções negativas e positivas sobre esse item.

Gráfico 7 – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao

item da Dimensão 1 – As relações com ensino e aprendizagem



Fonte: A própria autora (2023).

Ao agrupar as respostas obtidas, identificou-se que a maioria dos três grupos respondentes não concordam ou concordam pouco com a afirmação acima. Isso significa que, na percepção destes, a maior parte dos estudantes submetidos a esse processo de ensino e aprendizagem não acreditam no êxito do ensino superior.

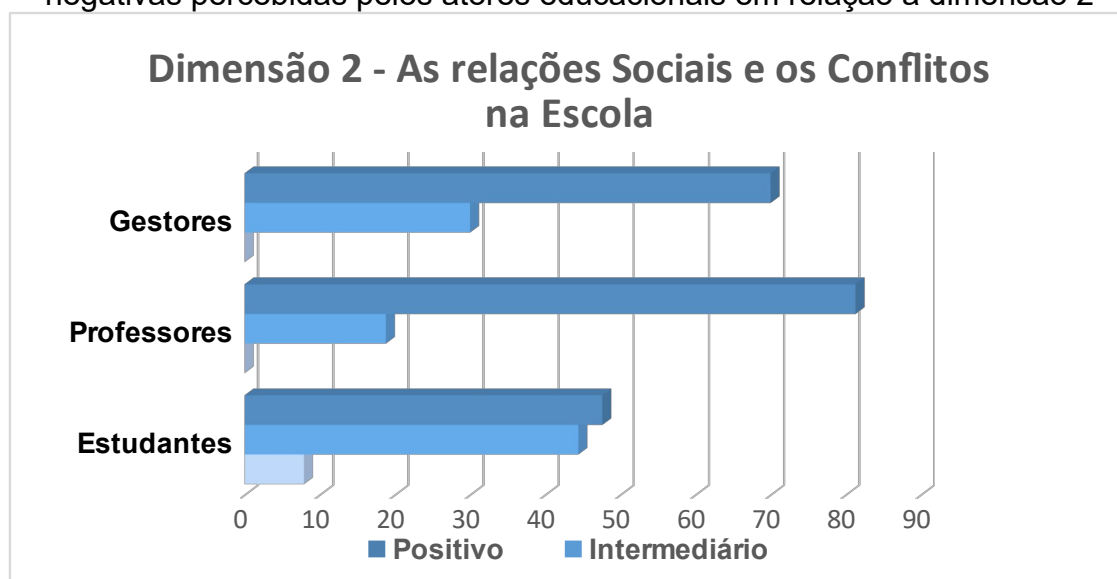
Sabemos que as relações de ensino e aprendizagem vão muito além da formação e preparação para o ensino superior. Espera-se, porém, que essas relações sejam significativas aos estudantes a ponto de estes almejarem êxito não só no ensino superior, mas também na busca por uma profissão, uma formação e uma ascensão social que podem ser adquiridas pelo conhecimento, pelo acesso às possibilidades e oportunidades que este proporciona, haja vista que uma das metas traçadas pelo Plano Nacional de Educação é elevar significativamente a taxa de matrícula na educação superior, assegurando condições de acessibilidade e permanência (BRASIL, 2014).

Embora o percentual geral dessa dimensão tenha sido majoritariamente positivo na percepção dos professores e gestores, é necessário considerar que do ponto de vista desse item de relação, os atores educacionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dessa escola não acreditam, de fato, que essas relações sejam positivas e exitosas.

A segunda dimensão, também presente nos três grupos respondentes refere-se as relações e a percepção dos atores educacionais quanto à

qualidade do tratamento dos membros da escola e as relações entre seus pares, bem como os conflitos ali existentes e como são solucionados. Segundo Vinha, Morais e Moro (2017, p. 10) “a boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento”.

Gráfico 8 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 2



Fonte: A própria autora (2023).

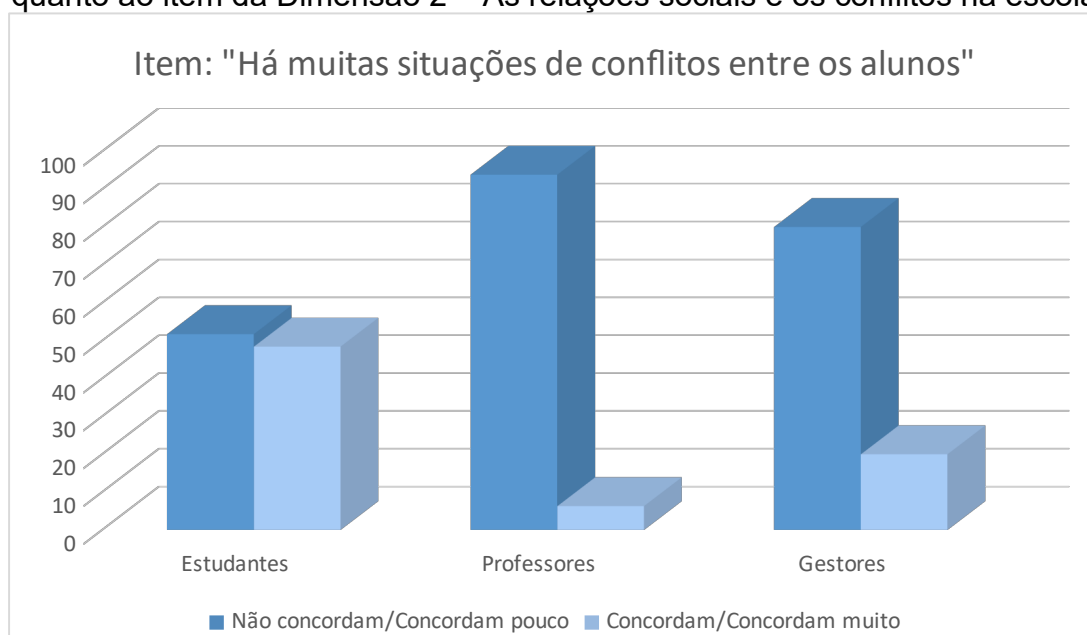
DeVries e Zan (1998) afirmam que os conflitos são inevitáveis em espaços que ocorrem interações sociais. Muitas vezes, eles são vistos como indesejáveis, sendo evitados a todo custo pelo corpo docente e pela escola. Porém, na perspectiva piagetiana, o conflito assume papel imprescindível ao desenvolvimento dos sujeitos, tanto moralmente quanto intelectualmente, pois ao

considerar pontos de vistas divergentes aos seus, ocorre uma descentração e o sujeito passa a considerar a perspectiva dos outros.

Em âmbito geral, os atores educacionais dessa escola percebem essa dimensão como positiva. Pressupõe-se assim que as relações sociais dentro desse ambiente são boas, pautadas no respeito mútuo e na reciprocidade. Vale ressaltar que, nos dois primeiros grupos respondentes, não houve nenhuma resposta negativa para essa dimensão, ou seja, os conflitos nesta escola, na percepção deles, não existem, havendo pouca ou nenhuma situação de vexação, humilhação ou desrespeito, o que diverge da porcentagem obtida no grupo dos estudantes que foi expressivamente intermediária obtendo, inclusive, 7,9% de percepções negativas.

Nos dois primeiros grupos, a porcentagem geral ultrapassou a marca dos 60% das percepções positivas, enquanto no grupo de estudantes essa percepção foi pouco maior que 40%, presumindo que os atores educacionais dessa escola se sentem pertencentes, os professores são respeitados pelos estudantes, os funcionários sentem-se acolhidos, não havendo nenhum sinal de agressividade, desrespeito, indisciplina ou incivildades na instituição.

Gráfico 9 – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao item da Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos na escola



Fonte: A própria autora (2023).

Embora a percepção geral dessa dimensão tenha sido mais positiva,

vale salientar que em alguns itens de relação, as percepções são distintas, o que reafirma a necessidade de um olhar mais individualizado para as relações interpessoais ali construídas. Quando mais de 40% dos estudantes concordam com a afirmação de que há muitas situações de conflitos entre pares, isso significa que, de fato, essas situações estão presentes no contexto escolar e precisam ser refletidas.

Vinha (2003) afirma que é necessário que os conflitos sejam vistos a partir de um olhar construtivista, superando a ideia de que ele seja nocivo e negativo a aprendizagem. Em muitas propostas são explicitadas as diversas necessidades dos professores em ocupar os estudantes a todo tempo ou trocá-los de lugar com a justificativa de que assim não haverá conflito, indisciplina ou brigas. A curto prazo, essas estratégias podem até resolver, porém o que a autora propõe é uma ação intencional e coerente para que esses conflitos sejam superados a longo prazo.

