

Análise Crítica das Práticas em Escolas Cívico-Militares: Convivência Ética e Desenvolvimento Moral

Critical Analysis of Practices in Civic-Military Schools: Ethical Coexistence and Moral Development

Juliana Conceição da Silva Czarny
Universidade Federal do Paraná
Curitiba-Brasil

Loriane Trombini
Universidade Federal do Paraná
Curitiba-Brasil

Pedro Afonso Cortez
Universidade Federal de Uberlândia
Uberlândia-Brasil

Resumo

Este estudo objetiva identificar e analisar as percepções de estudantes de escolas cívico-militares sobre a convivência escolar, verificando se elas se aproximam dos princípios da educação para a convivência ética. Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo e relacional. Os participantes foram 483 estudantes de três escolas da região metropolitana de Curitiba. Os resultados indicam que a promoção de valores e a participação democrática, próprios da convivência ética, associam-se a menores índices de violência, enquanto as práticas coercitivas e a disciplina rígida do modelo cívico-militar reforçam a moralidade heterônoma. Critica-se o modelo cívico-militar pela inefetividade restrita e sazonal, em favor de práticas de convivência ética e desenvolvimento moral, que fomentam a ocorrência de ações autônomas pacíficas mais duradouras e com maior sustentabilidade programática à sociedade.

Palavras-chave: *Bullying*; Valores Interpessoais; Participação Democrática.

Abstract

This study examines students' perceptions of school coexistence in civic-military schools and investigates whether these perceptions align with the principles of education for ethical coexistence. A quantitative, descriptive, and relational design was employed with 483 students from three schools in the metropolitan region of Curitiba. The results indicate that the promotion of values and the democratic participation inherent in ethical coexistence are associated with lower levels of violence, while coercive practices and strict discipline within the civic-military model reinforce heteronomous morality. The civic-military model is criticized for its restricted and seasonal ineffectiveness, advocating practices of ethical coexistence and moral development that foster more enduring, peaceful autonomous actions and provide greater long-term sustainability for society.

Keywords: *Bullying*; Interpersonal Values; Democratic Participation.

Introdução

Diante do aumento das incivildades e da indisciplina nas escolas e dos baixos índices de qualidade educacional, as escolas públicas e a comunidade civil passaram a apoiar a militarização de instituições localizadas em bairros de maior vulnerabilidade social e econômica, cuja expectativa é melhorar essa realidade e obter mais recursos (Santos; Alves, 2022). Indiscutivelmente, desenvolver estratégias educativas para aprimorar a convivência escolar é fundamental para o desenvolvimento integral (cognitivo, social, emocional e moral) dos sujeitos. No entanto, ainda que essa seja a preocupação e a intenção de muitas escolas (Zechi; Vinha, 2022), é necessário observar qual tipo de educação está sendo proposta (Grizotes; Frick, 2021).

A ampliação das escolas cívico-militares no Brasil ocorreu, principalmente, a partir de 2019, com a implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) (Alves; Toschi, 2019; Brasil, 2021) durante o governo do Presidente Jair Bolsonaro. Com a mudança do governo brasileiro, em 2023, o Presidente Lula descontinuou o programa pelo Decreto n. 11.611/2023 (Brasil, 2023). Mesmo assim, a adesão de escolas civis ao modelo cívico-militar seguiu crescendo por meio de programas estaduais. No Paraná, por exemplo, a Lei Estadual n. 20.338/2020 (Paraná, 2020) formalizou esse modelo, resultando em 312 escolas militarizadas e no atendimento de aproximadamente 215 mil estudantes. Apesar dessa expansão, ainda são escassos os estudos com dados empíricos sobre sua implementação, especialmente no que se refere à educação em valores (Grizotes; Frick, 2021; Vinha *et al.*, 2021).

A educação em valores promovida pela militarização das escolas tem como objetivo reforçar a disciplina bem como o respeito à hierarquia e à ordem, visando melhorar os resultados acadêmicos e o ambiente escolar, além de combater a indisciplina e a violência (Brasil, 2021). As escolas militarizadas, fundamentadas em valores como civismo, dedicação, excelência, honestidade e respeito, incorporam militares à gestão escolar, os quais atuam, em sua maioria, como monitores responsáveis pela disciplina (Brasil, 2021).

A formação ética e cívica enfatiza o respeito às autoridades, o patriotismo e a disciplina como ferramentas para o crescimento pessoal e profissional, incorporando rituais militares à rotina escolar. O modelo inclui normas rigorosas de conduta, sanções disciplinares

progressivas e medidas educativas para prevenir infrações, as quais são preestabelecidas e devem ser seguidas pela comunidade escolar (Paraná, 2024).

Para defensores do modelo, a presença de figuras de autoridade, as regras rígidas e as sanções nos colégios cívico-militares contribuem para a formação do caráter e a criação de um ambiente de ordem e respeito, o qual auxiliaria em questões de segurança e melhora do desempenho acadêmico dos estudantes (Honorato, 2020; Monte; Souza, 2023). Ximenes, Stuchi e Moreira (2019), embora críticos do modelo, reconhecem sua utilidade em escolas de alta vulnerabilidade, desde que integrado a políticas que promovam cidadania e direitos humanos. Para Cunha (2019), também crítico ao modelo, a disciplina e os ritos militares estruturam o ambiente educacional, favorecendo o aprendizado.

Por outro lado, críticos do modelo cívico-militar argumentam que ele representa uma forma de educação doutrinária, a qual enfatiza a obediência e a disciplina rígida em detrimento do desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico dos estudantes (Grizotes; Frick, 2021; Vinha et al., 2021). Afirma-se que o controle excessivo pode prejudicar a formação integral dos alunos, limitando sua liberdade de pensamento e expressão (Cunha, 2019; Mascarenhas, 2020; Vinha et al., 2021). Os princípios desse modelo distanciam-se dos fundamentos de uma educação voltada para a convivência ética, pois reforçam a formação de sujeitos moralmente heterônomos (Grizotes; Frick, 2021; Vinha et al., 2021).

Além disso, a presença de militares no ambiente escolar é vista como uma influência ideológica que promove um comportamento padronizado, sem espaço para reflexão crítica (Grizotes; Frick, 2021). A estrutura hierárquica dessas escolas pode reforçar um ambiente autoritário, o que restringiria a participação ativa dos estudantes na vida democrática da escola (Vinha et al., 2021). Outra preocupação refere-se à concepção de cidadania promovida nesse modelo, uma vez que a lógica militar imposta pode dificultar o desenvolvimento de uma postura questionadora e socialmente engajada (Vinha et al., 2021).

