



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de Marília

Elen Daiane Quartaroli Fernandes

**Relações entre Clima escolar e nível de adesão de valores morais: um estudo
com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Marília
2024

Elen Daiane Quartaroli Fernandes

**Relações entre Clima escolar e nível de adesão de valores morais:
um estudo com professores dos anos iniciais do ensino
fundamental.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como parte das exigências para a obtenção do título de Doutor em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Marília
2024

F363r

Fernandes, Elen Daiane Quartaroli

Relações entre Clima escolar e nível de adesão de valores morais :
um estudo com professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental /
Elen Daiane Quartaroli Fernandes. -- Marília, 2024

183 p. : tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Raul Aragão Martins

1. Clima Escolar. 2. Níveis de adesão a valores morais. 3.
Convivência na escola. 4. Formação de professores. 5.
Desenvolvimento moral. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Elen Daiane Quartaroli Fernandes

**Relações entre Clima escolar e nível de adesão de valores morais:
um estudo com professores dos anos iniciais do Ensino
Fundamental.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação
Linha de pesquisa: Psicologia da Educação:
Processos Educativos e Desenvolvimento
Humano

Banca Examinadora

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Prof. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz
UNESP - São José do Rio Preto

Prof. Dra. Loriane Trombini Frick
UFPR – Universidade Federal do Paraná

Prof. Dra. Rita Melissa Lepre
UNESP – São José do Rio Preto

Prof. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia
UNESP – Marília

Marília, 06 de dezembro de 2023.

Para meu pai (em memória) e minha mãe que mesmo com pouco estudo, me ensinaram o valor da escola.

Para meus filhos, Henrique e Caio, pois desejo que vocês recebam a melhor educação possível, para serem pessoas justas, respeitosas, solidárias e que saibam conviver.

Para meus colegas professores, que assim como eu, acreditam em uma educação em valores, capaz de transformar pessoas em humanos melhores.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que fizeram parte de minha trajetória acadêmica:

Primeiro aos meus pais que me ensinaram o valor da educação. Meu pai (em memória) que mesmo sem muita instrução e estudo foi minha inspiração para buscar ser melhor a cada dia. Foi difícil perdê-lo enquanto eu finalizava esse texto. À minha mãe, que me ensinou que a escola era, depois da família, o lugar mais importante.

Ao meu esposo Silas que sempre me incentivou à carreira acadêmica. Sempre esteve comigo me ajudando a estudar, contribuindo de alguma forma com minha pesquisa e me acompanhou nos momentos mais lindos da minha trajetória, que foi o nascimento dos nossos dois filhos no período de um ano. Sem esse apoio, talvez eu não tivesse conseguido concluir.

Aos meus filhos Henrique e Caio, que apesar de bebês, foram meus companheiros de escrita. Mesmo quando não dormiam, ficavam brincando enquanto eu escrevia e fazia minhas pesquisas. Sempre contribuíram para que eu conseguisse escrever.

Ao meu orientador Raul que foi excepcional em todas as orientações. De uma sensibilidade inigualável, sempre me apoiou, me entendeu, me incentivou e esperou o meu tempo. Sempre me sentia em débito com ele, mas todas as vezes em que conversamos, ele me tranquilizou e se mostrou empático em todas as situações. O doutorado era um sonho para mim e por muitas vezes pensei que não fosse conseguir. Desde a primeira seleção que participei, na Unesp de Marília e vi o professor Raul na entrevista, tive a certeza de que gostaria que ele me orientasse. Não foi na primeira seleção, mas foi na segunda que ele me aceitou. Eu só tenho a agradecer por ter feito parte desse sonho.

Aos meus colegas de profissão que desde o início de minha trajetória na educação, me proporcionaram experiências que me ajudaram a construir o conhecimento que tenho hoje.

À Secretaria Municipal de Educação de Pederneiras que viabilizou o acesso aos professores para a realização da pesquisa.

À FFC pela oportunidade de ter cursado o doutorado.

Muito obrigada a todos que acreditaram em mim e que eu pudesse chegar até aqui.

[...] Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.

Paulo Freire (2000).