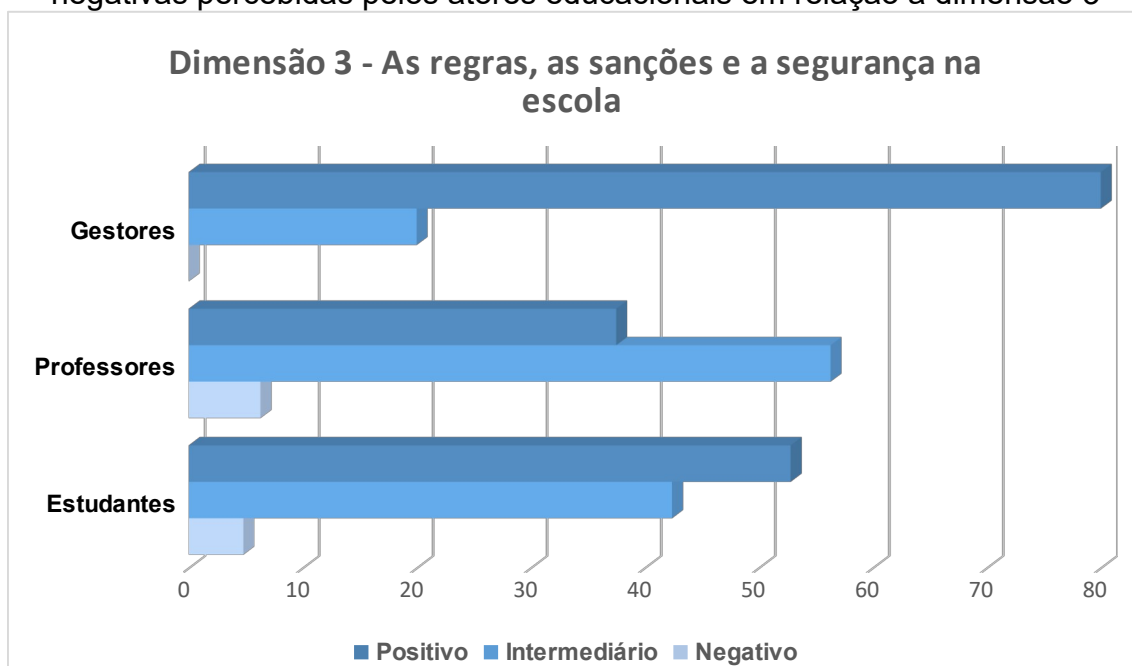
Na perspectiva piagetiana, os conflitos assumem duas formas: a intra-individual (dentro do próprio sujeito) e interindividual (conflitos entre indivíduos). Na primeira forma os sujeitos reestruturam sua lógica a partir de seus próprios conflitos cognitivos, enquanto o conflito interindividual possibilita uma descentração a partir de sua própria perspectiva, passando a considerar a perspectiva do outro. DeVries e Zan (1998, p. 90) afirmam que “o conflito interpessoal pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que os outros tem sentimentos, ideias e desejos”.

As relações sociais e os conflitos na escola estão diretamente vinculados à dimensão 3. Quando os sujeitos experienciam atmosferas em que os conflitos são uma possibilidade de aprendizado, as regras e sanções assumem um outro papel. No gráfico abaixo, o percentual mais positivo foi sinalizado pelos gestores, seguido dos estudantes e professores, respectivamente.

Do ponto de vista da gestão e dos estudantes, as regras e sanções são justas e a resolução dos conflitos eficiente. Com uma expressiva percepção positiva, superando a casa dos 50%, esses gestores e estudantes acreditam que, em geral, os atores educacionais cumprem as regras pré-estabelecidas e demonstram preocupação e empenho para a resolução de possíveis conflitos que possam surgir.

Gráfico 10 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e

negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 3



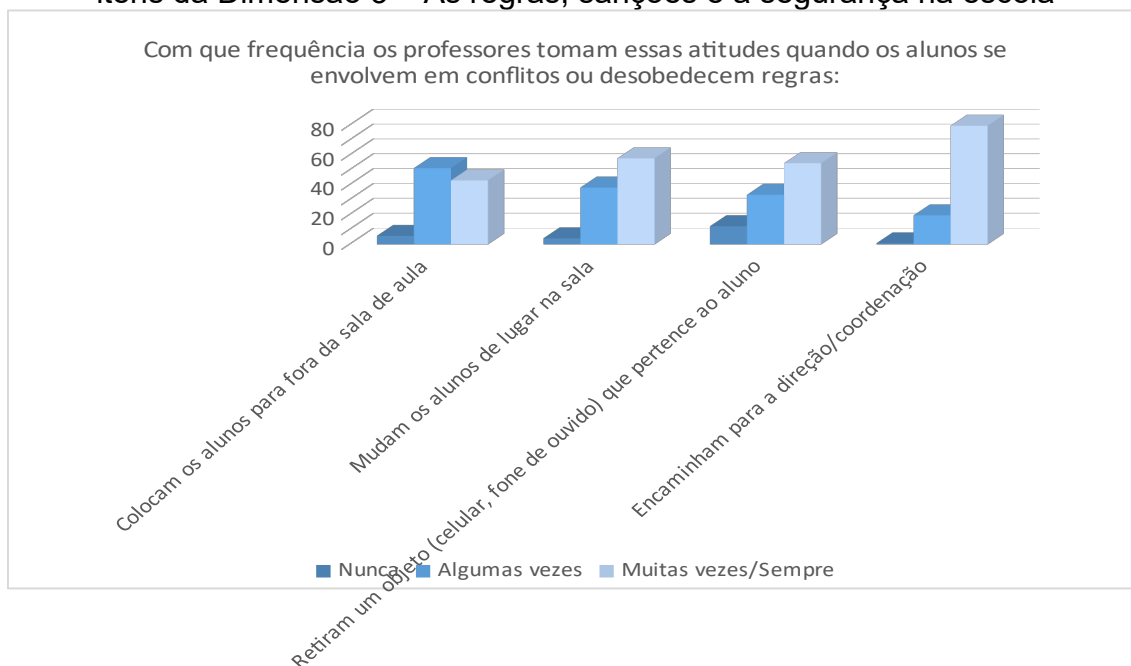
Fonte: A própria autora (2023).

Nas DECIMs, cabe ao diretor escolar divulgar essas regras/normas para toda a comunidade escolar. “[...] Esses, por sua vez, têm o dever de tomar conhecimento dessas regras e zelar pelo fiel cumprimento de seu conteúdo” (BRASIL, 2021a, p. 88). Em uma das seções apresentadas na diretriz, a recompensa é enfatizada como uma estratégia para reforçar o comportamento desejado aos estudantes, de modo que estes internalizem os valores propostos neste modelo cívico-militar. Essas recompensas se dividem em elogios perante a turma em sala de aula, momentos de formatura ou no histórico escolar, bem como os mais diversos prêmios

Na perspectiva piagetiana o valor de uma ação não se dá pela simples obediência às regras, mas sim o porquê elas são obedecidas. Por isso a importância da compreensão das regras e como esse processo é construído. O fato de as regras serem obedecidas por medo de punição ou pelo simples fato do sujeito ser contemplado com premiações ou recompensas, não garantem, de fato, que elas sejam internalizadas. Em muitas instituições, quando a regra não é cumprida os estudantes são punidos com ameaças (VINHA, 2003).

No gráfico abaixo buscou-se refletir com base na percepção dos estudantes sobre quais atitudes são adotadas pelos professores quando os estudantes desobedecem às regras ou envolvem-se em conflitos interpessoais.

Gráfico 11 – Distribuição dos percentuais de respostas dos estudantes quanto aos itens da Dimensão 3 – As regras, sanções e a segurança na escola



Fonte: A própria autora (2023).

Nos quatro itens apresentados é expressiva a percepção dos estudantes no que tange às ações punitivas dos professores frente aos conflitos ou descumprimento das regras. Esses mecanismos punitivos funcionam somente a curto prazo e, se não é desejável por parte dos professores que esses estudantes respeitem as regras somente pelo medo da punição ou pela coação adulta, não é recomendável a utilização desses mecanismos. Vinha (2003, p. 37) afirma que:

Na verdade, se desejamos que a criança respeite as regras da classe porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas, então, por que quando as crianças não as obedecem nos valem de procedimentos contrários a essa ideia, como castigos, retirada de amor ou ameaças?

Para Piaget (1994, p. 34), “a regra coletiva é, inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece, nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma”. Em sua concepção, existem três tipos de regras: a regra motora proveniente da inteligência pré-verbal e que independe das relações sociais. A regra coercitiva, oriunda do respeito unilateral e a regra racional resultante do respeito mútuo.

De acordo com DeVries e Zan (1998) incluir os sujeitos na elaboração das regras e na tomada de decisões é uma forma de reduzir a heteronomia e promover a autonomia. Assim, ao possibilitar que os estudantes façam parte do processo de estabelecimento das regras, os professores e a instituição educativa como um todo, promovem nestes estudantes um sentimento de pertença, de tomada de decisões e de responsabilidade compartilhada.

No momento em que as crianças começam a se submeter verdadeiramente às regras e a praticá-las segundo uma cooperação real, formam uma concepção nova da regra: pode-se muda-las, com a condição de haver entendimento, porque a verdade da regra não está na tradição, mas no acordo mútuo e na reciprocidade (PIAGET, 1994, p. 82).

Contudo, sabe-se que existem regras que não são negociáveis. Muitos professores cometem o equívoco de que tudo relacionado ao comportamento sugerido pela classe deva ser combinado ou negociado. Contudo, se qualquer coisa for passível de diferentes perspectivas, corre-se o risco de cair-se em um relativismo moral. De acordo com Vinha e Tognetta (2006, p. 50):

Considera-se que há princípios éticos que são universais, que são explicados, trabalhados, mas sua validade ou pertinência não são discutíveis. Não se debate se é bom ser justo, ou se deve-se ou não tratar o outro com respeito, como se esses princípios fossem uma simples questão de pontos de vista, de opinião pessoal. O que se discute é “como se faz justiça?”, “o que significa tratar o outro com respeito?”. A escola deve possuir princípios gerais que servirão de parâmetro para a elaboração das regras.