Há receios de que a estrutura da militarização escolar contribua para a formação de cidadãos passivos, os quais estariam menos propensos a questionar injustiças sociais e políticas. Para alguns autores, esse modelo reforça um projeto de governo que pode marginalizar determinados grupos e limitar a organização social em prol da equidade e da justiça (De Godoy; Dilneia Espindola Fernandes, 2022; Mascarenhas, 2020). A militarização da rede pública de ensino também pode violar princípios constitucionais, como liberdade,

igualdade, pluralismo de ideias e a liberdade de aprender e ensinar, os quais são indissociáveis da democracia (Duenha de Souza; Espinosa de Mello Aguirre, 2021).

Por sua vez, a educação para a convivência ética visa formar sujeitos moralmente autônomos e com personalidades éticas, ou seja, indivíduos que vinculam sua identidade a valores morais (Kohlberg, 1992; La Taille, 2006). Essa formação não ocorre por imposição de valores, coerção, respeito unilateral à autoridade ou verbalismos (Piaget, 1994; Zechi; Frick; Menin, 2021), ao contrário, exige que: a escola seja um espaço democrático, dialógico, cooperativo, respeitoso e justo, em que os valores morais sejam vivenciados nas relações interpessoais e refletidos de forma autônoma; o currículo escolar contemple temas como *bullying*, *cyberbullying*, educação de gênero e sexualidade, racismo e direitos humanos; a gestão escolar seja democrática e envolva a participação ativa da comunidade; o protagonismo e a participação estudantil sejam incentivados; práticas procedimentais, como discussão de dilemas morais, assembleias escolares, resolução de conflitos e construção de regras, sejam promovidas e, assim, estimulem a reflexão e a deliberação; e que existam práticas substantivas, como ações cooperativas, projetos escolares, celebrações e revisão das normas escolares, que expressem valores morais (Puig, 2004; Zechi; Frick; Menin, 2021; Zechi; Vinha, 2022). Estudos indicam que esse modelo educacional contribui para enfrentar indisciplinas, incivildades e problemas de violência, como o *bullying* escolar (Frick et al., 2019; Trombini-Frick; Zechi; Cortez, 2023).

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral identificar e analisar as percepções de estudantes de escolas cívico-militares sobre a convivência escolar, verificando se elas se aproximam dos princípios da educação para a convivência ética. E, como objetivos específicos, busca reconhecer diferenças entre as escolas quanto a esses princípios, aos problemas de convivência e aos indicadores de satisfação com o modelo cívico-militar; e verificar se esses indicadores explicam menores escores de *bullying* escolar.

Metodologia

Trata-se de um estudo quantitativo, com abordagem descritiva e relacional, de delineamento transversal, derivado de uma dissertação de mestrado. As pesquisas quantitativas possibilitam a generalização dos resultados e a replicação com foco em aspectos específicos dos fenômenos. A abordagem descritiva busca identificar características e perfis de indivíduos, grupos, comunidades, processos ou objetos passíveis de análise. A

pesquisa relacional, por sua vez, investiga as interações e as associações entre duas ou mais variáveis, sem estabelecer necessariamente relações de causa e efeito. Esse tipo de pesquisa é essencial para identificar padrões, correlações e tendências, o que contribui para a compreensão de fenômenos complexos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Participantes e características das escolas

A pesquisa envolveu 483 estudantes (idade média = 16,0; DP = 1,3) do Ensino Médio de três colégios cívico-militares localizados em um município da região metropolitana de Curitiba (Escola 1 = 49,1%; n = 237; Escola 2 = 31,1%, n = 150; Escola 3 = 19,1%, n = 96). A maioria se declarou como do gênero feminino (48,4%, n = 229), heterossexual (78,2%, n = 363), praticante da religião evangélica (34,7%, n = 167). Em termos de etnia, os participantes se identificaram como brancos (53%, n = 255), pardos (34,9%, n = 168), pretos (8,1%, n = 39), amarelos (2,5%, n = 12) e indígenas (1,5%, n = 7). Aproximadamente metade da amostra afirmou que sempre consegue atender às suas necessidades básicas (50,4%, n = 167).

Ao serem indagados sobre problemas que poderiam estar afetando o funcionamento da escola de forma grave, 56,1% dos participantes indicaram a falta de infraestrutura; 30,6% a insuficiência do salário dos servidores da escola; 25,4% a constante rotatividade de professores; e 18,6% a falta de recursos humanos. As três instituições pesquisadas estão inseridas na área urbana e são administradas pelo governo estadual paranaense. Essas instituições adotaram o modelo cívico-militar a partir de 2021, como parte do PECIM.

A infraestrutura dos colégios inclui recursos como abastecimento de água, energia elétrica, esgoto, coleta de lixo, biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática, quadra de esportes e rampas de acessibilidade para pessoas com deficiência. Porém, apenas a Escola 1 possui quadra poliesportiva coberta. A Escola 1 apresenta maior número de estudantes e turmas, tendo também a maior área construída comparada com os outros colégios pesquisados. Nas avaliações externas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do Ensino Médio em 2023, a Escola 1 teve um desempenho de 4,6, a escola 2 teve 4,2 e a escola 3 teve 5,2 pontos.

Instrumentos

– Questionário de princípios de convivência ética escolar: construído pelo grupo de pesquisa do Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais - Xará, o questionário é composto por 34 itens e avalia as percepções dos

estudantes sobre sete dimensões que compreendem as práticas de três princípios da convivência ética. O princípio percepção de existência de valores nas relações interpessoais vivenciadas no ambiente escolar foi avaliado pelas dimensões: presença de valores nas relações entre estudantes e adultos (4 itens, $\omega = 0,77$, $\alpha = 0,77$); presença de valores nas relações entre estudantes (4 itens, $\omega = 0,72$, $\alpha = 0,72$) e participação na decisão dos valores da escola e consciência destes (6 itens, $\omega = 0,78$, $\alpha = 0,77$). O princípio percepções dos estudantes sobre práticas procedimentais e substantivas contemplou as dimensões: enfrentamento da indisciplina e de situações de violência pelos adultos da escola (5 itens, $\omega = 0,74$, $\alpha = 0,74$); participação na construção e no cumprimento de regras (3 itens, $\omega = 0,73$, $\alpha = 0,70$); e trabalho curricular com temas relacionados à convivência (6 itens, $\omega = 0,83$, $\alpha = 0,83$). E o princípio percepções dos estudantes sobre a participação democrática e o protagonismo estudantil foi avaliado pela dimensão espaços de participação democrática e protagonismo (6 itens, $\omega = 0,86$, $\alpha = 0,86$). A escala de respostas é do tipo *Likert*, com quatro pontos de respostas, sendo: 1 = Nunca e 4 = Sempre. Para a construção do instrumento foram consultados outros questionários referentes à convivência e ao clima escolar, como *Cuestionario Secundaria (12–16 años)* (Defensor del Pueblo, 2007), *Cuestionario Diversidad y convivencia en los centros educativos* (Pichardo Galán; Stéfano Barbero, 2015), Questionário de convivência escolar (Missori, 2021) e Questionário de Clima Escolar (Moro, 2020).