RESUMO

Esta pesquisa surgiu a partir da necessidade de conhecer melhor sobre o nível de adesão de valores morais de um grupo de professores e em como isso influencia a convivência no ambiente escolar. Para isso, buscamos identificar as percepções deles sobre o clima escolar, a fim de relacioná-las com a adesão aos valores. O objetivo principal desse estudo consistiu em estabelecer relações entre clima escolar e o nível de adesão aos valores morais em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo da percepção que eles têm da escola em que atuam e de como aderem aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática. O caminho metodológico, seguiu a partir da oferta de uma formação profissional breve, que consistiu em três etapas: 1) apresentação da pesquisa com a explanação de conceitos sobre clima escolar e valores morais e disponibilização do questionário *online*, relacionado ao tema; 2) apresentação dos dados da pesquisa, retornados através das respostas ao questionário; e 3) que consistiu em dois encontros, sendo o primeiro com discussões sobre Clima escolar e o segundo, sobre valores morais. A pesquisa caracterizou-se como exploratória com enfoque quantitativo e qualitativo. Participaram do curso 208 profissionais da educação e destes, 102 responderam ao questionário *online*. A partir da análise dos resultados, constatou-se que nas três dimensões do Clima escolar avaliadas (2, 3 e 7) o clima se mostrou predominantemente intermediário. Quanto aos valores morais foi possível avaliar sobre a adesão da justiça, da solidariedade e da convivência democrática. Constatou-se que os professores se dividiram em três grupos com porcentagens similares, indicando adesão baixa, intermediária e alta aos valores. O fato de um terço dos docentes apresentarem baixa adesão aos valores morais é um fator preocupante, já que influencia diretamente na prática docente e no desenvolvimento da autonomia moral. Ao cruzarmos os dados entre Clima escolar e valores, constatou-se a relação de que os profissionais que consideram o clima positivo, possuem uma adesão maior aos valores morais e aqueles que consideram o clima negativo, possuem uma adesão menor. Concluiu-se que os educadores precisam conhecer mais sobre aspectos referentes a teoria da moralidade para promoverem a boa convivência do ambiente escolar. Evidenciou-se a necessidade de haver cada vez mais pesquisas que proponham vivências para formação docente, que provoquem reflexões, inovações e transformações para uma educação em valores efetiva.

Palavras-chave: Valores morais; Clima escolar; Convivência; Educação em valores; Ambiente escolar.

ABSTRACT

This research arose from the need to know better about the level of adherence to moral values of a group of teachers and how this influences coexistence in the school environment. To do this, we sought to identify their perceptions about the school climate, in order to relate them to adherence to values. The main objective of this study was to establish relationships between school climate and the level of adherence to moral values in teachers in the initial years of Elementary School, based on the perception they have of the school in which they work and how they adhere to the values justice, respect, solidarity and democratic coexistence. The methodological path followed the offering of brief professional training, which consisted of three stages: 1) presentation of the research with the explanation of concepts about school climate and moral values and availability of the online questionnaire, related to the topic; 2) presentation of research data, returned through questionnaire responses; and 3) which consisted of two meetings, the first with discussions on School Climate and the second on moral values. The research was characterized as exploratory with a quantitative and qualitative focus. 208 education professionals participated in the course and of these, 102 responded to the online questionnaire. From the analysis of the results, it was found that in the three dimensions of the school climate evaluated (2, 3 and 7) the climate was predominantly intermediate. Regarding moral values, it was possible to evaluate the adherence to justice, solidarity and democratic coexistence. It was found that the teachers were divided into three groups with similar percentages, indicating low, intermediate and high adherence to values. The fact that a third of students have low adherence to moral values is a worrying factor, as it directly influences teaching practice and the development of moral autonomy. When we crossed the data between school climate and values, we found a relationship that professionals who consider the climate to be positive have a greater adherence to moral values and those who consider the climate to be negative have a lower adherence. It was concluded that educators need to know more about aspects relating to the theory of morality to promote good coexistence in the school environment. It became clear that there is a need for more and more research that proposes experiences for teacher training, which provoke reflections, innovations and transformations for an effective education in values.

Keywords: Moral values; School climate; Coexistence; Education in values; School environment.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Dimensões que compõem o Clima escolar - GEPEM	50
Figura 2 – Delineamento do estudo	68
Figura 3 – Frequência absoluta das participantes por faixa etária	86
Figura 4 – Área de formação dos participantes da pesquisa	90
Figura 5 – Nível de titulação dos participantes da pesquisa	91
Figura 6 – Atuação docente na rede municipal de ensino	95
Figura 7 – Tempo de docência dos participantes da pesquisa	97
Figura 8 – Tempo de docência na mesma escola dos participantes da pesquisa	99
Figura 9 - Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de satisfação que as professoras têm com as pessoas que convivem na escola	102
Figura 10 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação as situações que ocorrem na escola	105
Figura 11 - Frequência relativa das categorias do clima escolar na relação das professoras com os alunos	106
Figura 12 - Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de concordância das professoras	108
Figura 13 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação às situações que acontecem na escola	112
Figura 14 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de concordância das professoras	114
Figura 15 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação às atitudes das professoras diante do envolvimento dos alunos com conflitos ou quebra de regras	116
Figura 16 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação às atitudes das professoras quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras	118
Figura 17 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de satisfação das professoras com seu desempenho profissional	120