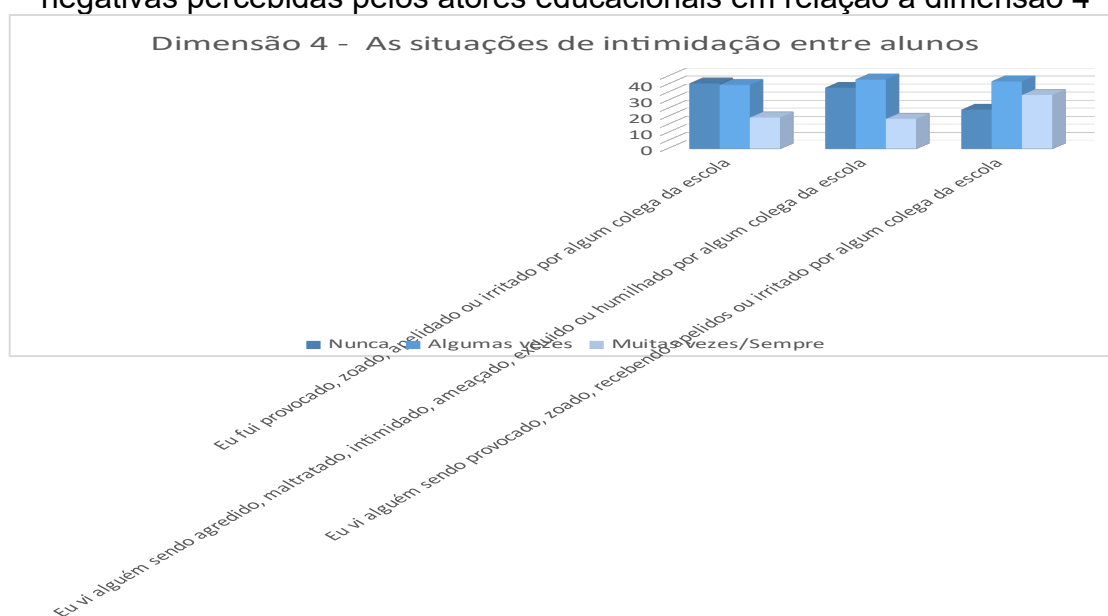
Os princípios que norteiam a implantação das regras devem ser constantemente refletidos e analisados pelos atores educacionais. As regras negociáveis, ou seja, as regras contratuais devem propiciar o respeito a si mesmo e ao próximo. Quando violada, não há necessidade de uma repressão ou punição dolorosa para que se imponha a lei, basta que seja colocada em prática a reciprocidade (MACEDO, 1994; PIAGET, 1994; VINHA e TOGNETTA, 2006).

Enquanto dimensão, as situações de intimidação entre alunos foram abordadas somente no instrumental dos estudantes, porém, questões voltadas à mesma perspectiva estiveram presentes nos três grupos respondentes. Assim, os itens que a compuseram buscaram identificar situações de bullying, agressões e provocações entre pares, bem como a frequência em que essas situações

acontecem dentro da escola e em quais espaços são mais recorrentes. Deste modo, todos os itens dessa dimensão foram analisados a partir da inversão dos itens, não cabendo correlações entre os grupos por ser uma dimensão específica.

No geral, as respostas obtidas nessa dimensão foram significativamente positivas. Assim, na percepção desses estudantes são poucas as situações de maus tratos ou agressões verbais entre os pares. Dos 15 itens abordados nesta dimensão, três obtiveram expressivas percepções que podem sinalizar a necessidade de um olhar mais individualizado sobre essas questões.

Gráfico 12 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 4



Fonte: A própria autora (2023).

Embora sejam enfatizadas nas DECIMs ações em combate ao

bullying e aos diversos tipos de intimidação sistêmica a partir da sugestão de abordagem dos “projetos valores”, identifica-se que ainda ocorrem situações em que essas violências estão presentes neste contexto escolar, uma vez que, em expressiva porcentagem, os estudantes afirmaram já ter presenciado ou vivenciado algum tipo de agressão, provocação ou ameaça. Neste documento, a proposta é direcionada a prevenção e conscientização dos estudantes acerca da intimidação psicológica na escola cívico-militar, por meio de debates, palestras, estudos de caso, concurso de redação, confecção de cartazes, construção de peças teatrais, entre outros (BRASIL, 2021a).

Vinha *et al.* (2017) afirmam que em situações de intimidação ou agressão, as vítimas estão em uma posição desfavorável de forma que não exista possibilidade de argumentação ou defesa de perspectiva. Diferente dos conflitos interpessoais em que há possibilidade de refletir sobre as suas ações, no *bullying*, o agressor não se incomoda e nem almeja que a situação se resolva. Pelo contrário, sente-se confortável em maltratar, humilhar, provocar e até agredir a vítima. Assim, enquanto instituição educativa, a escola precisa reconhecer que essa violência existe e, caso necessário, ações pontuais devem ser tomadas em paralelo às ações preventivas para que se interrompa esse ciclo.

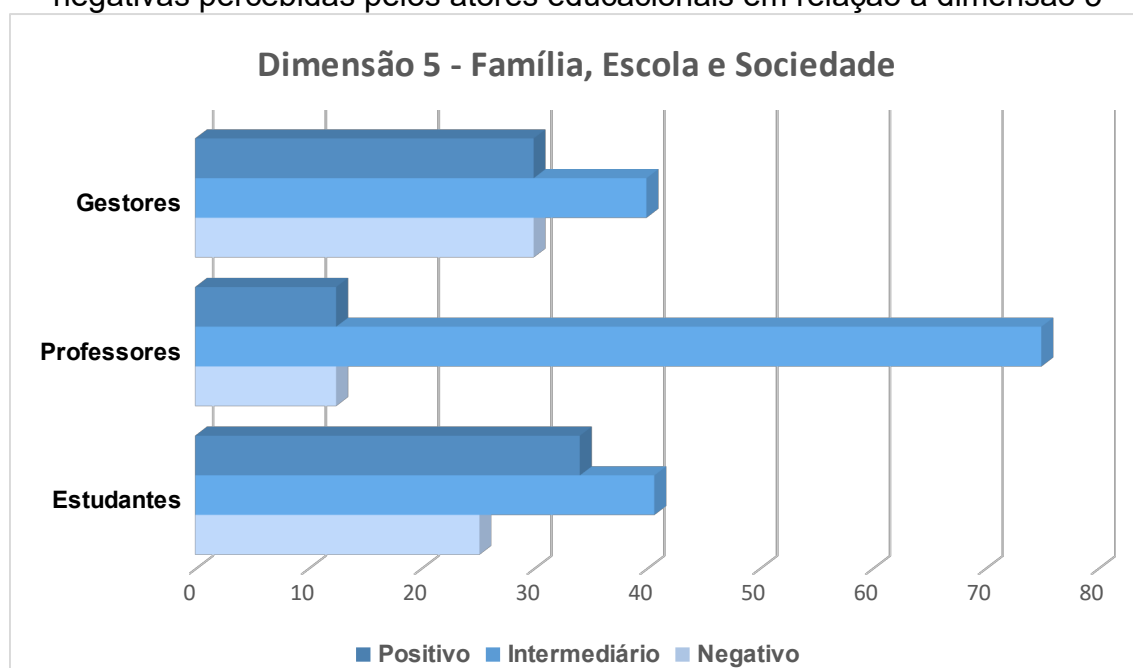
Num contexto educativo, por mais que se deseje que os estudantes sejam cidadãos éticos, a presença de bullying supõe, para a instituição que educa, um indicador de que tal objetivo não está sendo atingido. Isso certamente acontece porque entre os membros da comunidade escolar haverá aqueles para quem a violência é um valor. [...] Poucos são aqueles que se preocupam com uma questão que é imprescindível para quem deseja formar pessoas melhores: a convivência na escola, que tem sido o “calcanhar de Aquiles” de muitas instituições, não somente pela presença do bullying escolar, mas, sobretudo, por tantas micro violências escondidas em seu interior que desafia educadores a levar em consideração algo que já fora pensado desde há muito tempo no que concerne à educação moral dos jovens e crianças (TOGNETTA e ROSÁRIO, 2013, p. 132).

Além da escola, outras instituições também são responsáveis por uma formação crítica e autônoma dos sujeitos. Assim, a dimensão 5 se assenta na percepção da qualidade das relações entre família, comunidade e escola a partir do apoio e o sentimento de pertença desses grupos quanto a objetivos comuns.

Partindo de uma análise geral das respostas obtidas nos três grupos, identificou-se que, enquanto a percepção intermediária foi predominante na

perspectiva de professores e estudantes, o grupo dos gestores novamente considerou as relações dessa dimensão como positivas.

Gráfico 13 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 5



Fonte: A própria autora (2023).