Este instrumento apresentou o índice de ajuste KMO no valor de 0,84 e MSA variando entre 0,91 e 0,72 – ambos adequados. O teste de esfericidade de Bartlett também mostrou ajustamento por meio de significância estatística ($\chi^2 = 5632,840$; gl = 561,01; $p < 0,01$). Os índices de ajuste adicionais obtidos na análise fatorial exploratória foram: RMSEA = 0,04 (IC-RMSEA com 90% de confiança = 0,03 - 0,04), SRMR = 0,02, TLI = 0,90, CFI = 0,94.

– Questionário sobre o acolhimento à diversidade: com três itens sobre o acolhimento da instituição às pessoas de diferentes origens sociais e econômicas ($\omega = 0,91$, $\alpha = 0,90$) e três itens sobre o acolhimento às pessoas de grupos identitários distintos ($\omega = 0,81$, $\alpha = 0,80$). Os itens foram retirados da Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade (Trombini-Frick et al., 2025). A escala de respostas é do tipo *Likert*, com quatro pontos de respostas, sendo: 1 = Nunca e 4 = Sempre.

– Questionário de problemas de convivência escolar: construído pelo grupo de pesquisa do Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos

Educacionais - Xará, o instrumento, com 22 itens, compreende cinco dimensões: ocorrência de *bullying* entre estudantes (4 itens, $\omega = 0,80$, $\alpha = 0,79$); ocorrência de *cyberbullying* entre estudantes (4 itens, $\omega = 0,87$, $\alpha = 0,87$); preconceitos motivadores de violência contra professores (5 itens, $\omega = 0,85$, $\alpha = 0,83$); preconceitos motivadores de violência entre estudantes (5 itens, $\omega = 0,83$, $\alpha = 0,83$); existência de conflitos entre os adultos da escola (4 itens, $\omega = 0,82$, $\alpha = 0,81$). Para a construção do instrumento foram consultados outros questionários sobre convivência e *bullying* como *Cuestionario Secundaria (12–16 años)* (Defensor del Pueblo, 2007) e *Cuestionario Diversidad y convivencia en los centros educativos* (Pichardo Galán; Stéfano Barbero, 2015). A escala de respostas é do tipo *Likert*, com quatro pontos de respostas, sendo: 1= Nunca e 4= Sempre. Este instrumento apresentou o índice de ajuste KMO no valor de 0,90 e MSA variando entre 0,94 e 0,82 – ambos adequados. O teste de esfericidade de Bartlett também mostrou ajustamento por meio de significância estatística ($\chi^2 = 4933,103$; $gl = 231,01$; $p < 0,01$). Os índices de ajuste adicionais obtidos na análise fatorial exploratória foram: RMSEA = 0,04 (IC RMSEA com 90% de confiança = 0,03-0,05), SRMR = 0,02, TLI = 0,95, CFI = 0,97.

– Questionário de satisfação com as escolas cívico-militares: instrumento elaborado pela equipe de pesquisadores do Observatório do Clima Institucional e Prevenção da Violência em Contextos Educacionais - Xará, com dez itens que avaliam: satisfação com o engajamento e o suporte das escolas cívico-militares (6 itens; $\omega = 0,89$, $\alpha = 0,89$) e satisfação com os processos das escolas cívico-militares (4 itens, $\omega = 0,86$, $\alpha = 0,86$). A escala de respostas é do tipo *Likert*, com cinco pontos de respostas, sendo: 1 = Discordo totalmente e 5 = Concordo totalmente. Este instrumento apresentou o índice de ajuste KMO no valor de 0,94 e MSA variando entre 0,95 e 0,91 – ambos adequados. O teste de esfericidade de Bartlett também mostrou ajustamento por meio de significância estatística ($\chi^2 = 2928,895$; $gl = 45,01$; $p < 0,01$). Os índices de ajuste adicionais obtidos na análise fatorial exploratória foram: RMSEA = 0,06 (IC RMSEA com 90% de confiança = 0,04-0,07), SRMR = 0,02, TLI = 0,97, CFI = 0,98.

– Questionário sociodemográfico: elaborado pelo grupo de pesquisa do Observatório Xará com perguntas sobre idade, raça/etnia, gênero, religião, deficiência ou necessidade especial, escola onde estuda e percepções quanto aos problemas que afetam o funcionamento da instituição.

Procedimentos de coleta e análise de dados

A coleta de dados desta pesquisa foi realizada entre maio e julho de 2023 por meio da plataforma Onlinepesquisa®, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 65822322.0.0000.0214, Parecer nº 5.829.292) e autorização das instituições participantes. Inicialmente, apresentou-se a pesquisa em todas as turmas e enviou-se os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os pais e/ou responsáveis ou o TCLE para os maiores de idade, enquanto os menores receberam o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Com base nas autorizações concedidas até a data combinada, foi elaborada uma lista de estudantes aptos a participar. Em seguida, organizou-se um cronograma para a aplicação da pesquisa. No dia agendado, a equipe de pesquisadores reiterou os objetivos, os riscos e os benefícios do estudo e esclareceu eventuais dúvidas. Somente após o consentimento expresso dos participantes foi disponibilizado o link do questionário online, preenchido de forma anônima e voluntária. A aplicação foi realizada presencialmente nos laboratórios de informática das escolas.