Figura 18 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de concordância das professoras	122
--	-----

Quadro 1 – Níveis de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1992)	26
Quadro 2 – Marcos governamentais brasileiros (leis e documentos normativos) que preconizam a formação humana em prol da convivência ética	33
Quadro 3 – Competências gerais da Educação Básica e as relações com a convivência	62
Quadro 4 - Etapas e cronograma de formação	69
Quadro 5 – Matriz com as dimensões e conceitos utilizados na pesquisa referente ao Clima Escolar	70
Quadro 6 – Matriz de referência – Descritores de Valores Morais	72
Quadro 7 – Estrutura e Planejamento do primeiro encontro	78
Quadro 8 – Estrutura e Planejamento do segundo encontro	79
Quadro 9 – Estrutura e Planejamento do terceiro encontro	80
Quadro 10 – Estrutura e Planejamento do quarto encontro	80
Quadro 11 – Variáveis utilizadas para comparações com os instrumentos utilizados no estudo	81
Quadro 12 - Perspectivas morais consideradas na EVM e suas pontuações	83
Quadro 13 - Distribuição das histórias por nome e valor que representam	84
Quadro 14 – O ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman (2000)	89
Quadro 15 - Níveis de adesão aos valores morais e critérios para determinação	125
Quadro 16 - Descrição dos níveis da escala do valor da justiça	128
Quadro 17 - Descrição dos níveis da escala do valor da convivência democrática	130
Quadro 18 - Descrição dos níveis da escala do valor da solidariedade	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência relativa do grau de satisfação que as professoras têm com as pessoas que convivem na escola	102
Tabela 2 – Frequência relativa das situações que ocorrem na escola	103
Tabela 3 – Frequência relativa da relação das professoras com os alunos	105
Tabela 4 - Frequência relativa do grau de concordância das professoras	107
Tabela 5 – Frequência relativa das situações que acontecem na escola	111
Tabela 6 – Frequência relativa do grau de concordância das professoras	113
Tabela 7 – Frequência relativa das atitudes das professoras diante do envolvimento dos alunos com conflitos ou quebra de regras	115
Tabela 8 - Frequência relativa das atitudes das professoras quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras	117
Tabela 9 – Frequência relativa do grau de satisfação das professoras com o desempenho profissional	119
Tabela 10 – Frequência relativa do grau de concordância das professoras	121
Tabela 11 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas da EVM, por história	124
Tabela 12 - Frequência absoluta e relativa por quartil da EVM, por tipo de história	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C1	Contravalor na perspectiva egocêntrica
C2	Contravalor na perspectiva sociocêntrica
DP	Desvio Padrão
EVM	Escala de Valores Morais
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
P1	Pró-valor na perspectiva egocêntrica
P2	Pró-valor na perspectiva sociocêntrica
P3	Pró-valor moral
Q	Quartil
TCT	Temas Contemporâneos Transversais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO PROPÍCIO PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MORAL.....	19
2.1 O desenvolvimento moral na perspectiva de Jean Piaget.....	19
2.2 O desenvolvimento do raciocínio moral para Lawrence Kohlberg.	24
2.3 A influência da escola na construção de valores democráticos e na promoção da convivência.....	28
2.3.1 O valor do Respeito.....	39
2.3.2 O valor da Solidariedade.....	41
2.3.3 O valor da Justiça.....	42
2.3.4 O valor da Convivência Democrática.....	44
2.4 O Clima escolar.....	46
2.4.1 Algumas pesquisas sobre Clima escolar e Educação em valores morais.....	50
2.5 O papel da escola no desenvolvimento moral do sujeito.....	55
3 METODOLOGIA.....	65
3.1 Caracterização da Pesquisa.....	65
3.2 Contexto da Pesquisa.....	66
3.3 Delineamento do Estudo.....	68
3.4 Instrumentos para a produção dos dados.....	69
3.5 Formação (<i>online</i>) dos professores.....	75
3.6 Procedimentos da Coleta de dados.....	78
3.6.1 Etapa 1: Apresentação da Pesquisa e Aplicação do primeiro Questionário sobre as relações entre Clima escolar e Valores Morais.....	78
3.6.2 Etapa 2: Apresentação das respostas dos participantes ao primeiro questionário sobre as relações entre Clima escolar e Valores Morais.....	79
3.6.3 Etapa 3: Discussão sobre Clima escolar e Valores Morais.....	80
3.7 Procedimentos de Análise.....	81
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	85
4.1 Dados sociodemográficos: caracterização dos sujeitos.....	85
4.1.1 Idade dos participantes.....	86