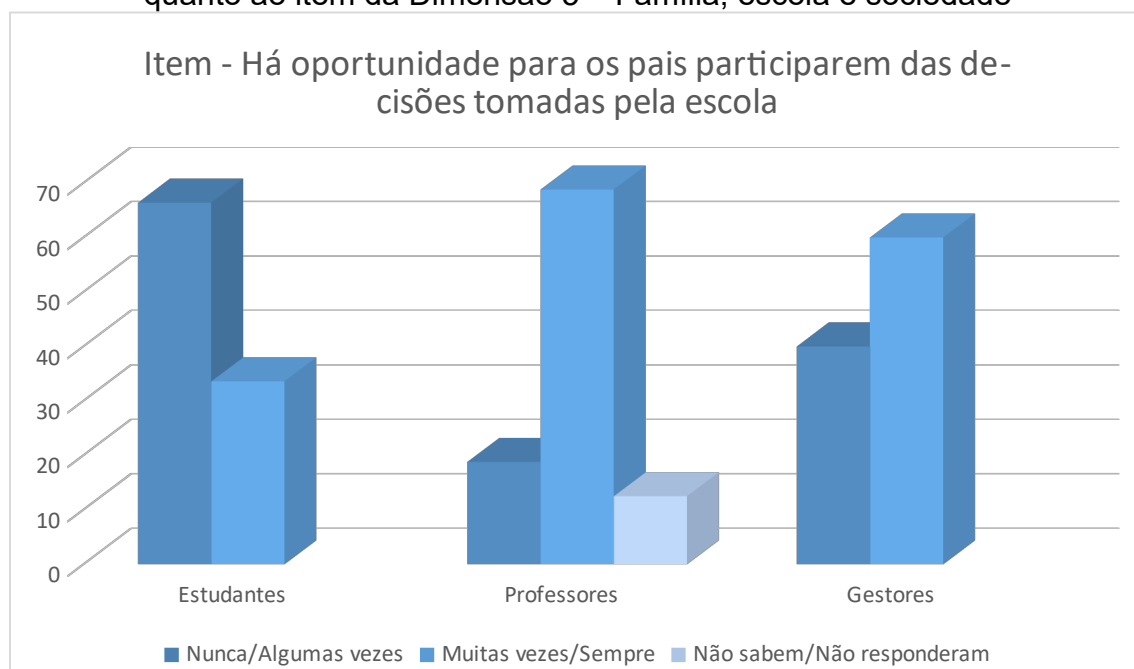
A família, assim como a escola, é uma das principais instituições formadoras de sujeitos. Nela, ocorrem as primeiras interações sociais que darão suporte para que novas relações e experiências sejam construídas por eles. Ambas são responsáveis por ensinar e preparar jovens para uma inserção social e para desempenharem papéis em uma sociedade emancipatória (SZYMANSKI, 2011).

No caso do adolescente, Inhelder e Piaget (1976, p. 251) afirmam que “[...] tanto o aparecimento do pensamento formal quanto a idade da adolescência em geral, isto é, a integração do indivíduo na sociedade adulta, dependem dos fatores sociais tanto e até mais do que dos fatores neurológicos”. Nesta perspectiva, essa adaptação ao mundo físico e social do adolescente depende de um conjunto de experiências e ações cotidianas que podem ser proporcionadas de maneira muito significativa quando essas instituições se relacionam de maneira ativa.

Embora essa dimensão tenha sido predominantemente positiva, foi significativa a porcentagem intermediária das percepções dos professores quanto as

relações entre família, escola e comunidade. Pressupõe-se, então, que na visão destes professores, essas relações precisam ser melhoradas dentro do contexto escolar. Por isso, um item de relação foi examinado de modo a identificar as diferentes perspectivas dos respondentes.

Gráfico 14 – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao item da Dimensão 5 – Família, escola e sociedade



Fonte: A própria autora (2023).

Um dos princípios abordados nas DECIMs é a participação ativa da família e comunidade na escola. Pautado no fundamento de compreender e respeitar os direitos e deveres das instituições, da pessoa humana, do cidadão e da família, esse documento aborda sobre a necessidade de um trabalho em conjunto, buscando intervir nas dificuldades encontradas, incentivar a participação das famílias e comunidade na associação de pais e mestres, entre outros aspectos que contribuam para o fortalecimento desses vínculos familiares, escolares e comunitários (BRASIL, 2021a).

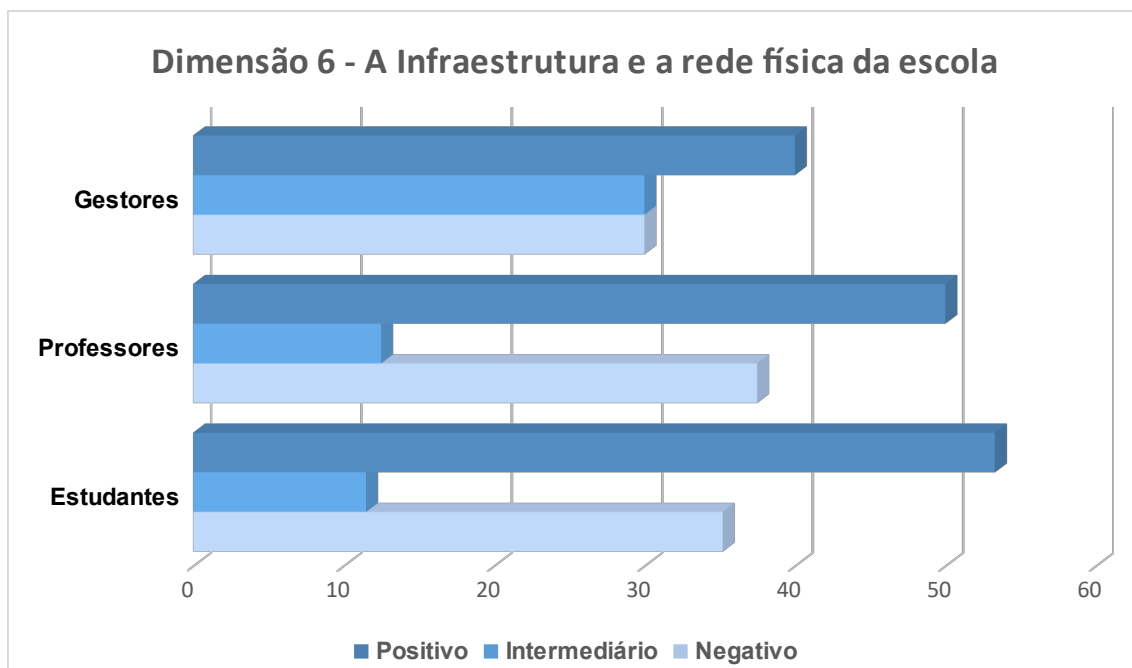
No entanto, ao identificar as percepções dos grupos acerca da participação dos responsáveis em decisões escolares, nota-se que é expressiva a porcentagem de respondentes que indicam a pouca oferta de oportunidades para que esses familiares participem, de fato, das decisões na escola, ou seja, em algum momento o princípio da participação ativa não está sendo cumprido.

Entende-se também que essas relações são fortalecidas não só na tomada de decisões, mas na adesão as propostas artísticas e culturais, na valorização dos funcionários da escola, na participação assídua nas reuniões de pais e mestres, nas propostas de ações sociais na comunidade, bem como no alinhamento de ideias entre essas três esferas. Ainda, “[...] o exercício constante do diálogo e do trabalho coletivo, o fomento à participação da família e da comunidade nas ações da instituição, de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do sentido de pertencimento” (VINHA *et al.*, 2016, p. 104).

A dimensão 6 diz respeito as percepções acerca da infraestrutura e rede física da escola, sendo a última contemplada nos três grupos respondentes. Trata-se da percepção acerca da qualidade, cuidado e bom uso dos espaços coletivos, a fim de proporcionar uma boa acolhida, a segurança e o livre acesso.

Em âmbito geral, a percepção dos três grupos foi positiva, pressupondo que a escola apresenta uma boa infraestrutura para as aulas, práticas de atividade física e convivência, que os mobiliários e equipamentos estão sempre a disposição de todos e que o acervo da biblioteca é diverso e significativo.

Gráfico 15 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 6



Fonte: A própria autora (2023).

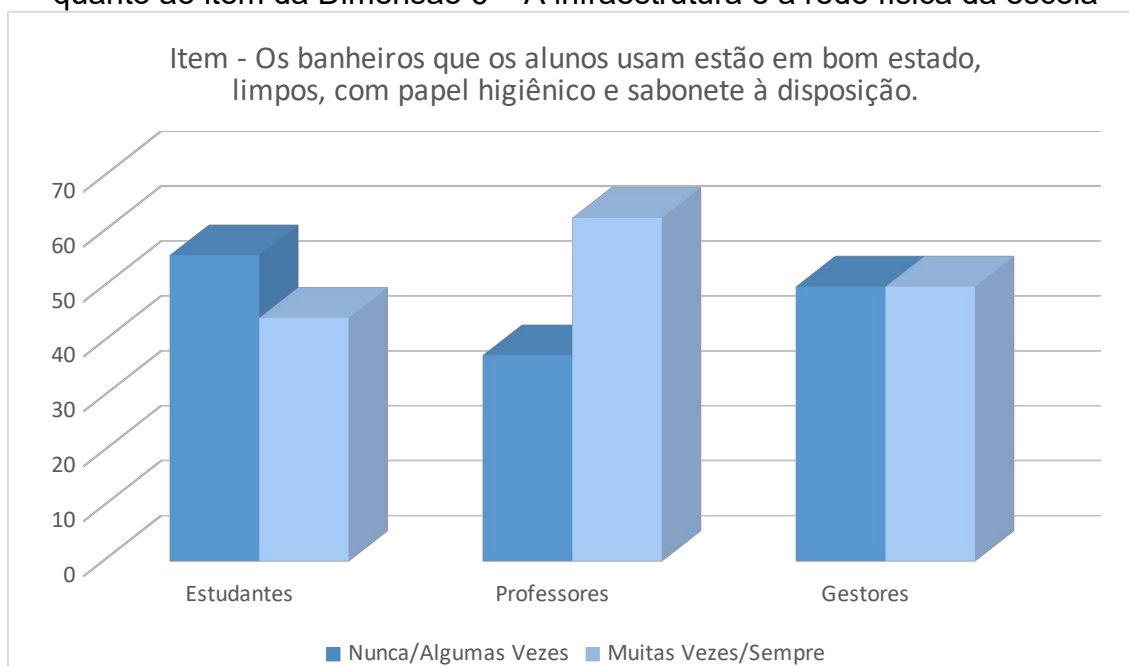
De acordo com suas diretrizes, as escolas cívico-militares devem observar sua infraestrutura a partir de três aspectos: suficiência, para o desenvolvimento das atividades voltadas ao ensino e aprendizagem; qualidade, para que sejam adequadas à prática pedagógica em boas condições de uso e conservação; e bom aproveitamento, para que se tenha zelo e que os recursos sejam bem aproveitados (BRASIL, 2021a).