Após a organização do banco de dados, inspecionou-se os instrumentos com o uso do software JASP 0.18.3.0. Verificou-se o índice KMO (*Kaiser–Meyer–Olkin*), o índice MSA (Medida de Adequação da Amostra) e o teste de esfericidade de Bartlett para aplicação da análise fatorial na matriz de dados (Ferrando *et al.*, 2022; Lorenzo-Seva; Ferrando, 2021). Realizou-se análise fatorial exploratória por meio de modelagem restrita com simulação do algoritmo DWLS (*Diagonally Weighted Least Squares*) do Mplus no JASP e a rotação utilizada foi a *Promax*. O método de retenção do modelo foi a análise paralela baseada em componentes principais. A adequação do modelo foi avaliada por meio dos índices de ajuste *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), *Comparative Fit Index* (CFI) e *Tucker-Lewis Index* (TLI). Os índices de consistência interna empregados foram Alfa de Cronbach (α) e Ômega de McDonald's (ω).

A análise dos dados foi realizada utilizando-se o software SPSS (*Statistical Package for the Social Science*, versão n. 21) e gerou-se as análises descritivas (porcentagem, média e desvio padrão). Procedeu-se a uma análise de variância de uma via (ANOVA-One Way) visando avaliar se havia diferenças nos níveis de princípios de convivência ética, problemas de convivência e satisfação com o modelo cívico-militar entre os participantes das três escolas (Escola 1, Escola 2 e Escola 3). A normalidade dos dados foi avaliada por meio dos testes

Kolmogorov-Smirnov e Shapiro-Wilk. O pressuposto de homogeneidade de variância foi avaliado por meio do teste de Levene. Considerando a heterogeneidade de variância, solicitou-se a correção de Welch e avaliação de *post-hoc* por meio da técnica de Games-Howell (Field, 2020).

Resultados

Inicialmente, foi verificado se havia diferenças entre as dimensões avaliadas em relação aos princípios da convivência ética, à presença de problemas de convivência e à satisfação com as escolas cívico-militares, considerando as três escolas investigadas. Foram aplicados os testes de normalidade (Shapiro-Wilk) e homogeneidade de variâncias (Levene) às variáveis analisadas. A maioria das variáveis apresentou variâncias homogêneas, embora as distribuições não fossem normais. Como a ANOVA é robusta a desvios da normalidade em amostras grandes, optou-se pela abordagem paramétrica. Os resultados descritivos e as diferenças entre os grupos estão apresentados na Tabela 1.

O teste *post-hoc* de Games-Howell indicou diferenças significativas entre os grupos na maioria das dimensões investigadas, embora o efeito dessas diferenças tenha sido predominantemente baixo a médio. No que se refere aos princípios da convivência ética, a Escola 3 destacou-se das demais, apresentando médias mais altas para a presença de valores nas relações entre estudantes e adultos, em comparação à Escola 1, e para a presença de valores nas relações entre estudantes, em relação às outras duas escolas.

Na dimensão de enfrentamento da indisciplina e violência (indicadores mais altos refletem maior uso de estratégias coercitivas), a Escola 3 obteve média inferior às demais. Quanto à dimensão de trabalho curricular com temas, sua média foi levemente superior à da Escola 2. Além disso, a Escola 3 apresentou a maior média na dimensão de participação democrática e protagonismo, em comparação às outras duas escolas. Para essa dimensão, houve diferenças entre todas as escolas, com efeito moderado a forte.

Entre as Escolas 1 e 2, a Escola 2 apresentou média um pouco mais alta para a participação na definição dos valores da escola e a consciência sobre eles. De modo semelhante, obteve média levemente superior à Escola 1 na dimensão de participação e cumprimento de regras. Entretanto, as três escolas apresentaram médias baixas para essa dimensão, e não houve diferença estatisticamente significativa entre as Escolas 1 e 3.

Análise Crítica das Práticas em Escolas Cívico-Militares: Convivência Ética e Desenvolvimento Moral

Com relação às dimensões de problemas de convivência, a Escola 3 apresentou menor média de prevalência de *bullying* em comparação à Escola 1. Para a prevalência de *cyberbullying*, houve diferença estatisticamente significativa entre as três escolas, com efeito moderado, sendo que a Escola 3 obteve a menor média. Em relação à existência de preconceitos motivadores de violência entre estudantes, a Escola 3 apresentou média inferior às Escolas 1 e 2. No que se refere à presença de preconceitos motivadores de violência entre docentes, a Escola 3 diferiu estatisticamente apenas da Escola 1, que obteve a maior média nessa dimensão.

Também foi avaliada a percepção de satisfação com o modelo cívico-militar. Na dimensão de satisfação com o engajamento e suporte das escolas cívico-militares, a Escola 3 apresentou média inferior às Escolas 1 e 2. Da mesma forma, sua média de satisfação com os processos das escolas cívico-militares foi menor em comparação à Escola 2. Entre as Escolas 1 e 2, não houve diferença estatisticamente significativa nessas duas dimensões.

Tabela 1: Resultados descritivos e das diferenças de médias para os princípios da convivência ética, problemas de convivência e satisfação com as escolas cívico-militares

		Estatística descritiva			ANOVA		Comparações entre grupos		Post-hoc de Games-Howell		Tamanho de efeito geral (η^2)
		N	M	DP	F (gl)	p			Dif. M	p	
CE1	Escola 1	235	10,46	2,87	(2, 473) = 7,59	0,01	Escola 1	Escola 2	-0,90*	0,01	0,03
	Escola 2	146	11,36	2,77				Escola 3	-1,13*	0,01	
	Escola 3	95	11,59	2,75			Escola 2	Escola 3	-0,23	0,80	
CE2	Escola 1	224	9,45	2,81	(2, 457) = 10,23	0,01	Escola 1	Escola 2	-0,03	0,99	0,04
	Escola 2	142	9,48	2,48				Escola 3	-1,39*	0,01	
	Escola 3	94	10,84	2,46			Escola 2	Escola 3	-1,36*	0,01	
CE3	Escola 1	215	14,00	3,40	(2, 437) = 9,77	0,01	Escola 1	Escola 2	-1,65*	0,01	0,04
	Escola 2	134	15,65	3,26				Escola 3	-0,69	0,26	
	Escola 3	91	14,69	3,55			Escola 2	Escola 3	0,96	0,10	
CE4	Escola 1	216	7,33	2,69	(2, 445) = 0,29	0,74	Escola 1	Escola 2	-0,10	0,94	0,01
	Escola 2	137	7,43	2,58				Escola 3	0,17	0,85	
	Escola 3	95	7,16	2,73			Escola 2	Escola 3	0,27	0,72	

CE5	Escola 1	222	6,83	2,52	$(2, 446) = 0,61$	0,54	Escola 1	Escola 2	-0,09	0,93	0,01
	Escola 2	136	6,92	2,29				Escola 3	-0,33	0,51	
	Escola 3	91	7,16	2,42				Escola 2	Escola 3	-0,24	0,72
CE6	Escola 1	229	13,41	3,62	$(2, 457) = 11,62$	0,01	Escola 1	Escola 2	0,57	0,27	0,05
	Escola 2	137	12,84	3,27				Escola 3	2,01*	0,01	
	Escola 3	94	11,39	3,05				Escola 2	Escola 3	1,44*	0,01
CE7	Escola 1	227	6,12	2,01	$(2, 461) = 3,89$	0,02	Escola 1	Escola 2	-0,64*	0,02	0,02
	Escola 2	141	6,76	2,45				Escola 3	-0,39	0,28	
	Escola 3	96	6,51	2,17				Escola 2	Escola 3	0,25	0,69
CE8	Escola 1	218	13,55	4,40	$(2, 442) = 4,14$	0,01	Escola 1	Escola 2	0,34	0,74	0,02
	Escola 2	134	13,21	4,22				Escola 3	-1,29	0,05	
	Escola 3	93	14,84	4,48				Escola 2	Escola 3	-1,62*	0,01
CE9	Escola 1	218	12,39	4,09	$(2, 441) = 26,96$	0,01	Escola 1	Escola 2	-1,12*	0,03	0,11
	Escola 2	132	13,51	4,17				Escola 3	-3,55*	0,01	
	Escola 3	94	15,94	3,05				Escola 2	Escola 3	-2,43*	0,01
PC1	Escola 1	231	12,48	2,85	$(2, 459) = 4,83$	0,01	Escola 1	Escola 2	0,62	0,13	0,02
	Escola 2	139	11,86	3,07				Escola 3	1,08*	0,01	
	Escola 3	92	11,40	3,16				Escola 2	Escola 3	0,16	0,51
PC2	Escola 1	235	8,91	3,53	$(2, 473) = 22,54$	0,01	Escola 1	Escola 2	1,40*	0,01	0,09
	Escola 2	147	7,51	3,67				Escola 3	2,66*	0,01	
	Escola 3	94	6,24	2,40				Escola 2	Escola 3	1,26*	0,01
PC3	Escola 1	223	11,73	4,09	$(2, 452) = 8,29$	0,01	Escola 1	Escola 2	0,37	0,66	0,03
	Escola 2	139	11,35	4,02				Escola 3	2,01*	0,01	
	Escola 3	93	9,72	3,86				Escola 2	Escola 3	1,63*	0,01
PC4	Escola 1	224	8,56	3,57	$(2, 458) = 0,00$	0,99	Escola 1	Escola 2	0,01	1,01	0,00
	Escola 2	141	8,55	3,48				Escola 3	-0,03	0,99	
	Escola 3	96	8,59	3,62				Escola 2	Escola 3	-0,04	0,99

Análise Crítica das Práticas em Escolas Cívico-Militares: Convivência Ética e Desenvolvimento Moral

PC5	Escola 1	212	7,79	3,09	(2, 443) = 4,48	0,01	Escola 1	Escola 2	0,70	0,09	0,02
	Escola 2	139	7,09	3,01				Escola 3	0,98*	0,01	
	Escola 3	95	6,81	2,50			Escola 2	Escola 3	0,28	0,71	
SECM1	Escola 1	219	16,63	5,79	(2, 440) = 15,81	0,01	Escola 1	Escola 2	-1,35	0,08	0,07
	Escola 2	134	17,99	5,83				Escola 3	3,05*	0,01	
	Escola 3	90	13,58	5,80			Escola 2	Escola 3	4,40*	0,01	
SECM2	Escola 1	222	9,46	4,11	(2, 448) = 12,75	0,01	Escola 1	Escola 2	-1,05	0,06	0,05
	Escola 2	136	10,51	4,40				Escola 3	1,74	0,01	
	Escola 3	93	7,72	3,61			Escola 2	Escola 3	2,79*	0,01	

Fonte: Os autores, 2025.

LEGENDA: CE1: Presença de valores nas relações entre estudantes e adultos; CE2: Presença de valores nas relações entre estudantes; CE3: Participação na decisão dos valores da escola e consciência destes; CE4: Acolhimento institucional à diversidade de origem social e econômica; CE5: Acolhimento institucional à diversidade de identidade; CE6: Enfrentamento da indisciplina e violência; CE7: Participação e cumprimento de regras; CE8: Trabalhos curriculares com temas; CE9: Participação democrática e protagonismo; PC1: Ocorrência de *bullying* entre estudantes; PC2: Ocorrência de *cyberbullying* entre estudantes; PC3: Preconceitos motivadores de violência entre estudantes; PC4: Preconceitos motivadores de violência contra professores; PC5: Conflitos entre adultos na escola; SECM1: Satisfação com o engajamento e suporte das escolas cívico-militares; SECM2: Satisfação com os processos das escolas cívico-militares. *: A diferença média é significativa no nível 0.05.

Após a identificação das diferenças entre as escolas, foi realizada uma regressão linear múltipla (método *enter*) para investigar em que medida as dimensões dos princípios da convivência ética impactaram os níveis de problemas de convivência (*bullying* e *cyberbullying*) em cada escola. Os resultados indicaram uma influência significativa dessas dimensões sobre o *bullying* na Escola 1 ($F(9, 172) = 3,50, p < 0,01; R^2_{\text{ajustado}} = 0,15$), na Escola 2 ($F(9, 83) = 6,12, p < 0,01; R^2_{\text{ajustado}} = 0,33$) e na Escola 3 ($F(9, 66) = 3,88, p < 0,01; R^2_{\text{ajustado}} = 0,25$). A Tabela 2 apresenta os coeficientes para todos os preditores.

Na Escola 1, as variáveis que impactaram significativamente o modelo foram a presença de valores nas relações entre estudantes e adultos e a presença de valores nas relações entre estudantes, explicando 15% da menor ocorrência de *bullying* entre pares. Na Escola 2, além dessas duas variáveis, o enfrentamento da indisciplina e da violência também teve impacto significativo, explicando 33% do desfecho. Na Escola 3, as variáveis presença de valores nas relações entre estudantes e presença de valores nas relações entre estudantes e adultos explicaram 25% do desfecho de forma significativa.