Ambientes físicos escolares de qualidade são espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com flores e árvores, móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, com recursos que permitam a prestação de serviços de qualidade aos alunos, aos pais e à comunidade, além de boas condições de trabalho para professores, diretores e funcionários em geral (BRASIL, 2013, p. 67).

Conforme análise geral da dimensão, a percepção dos três grupos em relação a infraestrutura foi significativamente positiva. Apesar da grande maioria revelar percepções positivas (entre 40% e 60%), uma outra parcela de respondentes transitou entre 30% e 35% de percepções negativas, o que nos levou a refletir individualmente sobre o item com a maior divergência de respostas.

Gráfico 16 – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais

quanto ao item da Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola



Fonte: A própria autora (2023).

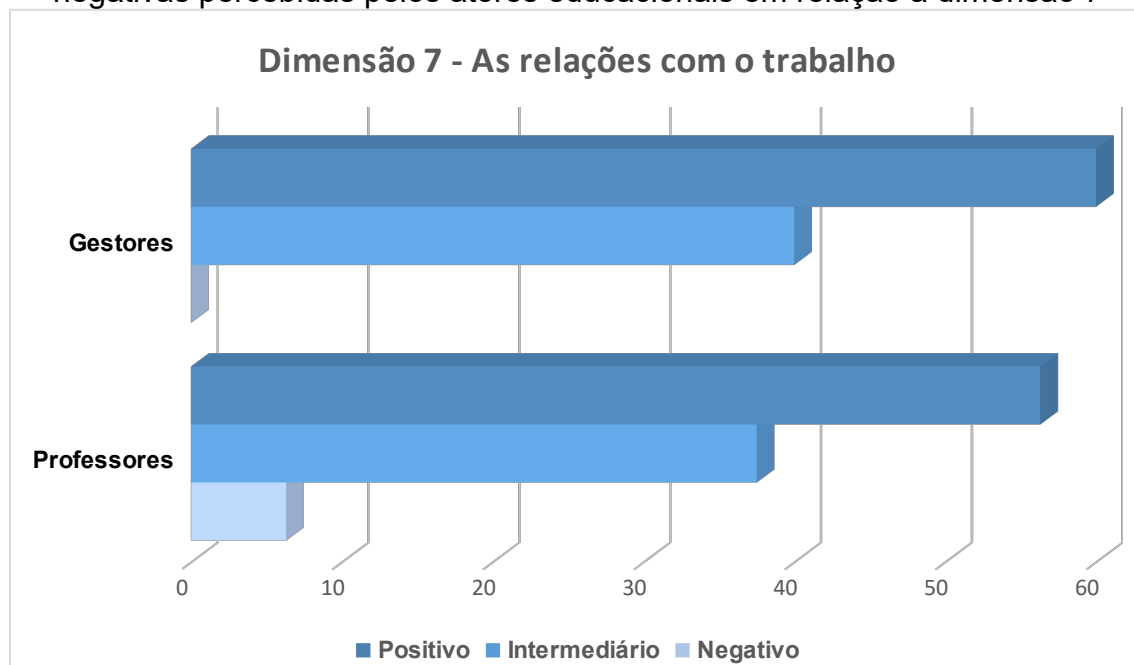
Dos itens que compuseram essa dimensão, a qualidade do banheiro dos estudantes foi o que mais apresentou divergência nas percepções dos três grupos. Enquanto os estudantes – principais usuários – apontam que nunca ou somente algumas vezes o banheiro está adequado ao uso (55%), os professores sinalizam que muitas vezes/sempre as condições de uso são boas, enquanto os gestores não apresentam unanimidade nas respostas (50% para cada opção).

A Lei nº10004/2019 apresenta como um de seus objetivos norteadores “contribuir para a melhoria da infraestrutura das escolas públicas regulares e contribuir para a redução da evasão, da repetência e do abandono escolar” (BRASIL, 2019, p. 2). Porém não descreve como esses recursos serão arrecadados e repassados a educação, mesmo sabendo que para muitos, a concepção de adesão ao contexto cívico-militar se sustenta na ideia de que o investimento é relativamente maior como já mencionado anteriormente.

A dimensão 7 abrangeu as percepções quanto à formação e qualificação profissional, bem como as práticas de estudos e reflexões sobre as ações cotidianas e motivação para a função que desempenham, enquanto a dimensão 8 abarcou questões sobre articulação entre os setores que integram a escola no sentido de promover espaços mais cooperativos em busca de objetivos comuns, sendo dimensões exclusivas do grupo de professores e gestores (VINHA,

MORAIS e MORO, 2017).

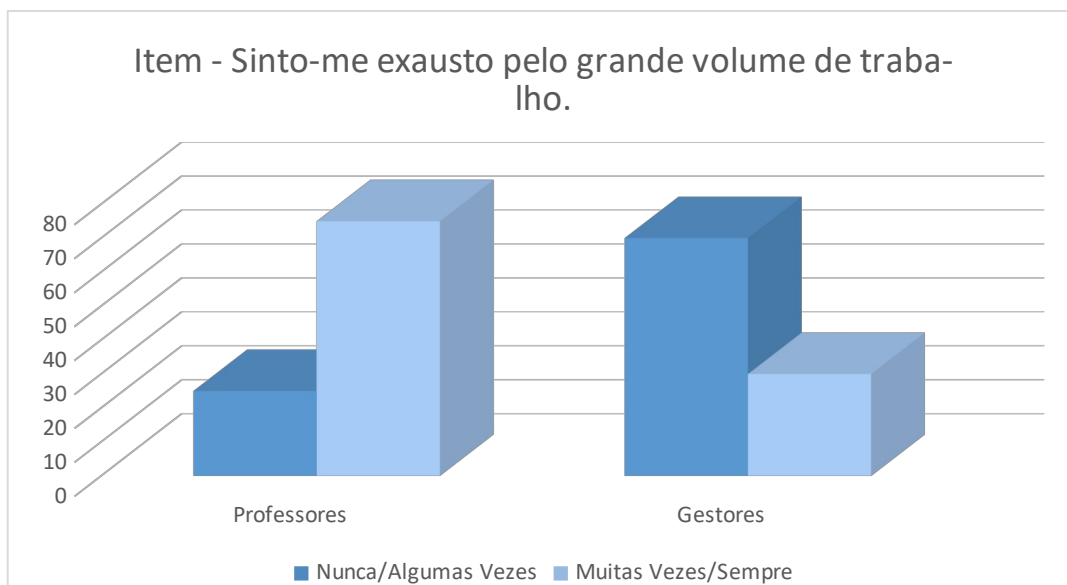
Gráfico 17 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 7



Fonte: A própria autora (2023).

Predominantemente positiva, essa dimensão ultrapassou a marca dos 50% de percepções que indicam, em geral, um ambiente de trabalho amistoso e, no qual os profissionais encontram-se motivados e valorizados para desempenharem suas funções. Quanto a análise dos itens que compuseram essa dimensão, a expressiva maioria de respondentes sinalizou que se sentem motivados a trabalhar nesta instituição (62,6% dos professores e 80% dos gestores), enfatizando também que todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola fazendo sua parte (93,8% dos professores e 60% dos gestores). Apesar dessa expressiva porcentagem, um item requer atenção:

Gráfico 18 – Distribuição dos percentuais de respostas dos atores educacionais quanto ao item da Dimensão 7 – As relações com o trabalho



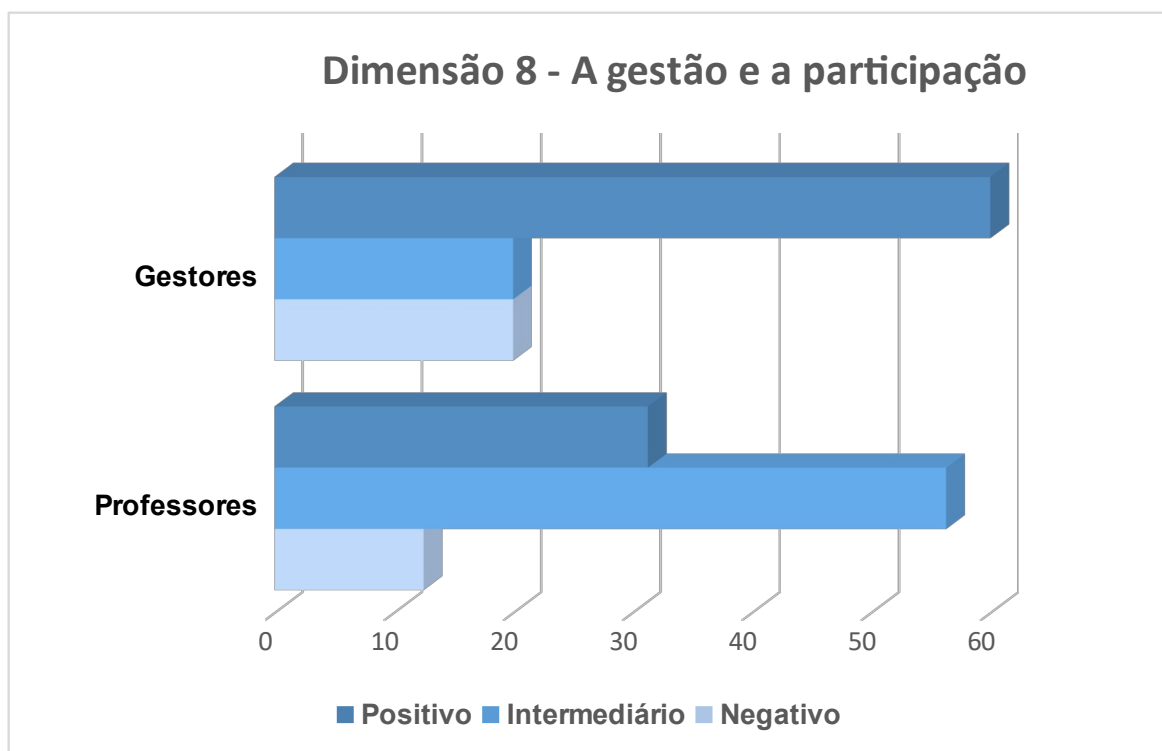
Fonte: A própria autora (2023).

Apesar da alta porcentagem na percepção dos professores no item a respeito da motivação no trabalho, identifica-se que a 75% desses mesmos professores sinalizaram exaustão com a grande carga de trabalho a ser realizado. Pressupõe-se então que, apesar de estarem significativamente motivados a dar aula, a exaustão também é significativa. Lopes e Pontes (2009) realizaram uma pesquisa a fim de analisar possíveis diferenças entre as dimensões de *burnout* em professores de rede pública e particular. “Este estudo apontou que professores da escola pública estadual possuem maior exaustão e menor realização profissional que os participantes da rede particular” (LOPES e PONTES, 2009, p. 280).

Segundo Moriconi, Gimenes e Leme (2021), alguns fatores – considerando suas diferentes metodologias, contextos e realidades – podem contribuir para a exaustão dos professores devido à alta demanda de trabalho, tais como: lecionar em várias escolas, elevado número de estudantes em sala, atuação em mais de uma disciplina ou em várias etapas e modalidades de ensino.

É importante se atentar para o fato de que uma das dimensões da síndrome de *burnout* é a exaustão emocional, podendo ser caracterizada “por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos” (CARLOTTO, 2002, p. 23). Assim, identificar possíveis riscos a fim de atuar de maneira preventiva, bem como adequar a carga de trabalho desses professores é de fundamental importância para que não ocorram consequências danosas a saúde e bem-estar desses profissionais.

Gráfico 19 – Distribuição dos percentuais nas posições positivas, intermediárias e negativas percebidas pelos atores educacionais em relação à dimensão 8
Fonte: A própria autora (2023).



A dimensão 8, assim como as demais, foi composta por itens de relação entre os grupos, bem como itens exclusivos. Composto o instrumental dos professores somente o item: “a equipe gestora conhece claramente os problemas e necessidades da escola” obteve uma expressiva porcentagem de percepções que indicam não concordar/concordar pouco com essa afirmação. Na concepção de 68,8% dos professores respondentes, a gestão não identifica com clareza os problemas e necessidades da escola.

DeVries e Zan (1998, p. 309) afirmam que:

A experiência de cada professor em relação à atmosfera escolar pode apoiar ou negar seu esforço para o estabelecimento de uma atmosfera sociomoral construtivista. Os diretores interessados em criar esta atmosfera devem observar quatro princípios: respeito aos professores; reconhecimento da necessidade de uma mudança no paradigma; envolvimento dos professores em uma visão de longo prazo e modelagem e explicação de atitudes e práticas construtivistas.

Uma avaliação acerca do clima escolar possibilita que cada participante expresse suas percepções em relação ao cotidiano da escola. Nela, a

opinião de todos é valorizada, indicando os pontos fortes e os desafios a serem superados a fim de alcançar uma escola melhor para todos. Vale ressaltar também que a avaliação do clima escolar não pode ser um fim nela mesma, mas sim um desencadeador de possibilidades e ações que favoreçam um planejamento coordenado (MORO, 2020).

Vinha *et al.* (2016, p. 101) afirmam que “o clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas”, podendo influenciar diretamente na eficácia da escola, bem como nas relações interpessoais que ali são construídas. Neste sentido, os resultados aqui obtidos mostraram que este diagnóstico deve ser parte integrante de uma grande reforma institucional.

As dimensões aqui analisadas se inter-relacionam na medida em que buscamos compreender o clima escolar. Entretanto, ainda que abordando sobre uma mesma temática, identificou-se a partir dos resultados obtidos que existem duas visões bastante divergentes de uma mesma instituição escolar.

Muitas vezes, as descobertas mais interessantes da avaliação de clima de uma escola são as discrepâncias surpreendentes na percepção entre vários atores, as quais podem ser usadas como um recurso importante de melhorias significativas, promovendo o diálogo entre os grupos para chegar a um acordo sobre a missão e os objetivos da escola (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 17).

Tendo em vista o panorama comparativo entre os grupos para as dimensões, embasados com os testes estatísticos apresentados, confirmou-se duas percepções: a primeira, referente ao grupo de estudantes que sinalizaram, em sua maioria, a necessidade de uma discussão mais profunda e ações mais concretas referente à alguns aspectos abordados nas dimensões; e a segunda, referente aos funcionários da instituição escolar (aqui identificados como professores e gestores) que apresentaram percepções predominantemente mais positivas e semelhantes. Em suma, mesmo respondendo sobre a mesma temática, a análise dos dados brutos, médias aritméticas, bem como a posterior submissão dos dados aos testes estatísticos, nos fez inferir que na percepção dos atores educacionais aparenta haver duas escolas: aquela percebida pelos estudantes e aquela percebida pelos professores e gestores.

Os atores educacionais não chegaram a um consenso quanto ao clima predominante nesta instituição escolar, devido as divergências de percepções

obtidas a partir dos dados estatísticos. Identifica-se que na concepção de um grupo (estudantes) o clima escolar predominante não é tão positivo, assentando-se em uma percepção mais intermediária e carecendo de reflexões acerca das temáticas que o compõe. Já na percepção dos funcionários (professores e gestores), o clima escolar identificado foi predominantemente positivo, mesmo carecendo também de análises mais complexas em alguns itens que o compõe.

[...] Pesquisas indicam também que um clima positivo está relacionado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas de ordem comportamental. Propostas de intervenção institucionais construídas coletivamente, que atuam nos problemas de convivência e das aprendizagens, promovem a melhoria do clima escolar, resultando no aumento da motivação, do sentimento de bem-estar geral, da autoestima docente e discente, e da qualidade das relações interpessoais na escola (VINHA *et al.*, 2016, p. 121).

“Muitas vezes, a escola percebe como positiva uma dimensão, porque está presa ao seu cotidiano e ainda não consegue perceber como problemática determinada questão” (VINHA, MORAIS e MORO, 2017, p. 20). Por isso a necessidade de que as temáticas que compõem o clima escolar sejam discutidas com os atores educacionais para que estes superem uma percepção que, muitas vezes, é engessada e tradicionalmente reproduzida no cotidiano escolar.

Contudo, é necessário salientar que mudanças demandam investimento financeiro e de tempo, bem como recursos humanos e científicos, e que análises como essa não esgotam possibilidades, mas possibilitam reflexões. Assim, objetiva-se também dar uma devolutiva para a instituição que nos permitiu realizar essa análise, a fim de apresentar os dados obtidos e possibilitar também reflexões dentro do espaço escolar, no intuito de propor mudanças significativas para este contexto.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Ordem, sem lugar, sem rir, sem falar...”

Desde sua colonização, o Brasil é fortemente influenciado pelo militarismo em todas as suas esferas sociais. Sua ligação com a sociedade civil tem sido palco de polêmicas reflexões acerca dos benefícios e malefícios em ter militares que, para além da defesa nacional, vem desempenhando funções em âmbito político, social, governamental e educacional. No âmbito político, o Brasil enfrentou duras consequências de um período em que o domínio das forças militares prevaleceu no poder. Repressão, ameaças, censura e suspensões de direitos, foram ações brutalmente enfrentadas durante o regime ditatorial, por uma sociedade que se encontrava polarizada e dividida entre o conforto do silêncio e o incômodo da revolta.

Recentemente, análogo a esse movimento ditatorial que se findou com a CF/88, houve no Brasil uma mobilização política com bases ideológicas de extrema-direita que, em nome da hierarquia e do nacionalismo, deu lugar a uma sociedade estruturalmente moralista, que mesmo após três décadas de redemocratização, ainda compactua de ideais pautados no radicalismo, na disseminação de informações falsas e na utopia de que militares no poder manterão “a ordem e o progresso” do país. O ressurgimento do autoritarismo no Brasil não é um fato isolado, mas sim uma herança política e social da ditadura militar que resvala em velhas táticas fascistas, para sustentar um falso patriotismo carregado de fundamentalismo religioso e que corrobora com a manutenção das elites em cargos de poder.

No âmbito educacional, a influência do militarismo se expande pelo contexto das escolas públicas brasileiras após a eleição de 2018, buscando retomar um modelo de escola, sob moldes do exército, com o argumento de superação de violências, redução da defasagem escolar e aumento no investimento de recursos humanos e financeiros em contextos de altos índices de vulnerabilidade social. Essa retomada possibilitou que militares da reserva das forças armadas, policiais e bombeiros militares ocupassem cargos de gestão e monitoria nas escolas públicas que aderiram ao modelo Cívico-Militar, em conjunto com os representantes civis do campo educacional (professores, pedagogos, entre outros).