Tabela 2: Variáveis preditoras de ocorrência de *bullying* entre estudantes

Preditores	Escola 1			Escola 2			Escola 3		
	CP Beta	t	Sig.	CP Beta	t	Sig.	CP Beta	t	Sig.
(Constant)	–	12,84	0,01	–	8,98	0,01	–	10,77	0,01
CE1	-0,26	-3,30	0,01	-0,48	-5,32	0,01	-0,26	-1,94	0,05
CE2	-0,22	-3,02	0,01	-0,25	-2,51	0,01	-0,27	-2,41	0,01
CE3	0,04	0,49	0,62	0,05	0,49	0,62	-0,20	-1,53	0,13
CE4	0,09	0,90	0,37	0,15	1,29	0,20	0,09	0,53	0,60
CE5	-0,12	-1,15	0,25	-0,03	-0,24	0,81	-0,04	-0,24	0,81
CE6	0,07	0,96	0,34	0,25	2,47	0,01	0,00	0,00	0,99
CE7	-0,09	-1,15	0,25	0,11	1,06	0,29	0,14	1,25	0,21
CE8	0,06	0,70	0,48	-0,03	-0,28	0,78	-0,06	-0,49	0,62
CE9	-0,03	-0,31	0,75	-0,19	-1,76	0,08	-0,13	-0,92	0,35

Fonte: Os autores, 2025.

LEGENDA: CP: Coeficientes padronizados. CE1: Presença de valores nas relações entre estudantes e adultos; CE2: Presença de valores nas relações entre estudantes; CE3: Participação na decisão dos valores da escola e consciência destes; CE4: Acolhimento institucional à diversidade de origem social e econômica; CE5: Acolhimento institucional à diversidade de identidade; CE6: Enfrentamento da indisciplina e violência; CE7: Participação e cumprimento de regras; CE8: Trabalhos curriculares com temas; CE9: Participação democrática e protagonismo.

Discussão

Os dados descritivos revelam singularidades na convivência ética entre as escolas cívico-militares investigadas, abrangendo princípios da convivência ética, problemas de convivência e satisfação com o modelo cívico-militar. A Escola 3 apresentou os maiores escores nas dimensões de presença de valores nas relações entre estudantes e adultos e entre estudantes, além de uma média inferior na dimensão de enfrentamento da indisciplina e violência, o que indica o uso de estratégias coercitivas. Também se destacaram os escores mais elevados no trabalho curricular com temas relacionados à convivência, participação democrática e protagonismo. Esses princípios são fundamentais para a formação da moralidade autônoma e de personalidades éticas (Kohlberg, 1992; La Taille, 2006; Piaget, 1994; Puig, 2004; Zechi; Frick; Menin, 2021). Além disso, práticas não coercitivas na resolução de conflitos favorecem a reflexão e a mudança de comportamento, enquanto respostas coercitivas e expiatórias restringem oportunidades de reparação de danos e reconstrução de

vínculos (Piaget, 1994). A participação democrática e o protagonismo estudantil também contribuem para o fortalecimento do vínculo entre membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente de pertencimento e engajamento (Zechi; Frick; Menin, 2021).

Diferenças estatísticas significativas também foram observadas entre as Escolas 1 e 2. A Escola 2 apresentou médias superiores da participação na decisão dos valores escolares e na consciência sobre esses valores. Além disso, obteve escores ligeiramente mais altos na participação e no cumprimento de regras. Contudo, as três escolas apresentaram médias baixas para essa dimensão, e não houve diferença estatística significativa entre as Escolas 1 e 3. Esse dado sugere que as práticas dessas instituições podem estar mais voltadas à imposição de regras, característica alinhada ao modelo cívico-militar (Honorato, 2020; Monte; Souza, 2023; Paraná, 2024).

A ausência de debate a respeito de regras tende a reforçar a moralidade heterônoma, uma vez que a imposição unilateral não estimula a reflexão sobre os princípios subjacentes às normas e os valores que as sustentam. Como a moralidade autônoma pressupõe a adesão consciente e deliberada às regras, o modelo cívico-militar parece caminhar na contramão da educação em valores, que favorece a reflexão e a ponderação por parte dos estudantes (Piaget, 1994; Puig, 2004). Embora as três escolas compartilhem características semelhantes, como a localização em áreas urbanas social e economicamente vulneráveis e a adesão simultânea ao PECIM, a Escola 3 apresentou médias mais favoráveis à convivência ética, ainda que com variações sutis. Nas demais instituições, os fundamentos das escolas cívico-militares parecem reforçar práticas coercitivas na educação em valores, o que favorece a moralidade heterônoma.

Com relação aos problemas de convivência, a Escola 3 apresentou menor prevalência de *bullying* em comparação à Escola 1. Para o *cyberbullying*, identificou-se diferença estatística significativa entre as três escolas, com efeito moderado, sendo que a Escola 3 obteve a menor média. A ocorrência de preconceitos motivadores de violência entre estudantes também foi menor nessa escola em relação às Escolas 1 e 2. Já no que diz respeito a preconceitos motivadores de violência entre docentes, a Escola 3 diferiu significativamente apenas da Escola 1, que obteve a maior média nessa dimensão. Esses achados corroboram os resultados anteriores, que indicaram escores ligeiramente mais favoráveis à convivência ética na Escola 3. Assim, essa instituição apresentou menores médias de problemas de convivência, como

bullying, *cyberbullying* e preconceitos. A literatura aponta que a promoção da convivência ética pode contribuir para a prevenção da violência, uma vez que relações interpessoais baseadas em valores morais favorecem o desenvolvimento da autonomia moral e de personalidades éticas (La Taille, 2006; Puig, 2004; Zechi, Vinha, 2022). Ressalta-se que esses achados não devem ser utilizados para comparações simplistas entre as instituições, mas para auxiliar cada escola na análise de seus próprios dados e contextos.

Os resultados também indicaram diferenças nos níveis de satisfação com o modelo cívico-militar entre as escolas. A Escola 3 obteve médias inferiores tanto na satisfação com o engajamento e o suporte das escolas cívico-militares quanto nos processos institucionais. Entre as Escolas 1 e 2, não houve diferenças estatísticas significativas nessas dimensões. A satisfação com o engajamento e o suporte avaliou percepções sobre a promoção de um ambiente seguro, inclusivo e respeitoso, além do apoio acadêmico e emocional. A satisfação com os processos abrangeu a qualidade do ensino, a abertura para expressão de ideias, os ritos institucionais e a recomendação da escola a outras pessoas. Os dados sugerem que, na Escola 3, onde as práticas de convivência apresentaram um caráter mais democrático, o modelo cívico-militar não se ajustou adequadamente, evidenciando uma contraposição entre os modelos educacionais (Grizotes; Frick, 2021; Vinha et al., 2021).