Além de garantir vivências de um novo contexto escolar pautado nos princípios militares, como hierarquia e subordinação, os oficiais também são responsáveis pelo controle disciplinar e organizacional da escola, como rondas, resolução de conflitos em casos de indisciplina, orientações acerca da limpeza e bom uso de uniforme e, condução de atividades cívicas e de cidadania para desenvolvimento de valores e atitudes. Por trás do discurso da formação cívica, da redução de violências e vulnerabilidades sociais, bem como o alto índice de desempenho em exames nacionais, esse movimento de militarização das escolas tem relação direta com interesses políticos/ideológicos, vide que o decreto nº 9.465/2019 foi publicado em diário oficial dois dias após a posse do ex-presidente da república. A quem interessa uma formação militarizada? Qual o perfil social, cultural, racial e econômico de estudantes que vivem em contextos de alta vulnerabilidade social? A escola cívico-militar supera ou reforça o egocentrismo juvenil? Militarizar para criticidade ou para a subserviência?

Garantir aprendizagens significativas, desenvolvimento de valores e relações mais respeitadas são grandes objetivos da educação. Vide documentos norteadores, materiais de apoio e projetos políticos pedagógicos que apresentam extensivamente seus princípios éticos, objetivando uma formação crítica dos estudantes, bem como a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Contudo, o alcance desses objetivos torna-se questionável na medida que se identifica a crescente adesão social e política às Escolas Cívico-Militares, que propõem a redução de índices de violência e a indução de boas práticas a partir de moldes hierárquicos e disciplinadores do exército, caracterizados por práticas de respeito unilateral, obediência à regra, sem questionamentos, castigos etc.

Nos moldes pedagógicos de colégios do exército, as diretrizes que norteiam as escolas cívico-militares sinalizam superficialmente a importância de uma formação autônoma de seus discentes para que sejam capazes de exercer sua cidadania e posteriormente suas atividades profissionais. Essa afirmação se dá pelo fato de seus incisos e artigos serem, de certo modo, contraditórios ao buscar autonomia, mas estimular relações puramente hierárquicas de respeito unilateral aos superiores; ao propor uma escola plural, mas exigir que todos tenham uma mesma apresentação pessoal padrão, como corte de cabelo adequado, não sendo permitidos cabelos raspados ou desenhados, uso de maquiagem discreta, unhas devidamente aparadas, cabelos cumpridos em coque, entre outros, que não

representam a pluralidade dos adolescentes e jovens brasileiros.

Relações puramente hierárquicas e coercitivas podem afetar negativamente o desenvolvimento integral dos estudantes, comprometendo o diálogo, favorecendo reações agressivas e, podendo, sobretudo, invisibilizar os sujeitos de modo que a obediência às regras, leis e autoridades seja ressaltada, promovendo uma formação fadada ao conformismo e submissão. Assim, para os que apoiam esse modelo educacional militarizado, o controle das emoções e ações dos sujeitos não precisa ser aprendido desde que os comandos sejam obedecidos. Outro aspecto considerado comprometedor nesse modelo é o fato de que são retirados da escola profissionais cuja formação é específica para a gestão e vivência escolar e essas funções passam a ser exercidas por profissionais que não tiveram em sua base formativa as discussões específicas do campo educacional. Seria ingênuo afirmar que tudo vai bem na escola brasileira quando os cargos e funções são ocupados por pedagogos. Do mesmo modo seria ingênuo não considerar que tais ações e políticas públicas estruturantes, justificam a ausência do investimento governamental na escola brasileira, na formação de professores com qualidade, e o respeito às especificidades da formação pedagógica.

A proposta da educação cívico-militar está na contramão da promoção da autonomia moral. Instiga a obediência à regra sem que se possa pensar a regra, perceber se ela visa ou não o bem comum, questioná-la, propor mudanças que permitam que ela atenda a um maior número de sujeitos. A escola cívico-militar atua na contramão dos princípios que promovem consciência, vontade própria de obedecer sem o emprego de sanção expiatória, intimidação ou medo. Atua na contramão de processos de construção moral que levem às trocas e interações sociais que primam pelo espaço dialógico, democrático e cooperativo em um clima escolar de reciprocidade e desenvolvimento sociomoral construtivo. Promovem, na contramão do processo de consciência de si e do outro, o disciplinamento do corpo, da aparência e do comportamento.

Com base na perspectiva piagetiana, entendemos o sujeito como um ser inacabado e em constante aprendizado. Seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social é fortemente influenciado pela qualidade das relações construídas entre pares, com adultos e com o meio em que está inserido. Assim, um clima escolar positivo pode contribuir significativamente para um ambiente mais amistoso e significativo aos estudantes para que valores como justiça, respeito mútuo,

solidariedade e reciprocidade sejam aprendidos e colocados em prática.

Buscando alcançar os objetivos traçados inicialmente, este estudo identificou duas percepções distintas de clima escolar: predominantemente intermediária para os estudantes e significativamente positiva para os gestores e professores. As correlações nos levaram à conclusão de que o clima escolar nesta instituição é percebido de formas bastante distintas entre os grupos respondentes, mesmo tendendo, em sua maioria, para uma perspectiva positiva.

É notória a necessidade de investigações futuras acerca das dimensões que compõem o clima escolar e como, de fato, elas são entendidas pelos atores educacionais em outros contextos de organização cívico-militar. Com isso reafirma-se que cada instituição apresenta um clima escolar próprio e que os resultados aqui obtidos não tiveram intuito de generalização a todos os contextos educacionais cívico-militares, mas sim de potencializar reflexões acerca do que pode ser fortalecido e o que necessita ser aprimorado, quando se apresenta uma tensão entre o objetivo institucional (obediência, ordem e disciplina) e a construção de cidadania, autonomia, criticidade e respeito mútuo. Assim, reafirma-se a necessidade de novos estudos acerca do clima escolar em outras instituições cívico-militares a fim de confrontar dados e testar novas hipóteses.

Uma vez que a escola busque mecanismos para a melhoria na qualidade do clima escolar, tornando-o positivo a partir de estratégias acolhedoras, processos educativos centrados nos alunos, sentimento de pertença e reflexões coletivas, as relações ali construídas tendem a ser mais respeitadas, superando condutas que se contrapõem às regras de uma boa convivência. Isso é de suma importância à medida em que reconhecemos e reafirmamos o papel da escola como responsável pelo processo de emancipação humana e desenvolvimento da criticidade e autonomia dos estudantes.

A construção dos valores e normas morais da criança se dá durante a convivência diária com seus pares, com adultos, com as diversas situações escolares e com os problemas que ela se defronta, experimentando e agindo neste meio em que está inserida. Assim, a convivência dos atores escolares em um ambiente cujo clima seja positivo promove uma experiência de formação mais ampliada e valorativa, baseada em regras consensuais e partilhadas por todos, indo além das instruções e conhecimentos meramente técnicos. Assim, o respeito, a

justiça e a solidariedade são de fato vividas e aprendidas por todos, fazendo da educação também um valor moral.

Ambientes mais democráticos e cooperativos dentro do contexto escolar contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Caracterizada pelas relações recíprocas e baseadas no respeito mútuo e na compreensão das regras a partir da autorregulação e não mais de fatores externos, a autonomia pode ser considerada como o grande objetivo da educação e do desenvolvimento moral, sendo o resultado da superação de uma moral de obediência, pois na medida em que compreendemos as regras por meio da lógica e de maneira descentrada, passamos a compreender os diferentes pontos de vista e a necessidade de sistematizá-las de maneira cooperativa, ou seja, ocorre pertencimento na elaboração e comprometimento na execução, ambos pautados no bem comum do grupo.

Por fim, declaro a importância do estudo em minha constituição pessoal e profissional e o despertar da vontade de continuar a trajetória de estudos e aprofundamento sobre o tema, promovendo reflexão, tomada de consciência e em especial, me constituindo como pesquisadora que durante o processo da pesquisa, transforma seu olhar sobre si mesma, sobre o mundo e sobre o lugar social que nele ocupa. Um processo doloroso, mas enriquecedor, de desfazer-se e refazer-se continuamente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. L. A. O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana. *In*: RANIERI, N. B. S.; ALVES, A. L. A (Org). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>. Acesso em: 20 out. 2022.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 3, p. 633-647, set./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/96283>. Acesso em: 10 mar 2023.
- ALVES, M. F.; TOSCHI, M. S.; FERREIRA, N. S. R. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 271-287, jul./out. 2018. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/865#:~:text=Resumo,de%20diferencia%C3%A7%C3%A3o%20da%20rede%20estadual>. Acesso em: 10 mar 2023.
- ARRETCHE, M. Trinta anos da Constituição de 1988: razões para comemorar? **Revista Novos estudos**, CEBRAP, São Paulo, v. 37, n. 03, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/TdmkwZRGpN7ybqBh4WmnxyB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- BAPTISTA, M. N.; CAMPOS, D. C. **Metodologia de pesquisa em ciências: análises quantitativa e qualitativa**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BOLMANN, M. G. N; AGUIAR, L. C. LDB: projetos em disputa. Da tramitação à aprovação em 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 407-428, jul./dez. 2016. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. Ação Educativa, Unicef, Pnud, Inep, SEB/MEC (coordenadores). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2013. Disponível em: http://www.indicadoreseducacao.org.br/wp-content/uploads/2013/07/INDIQUE_ENSI_NO_FUNDAMENTAL.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BRASIL. **Ato Institucional nº 1, de 9 abril 1964**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-01-64.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. **Ato institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-02-65.htm. Acesso em: 20 mai. 2022.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-477-26-fevereiro-1969-367006-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394. Ministério da Educação Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Departamento de Educação e Cultura do Exército. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Regimento Interno dos Colégios Militares**. 2022. Disponível em: https://cmjf.eb.mil.br/arquivos/ca/2022/RICM_2022_Completo.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro. Diretoria de Educação Preparatória e Assistencial. **Sistema Colégio Militar do Brasil: A Integração Pela Educação**. 2016. Disponível em: <http://www.depa.eb.mil.br/historico>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf> Acesso em: 7 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2 ed. 2021a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, subsecretaria de fomento às escolas cívico-militares. **Regulamento das Escolas Cívico-Militares**. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA**. Extensões Territoriais. Rio de Janeiro. 2021b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/estrutura-territorial/15761-areas-dos-municipios.html>. Acesso em: 7 jan. 2022.

BRITO, E. P. E; REZENDE, M. P. Disciplinando a vida, a começar pela escola: a militarização das escolas públicas do estado da Bahia. **RBPAE**, v. 35, n. 3, p. 844-863, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/95216>. Acesso em: 17 nov. 2021.

CAMARA, L. B. A educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. **Direito em Debate**, Ano XXII nº 40, jul./dez. 2013. Disponível: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/483>. Acesso em: 10 mar. 2023.

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.). **Educar em direitos humanos**: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CARLOTTO, M. S. A síndrome de Burnout e o trabalho docente. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 21-29, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/hfg8JKJTYFpgCNgqLHS3ppm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 10 mar. 2023.

CODATO, A. N. A história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 25, p. 83-106, nov. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/yMwgJMTKNWTwGqYTZMZcPhM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso: 10 mar. 2023.

CRESWELL, J. W; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, L. A; GÓES, M. **O Golpe na Educação**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1985.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. *In*: BASTOS, M. H. C.; STEPHANON, M. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DE VRIES, R; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil**: um ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELGADO, L. de A. N. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. **Tempo**, Niterói, v. 14, n. 28, mai. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/chVC9tPDyBD3DwK86Ykb49L/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2022.

DONGO MONTOYA, A. O; FRANÇA, C. A. P. R.de; BATAGLIA, P. U. R. **Abrigo ou casa?** desenvolvimento moral de crianças e adolescentes abrigados. Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

DRAIBE, S. A política social no período FHC e o sistema de proteção social. **Tempo Social**, v. 15, n. 2, p. 63-101, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/GBKWMqJqgmbVQXMyYVGpQNh/?lang=pt>. Acesso: 8 ago. 2022.

FALCÃO, J. T. da R.; RÉGNIER, J. Sobre os métodos quantitativos na pesquisa em ciências humanas: riscos e benefícios para o pesquisador. *Revista Brasileira de*

Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 198, p. 229-243, maio./ago. 2000.

FREITAS, A. L. P; RODRIGUES, S. G. A avaliação da confiabilidade de questionários: uma análise utilizando o coeficiente alfa de Cronbach. *In: Simpósio De Engenharia de Produção*, 12, 2005, Bauru, **Anais** [...], Bauru: SIMPEP, 2005. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/Freitas_ALP_A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20confiabilidade%20(2).pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

GASPARI, E. **A ditadura derrotada**. 2 ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GASPARI, E. **A ditadura encurralada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GASPARI, E. **A ditadura escancarada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. Editora Atlas SA, 2008.

GODOY, E. A; FERNANDES, M. D. E. Escolas cívico-militares: uma breve análise do decreto 10.004/19. **InterMeio**, v. 27, n. 54, p.197-212, jul./dez. 2021. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/9801-Texto%20do%20artigo-57117-1-10-20220214%20(2).pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

GRIZOTES, B. de M. C; FRICK, L. Ti. Escolas cívico-militares e o desenvolvimento da moralidade. **Revista Scheme**, v. 13, n. 2, ago./dez, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/12836>. Acesso em: 20 out. 2022.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976.

LA TAILLE, Y. de. Construção da consciência moral. **Prima facie revista de ética**, v. 2, p. 7-30, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/225/1/01d11t03.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. de. O sentimento de vergonha e suas relações com a moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 13-25, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/xmvVfw4wNhhJVw53SZfQZLy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

LAKATOS, E. M. **Sociologia geral**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1981.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Tradução de Therezinha Monteiro Deutsch. Barueri, SP: Manole, 2005.

LOPES, A. P.; PONTES, E. A. S. Síndrome de Burnout: um estudo comparativo entre professores das redes pública estadual e particular. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, p. 275-281, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/XKZj935dCySrJmm733qYcBc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MACEDO, L. de. **Ensaio construtivistas**. 4. ed. São Paulo: Caso do Psicólogo, 1994.

MELO, S. G.; MORAIS, A. Clima escolar como fator protetivo ao desempenho em condições socioeconômicas desfavoráveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 10-34, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x8gKF3SRhgWyCTF4jwKrs8t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MENIN, M. S. D. S. Adesão a valores sociomoraís na contemporaneidade: um estudo com escolares de ensino fundamental e médio. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, Marília, v. 11, n. especial, p. 86-122, 2019. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8903>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MENIN, M. S. D. S. *et al.* Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraís: contribuições para o cotidiano da escola. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3449/2391>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MENIN, M. S. D. S. Valores na Escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dfBtPFP37VxMLfC4sTMgdGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2018.

MENIN, M. S. D. S.; BATAGLIA, P. U. R; MORO, A. A Adesão ao valor de justiça em crianças e adolescentes. **Estudos em Avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 18-47, set./dez. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2733>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MINAYO, M. C, de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORICONI, G. M.; GIMENES, N. A. S.; LEME, Luciana F. **Volume de trabalho dos professores dos anos finais do ensino fundamental: uma análise comparativa entre Brasil, Estados Unidos, França e Japão**. Ribeirão Preto: D3E, 2021. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/2021/10/d3e_relatorio7_volumedetrabalho.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

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

MORO, A. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de**

medida para avaliar o clima escolar. 2018. 470f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2018.

MORO, A; VIVALDI, F. M. de C. Avaliação de valores sociomoraes em professores de uma rede municipal de educação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 32, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eae/v32/1984-932X-eae-32-e07501.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

OLIVEIRA, I. C; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/h8K6zLFps4LjXwjknBGPYD/?format=pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

PARANÁ. Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procópio. **Colégios e Escolas.** 2022. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=528>. Acesso: 10 mar. 2023.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Colégios Cívico Militares.** Curitiba, 2020. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/colegios_civico_militares. Acesso em: 10 mar. 2023.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

PIAGET, J. *et al.* **Cinco estudos de Educação Moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

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

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Tradução de Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

PRIORI, A., *et al.* A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. **EDUEM**, Maringá. 2012. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/k4vrh/pdf/priori-9788576285878-15.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PUIG, J, M. **A Construção da personalidade Moral.** São Paulo: Editora Atica, 1998.

PUIG, J, M. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1988.

QUEIROZ, C. Desempenho em análise: Infraestrutura e orçamento aparecem em pesquisas como fatores importantes para resultado positivo de colégios militares e escolas militarizadas. **Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 301, mar. 2021. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/desempenho-em-analise/>. Acesso em: 20 set. 2022.

SABUCEDO, A. C. El clima escolar como factor de calidad en los centros de educación secundaria de la provincia de ourense. Su estudio desde la perspectiva de la salud. **Revista de Investigación Educativa**, v. 22, n. 1, p. 113-144, 2004. Disponível em: <https://revistas.um.es/index.php/rie/article/view/98811>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SANTOS, C. A. *et al.* Militarização das escolas públicas no Brasil: um debate necessário. **RBPAE**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 3, p. 580-591, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/99295>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&format=pdf>Acesso em: 10 mar. 2023.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p.291-304, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2011.

THAPA, A. *et al.* A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, set. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/258183185_A_Review_of_School_Climate_Research. Acesso em: 10 mar. 2023.

TOGNETTA, L. R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2736/2688>. Acesso em: 10 mar. 2023.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. Editora do Brasil, 2012.

VINHA, T. *et al.* **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

VINHA, T. *et al.* O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3747>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VINHA, T. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista de Educação do Cogeime**, v. 8, n. 14, p. 15-38, jul. 1999. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/issue/view/32/showToc>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VINHA, T. O Educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista, Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

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

VINHA, T. P. *et al.* O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 163-186, jul. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reeduc/v15n40/2238-1279-reeduc-15-40-09.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VINHA, T.; MORAIS, A; MORO, A. (org.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP: FE/UNICAMP. 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A. O desafio da convivência. **Cadernos Globo**, v. 14, p. 70-79, 2010. Disponível em: http://app.cadernosglobo.com.br/banca/volume-14/pdf/70-79_desafio_de_convivencia.pdf. Acesso em: 10 mar. 2023.

VINHA, T.; NUNES, C. A. Inclusão de Educação Moral e Cívica nos currículos não vai tornar alunos mais éticos. **Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional**, 23 out. 2018. Disponível em: <https://www.portaliiede.com.br/inclusao-de-educacao-moral-e-civica-no-curriculo-nao-vai-tornar-alunos-mais-eticos/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

VINHA, T.; TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6040>. Acesso em: 10 mar. 2023.

WADSWORTH, B. J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. Tradução de Esméria Rovai. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

WEISSBOURD, R; BOUFFARD, S. M; JONES, S. M. School climate and moral and social development. **National School Climate Center (NSCC)**, New York, n. 1, p. 1-6, February 2013. Disponível em: <http://adventurestoawesome.org/wp-content/uploads/2015/08/School-Climate-and-Moral-Social-Dev.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

WREGGE, M. G. *et al.* A linguagem do educador e a autonomia moral. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 6, n. 2, p. 115-132, ago./dez. 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/naa_s/Downloads/labeditorial,+4655-15338-1-CE+\(1\).pdf](file:///C:/Users/naa_s/Downloads/labeditorial,+4655-15338-1-CE+(1).pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.