Por outro lado, nas Escolas 1 e 2, que apresentaram médias menores de convivência ética e maior proximidade com práticas coercitivas, o modelo cívico-militar parece ter maior aceitação, já que se alinha a essas práticas. Nessas instituições, onde os problemas de convivência foram mais frequentes, o modelo pode ter sido percebido como uma solução para lidar com a violência, conforme proposto na literatura (Brasil, 2019; Paraná, 2024). No entanto, esse dado requer cautela, pois autores como Vinha et al. (2021) e Grizotes e Frick (2021) argumentam que o modelo cívico-militar não promove a autonomia moral, mas sim uma educação disciplinar baseada na obediência e na passividade, por meio do controle hierárquico, da imposição de regras e de punições coercitivas (Cunha, 2019; Mascarenhas, 2020). Nesta concepção, a viabilidade do modelo cívico-militar como estratégia para lidar com indisciplina e violência também deve ser questionada, considerando que, nas instituições com práticas mais coercitivas, os problemas de convivência foram mais frequentes. Isso sugere atenção especial à moralidade heterônoma, que pode não contribuir efetivamente para a redução da violência de modo duradouro. Portanto, apresentar utilidade limitada ao período

de instalação da presença de autoridade cívico-militar em campo, o que além de ficar restrito ao contexto da instalação, também pode não se mostrar sustentável em uma perspectiva custo-efetiva para a sociedade como estratégia educacional e de segurança pública (Vinha et al., 2021).

Por fim, os resultados das análises de regressão evidenciaram que os princípios da convivência ética podem estar associados a uma menor prevalência de violência entre estudantes. A presença de valores nas relações entre estudantes e adultos e entre os próprios estudantes foram as variáveis mais significativas no modelo, explicando menores níveis de *bullying* em todas as escolas. Apenas na Escola 2, a dimensão de enfrentamento da indisciplina e violência apresentou significância na redução do *bullying*. Esses achados reforçam a importância da vivência de valores para o desenvolvimento moral (Frick et al., 2019; Trombini-Frick; Zechi; Cortez, 2023).

Entretanto, a ausência de significância de outras dimensões da convivência ética no modelo sugere que, embora haja variações entre as escolas, a convivência ética ainda precisa ser aprimorada em todas elas. Aspectos como a vivência e a reflexão a respeito de valores, a resolução assertiva de conflitos, a participação democrática e a incorporação da convivência ética no currículo escolar demandam maior atenção. No contexto das escolas cívico-militares, tais práticas podem ser dificultadas pelas características estruturais do modelo (Grizotes; Frick, 2021; Vinha et al., 2021), configurando um desafio para essas instituições.

Considerações Finais

Os resultados deste estudo indicam que, apesar das semelhanças estruturais, as escolas cívico-militares apresentam diferenças na promoção da convivência ética. A Escola 3, destacou-se pelo estímulo a valores nas relações interpessoais, pela participação democrática e pelo protagonismo estudantil, fatores associados a menores índices de *bullying*, *cyberbullying* e preconceitos. Esses achados corroboram a literatura, que ressalta a importância de um ambiente escolar pautado em valores éticos e práticas não coercitivas para o desenvolvimento moral dos estudantes. Já as Escolas 1 e 2 adotaram práticas mais coercitivas, caracterizadas pela imposição de regras e menor estímulo à reflexão, o que pode reforçar a moralidade heterônoma e dificultar a autonomia moral dos estudantes, alinhando-se ao modelo cívico-militar. Embora esse modelo tenha como objetivo suprir deficiências estruturais das escolas civis, os resultados sugerem que disciplina rígida, presença militar e

incorporação de ritos cívico-militares, por si só, não solucionam os desafios educacionais. Em alguns contextos, a militarização pode até intensificar problemas de indisciplina e violência, evidenciando a limitação de estratégias punitivas.

Entre as limitações do estudo, destaca-se a dificuldade de generalização dos resultados, considerando as variações na infraestrutura e na implementação do modelo cívico-militar em diferentes contextos. Estudos futuros devem incluir abordagens longitudinais para avaliar os efeitos desse modelo no desenvolvimento moral dos estudantes, bem como comparações entre investimentos em infraestrutura e intervenções de segurança pública. Estudos comparativos envolvendo escolas civis regulares e escolas cívico-militares também podem ser realizados.

Os achados reforçam a compreensão de que a educação para a convivência ética e a promoção do desenvolvimento moral autônomo são pilares fundamentais para a construção de uma sociedade justa e sustentável. Embora o modelo cívico-militar possa oferecer respostas imediatas a contextos de alta vulnerabilidade, ele não se mostra sustentável, já que o fortalecimento do modelo civil – baseado na autonomia, no diálogo e na participação democrática – demonstra maior potencial para transformar a educação e a segurança pública de forma autorregulada e socialmente ampliada. Investimentos em infraestrutura e no fortalecimento da educação civil podem, em muitas situações, ser não apenas suficientes, mas preferíveis a intervenções de caráter punitivo e autoritário. Cada instituição deve ser respeitada em sua missão social, reconhecendo que a verdadeira transformação ocorre quando a formação ética caminha junto à formação cognitiva, emocional e social, promovendo o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes. A educação para o desenvolvimento moral constitui, portanto, o alicerce sobre o qual se constrói uma sociedade pacífica e democrática.

Referências

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra. 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, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96283>. Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2 ed., 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf . Acesso em: 7 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 11.611, de 21 de julho de 2023**. Revoga o Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 21 jul. 2023, Seção 1, p. 3. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11611.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

CUNHA, Luiz Antônio. Religião, moral e civismo em curso: a marcha da socialização política. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 637-654, set./dez., 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1031>. Acesso em: 7 mar. 2025.

DEFENSOR DEL PUEBLO. **Informe sobre violencia escolar**: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006. UNICEF, Madrid: Defensor del Pueblo, 2007.

DUENHA DE SOUZA, Carla Giselle; ESPINOSA DE MELLO AGUIRRE, Lisandra. Direito fundamental à educação e a militarização das escolas públicas no Paraná. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 3, p. 82-99, 17 dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/60025/751375153258>. Acesso em: 7 mar. 2025.

FERRANDO, Pere. J.; LORENZO-SEVA, Urbano; HERNÁNDEZ-DORADO, Ana; MUÑIZ, José. Decalogue for the factor analysis of test items. **Psicothema**, v. 34, n. 1, p. 7, 2022. Disponível em: <https://www.psicothema.com/pii?pii=4715>. Acesso em: 7 mar. 2025.

FIELD, Andy. **Descobrimo a estatística usando o SPSS**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2020.

FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana De Stefano; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; DEL BARRIO, Cristina. Estratégias antibullying para o ambiente escolar. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1152-1181, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12380/8250>. Acesso em: 7 mar. 2025.

DE GODOY, Emerson Andre; DILNEIA ESPINDOLA FERNANDES, Maria. Escolas cívico-militares: uma breve análise do Decreto 10.004/19. **InterMeio**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 27, n. 54, p. 197-21, 14 fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9801>. Acesso em: 7 mar. 2025.

GRIZOTES, Bianca de Moraes Canestraro; FRICK, Loriane Trombini. Escolas cívico-militares e o desenvolvimento da moralidade. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 13, p. 63-92, 2021. Disponível em: <https://revistas.marília.unesp.br/index.php/scheme/article/view/12836>. Acesso em: 7 mar. 2025.

HONORATO, Hercules Guimarães. A Militarização Como Política De Educação Pública: Um Outro Olhar. **REVES – Revista Relações Sociais**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 76-94, fev./2020.

Disponível em: <https://beta.periodicos.ufv.br/reves/article/view/9605/5313>. Acesso em: 7 mar. 2025.

KOHLBERG, Lawrence. **The Philosophy of Moral Development: Essays on Moral Development**. San Francisco: Harper & Row, 1992. v.1.

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

LORENZO-SEVA, Urbano; FERRANDO, Pere J. MSA: the forgotten index for identifying inappropriate items before computing exploratory item factor analysis. **Methodology**, v. 17, n. 4, p. 296-306, 2021. Disponível em: <https://meth.psychopen.eu/index.php/meth/article/view/7185>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes Por uma pedagogia decolonial contra a docilização de corpos, invasão cultural e desproblematização da educação no projeto da escola cívico-militar. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 3, p. 366-384, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55994>. Acesso em: 7 mar. 2025.

MISSORI, Letícia Lavorini. **A convivência como promotora da autonomia moral: construção de instrumentos de avaliação em escolas de ensino médio**. 2021. 286f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2021.

MONTE, Camila Rodrigues; SOUZA, Cristina Amorim. Vantagens e desvantagens das escolas cívico-militares do Distrito Federal. **Revista Real Repositório Institucional**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://revistas.icesp.br/index.php/Real/article/view/5054/2867>. Acesso em: 7 mar. 2025.

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

PARANÁ. **Lei n. 20.338, de 06 de outubro de 2020**. Institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná e dá outras providências. Diário Oficial Paraná, Curitiba, PR, n. 10786, 07 out. 2020, p. 3. Disponível em: <https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=239004&indice=1&totalRegistros=1&dt=30.3.2024.11.16.53.497>. Acesso em: 7 mar. 2025.

PARANÁ. **Manual dos Colégios Cívico-Militares**. 4. Ed. 2024. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2024-04/manual_colegios_civico_militares_4edicao.pdf. Acesso em: 7 mar. 2025.

PICHARDO GALÁN, José Ignacio; STÉFANO BARBERO, Matías (Ed.) **Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa**. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 2015.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

Análise Crítica das Práticas em Escolas Cívico-Militares: Convivência Ética e Desenvolvimento Moral

PUIG, José Maria. **Práticas Morais**. São Paulo: Moderna, 2004.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Batista. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Eduardo Junio Ferreira; ALVES, Miriam Fábila. Militarização da educação pública no Brasil em 2019: análise do cenário nacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Q8YbVcW5YXzhm3f56YbVRpg/?lang=pt>. Acesso em: 7 mar. 2025.

TROMBINI-FRICK, Loriane; STELKO-PEREIRA, Ana Carina; MATIAS ZECHI, Juliana Aparecida; NOZAKI YANO, Vitor Atsushi; LOPES AMARAL, Enzo; MOREIRA DA CUNHA, Josafá; AFONSO CORTEZ, Pedro. Evidências de Validade da Escala de Acolhimento Institucional à Diversidade em Contexto Universitário Brasileiro. **Psico**, [S. l.], v. 56, n. 1, p. e42190, 2025. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/42190>. Acesso em: 24 nov. 2025.

TROMBINI-FRICK, Loriane; ZECHI, Juliana Aparecida Matias; CORTEZ, Pedro Afonso. Cyberbullying entre estudantes universitários brasileiros: evidências sobre o fenômeno e sua relação com a educação para a convivência ética. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 15, n. 1, p.176-207, 2023. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14909>. Acesso em: 7 mar. 2025.

VINHA, Telma et al. A educação para o desenvolvimento da autonomia e a militarização das escolas públicas: uma análise da psicologia moral. In: ABRAMOVAY, Miriam; FIGUEIREDO, Eleonora; SILVA, Ana Paula da; SALES, Marcos Vinícius (Org.). **Reflexões sobre convivências e violências nas escolas**. Brasília, DF: Flacso, 2021. p. 84-107. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2021/11/RCVE.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2025.

XIMENES, Salomão Barros; STUCHI, Carolina Gabas; MOREIRA, Márcio Alan Menezes. A militarização das escolas públicas sob os enfoques de três direitos: constitucional, educacional e administrativo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 3, p. 612-632, maio 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/96483>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias; FRICK, Loriane Trombini; MENIN, Maria Suzana De Stefano. Educação para a convivência ética: uma emergência. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 28, n. 3, p. 1123-1148, 2021. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11411>. Acesso em: 7 mar. 2025.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias; VINHA, Telma. A convivência ética em escolas públicas: Análise de um programa de intervenção a partir das perspectivas dos profissionais da escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 17, n. 2, p. 1293-1310, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15032>. Acesso em: 7 mar. 2025.

Sobre os autores

Juliana Conceição da Silva Czarny

Mestra em Educação (UFPR), pedagoga na rede estadual do Paraná e integrante do Observatório Xará (UFPR).

E-mail: julianaczarny@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-2288-4466>

Loriane Trombini

Doutora em Educação (UNESP), professora e integrante do Observatório Xará (UFPR).

E-mail: loriane.trombini.frick@ufpr.br **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4151-4329>

Pedro Afonso Cortez

Doutor em Psicologia (USF), professor (UFU) e membro do Observatório Xará (UFPR).

E-mail: cor.afonso@gmail.com **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-0107-2033>

Recebido em: 07/03/2025

Aceito para publicação em: 09/08/2025