4.1.2 Titulação dos participantes.....	90
4.1.3 Atuação na rede municipal de ensino.....	95
4.1.4 Tempo de docência.....	97
4.2 Dimensões do Clima escolar.....	99
4.2.1 Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola.....	101
4.2.2 Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola.....	109
4.2.3 Dimensão 7: As relações com o trabalho.....	119
4.3 Adesão aos valores morais: justiça, solidariedade e convivência democrática.....	123
4.4 Relações entre Clima escolar e valores morais.....	133
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICE A – Proposta para formação docente: Relações entre Clima escolar e Valores Morais.....	153
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	159
APÊNDICE C – Questionário sobre as relações entre clima escolar e valores morais.....	161
APÊNDICE D – Gabarito do Questionário sobre Valores morais.....	172
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética Profissional.....	180
ANEXO B – Carta de aceite da Secretaria Municipal de Educação de Pederneiras	183

1 INTRODUÇÃO

Como gestora de uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, percebo que um dos desafios nesse local é a resolução de conflitos, advindos dos problemas de convivência entre os alunos. Na pós-graduação iniciei os estudos sobre a teoria da moralidade infantil e percebi a importância da escola para a formação moral do sujeito. Refletindo sobre o ambiente no qual eu estava inserida, vi a necessidade de discutir mais sobre os valores morais com os professores, por acreditar que se houver intencionalidade docente no trabalho com os valores, as relações interpessoais estabelecidas nesse espaço podem ser melhores.

Mesmo tendo essa compreensão, na realidade em que atuo, percebo que o desenvolvimento moral não é um tema muito discutido em formações de professores. Então, surgiu o interesse em saber a percepção dos docentes sobre o ambiente escolar e a relação que estabelecem com os valores morais. Diante disso, aspectos do Clima escolar fizeram parte dessa pesquisa e o objeto de estudo passou a ser as relações entre clima escolar e valores morais na concepção de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade em que trabalho.

Antes de adentrarmos nas questões específicas sobre essa pesquisa, precisamos discutir um pouco mais sobre aspectos gerais da realidade escolar que permeiam esse cenário. A escola é um lugar onde as pessoas convivem diariamente. Então, os conflitos, inevitavelmente, acontecem. Mas, como lidar com eles? Para falar sobre isso, primeiro precisamos entender o que é o conflito. Leme (2004, p.367) entende os conflitos interpessoais como “situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, que são desencadeadoras de afeto negativo”. Eles podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo dos recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos. Os conflitos são importantes para o desenvolvimento moral dos indivíduos, pois promovem o aprendizado de valores, de regras e o reconhecimento de sentimentos. Se torna, então, essencial que se aprenda a lidar com eles desde a infância (Lugli, 2018).

Estratégias de resolução de conflitos podem e devem ser aprendidas na escola. Valores como respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática estão ligados a um dever moral e a um querer agir bem. Sendo assim, a vivência de valores tem uma dimensão muito maior do que a mera obediência às regras postas. Isso ocorre

porque os sujeitos escolhem agir de acordo com esses valores, não sendo suficiente o conhecimento das regras (Knoener; Leonardi, 2022). O professor auxilia nessa construção e para isso, precisa estar preparado para trabalhar nesse contexto

Partindo desse princípio, e do reconhecimento de que existe a emergência do envolvimento das instituições educativas na reflexão sobre os valores morais, contemplou-se nesse estudo, assuntos referentes a teoria que embasa o tema da moralidade, os valores morais na escola, a importância do clima escolar para a qualidade da convivência nesse ambiente, o papel da escola no desenvolvimento moral do sujeito e a importância da formação de professores para um trabalho efetivo na área.

Nesse sentido, Silva (2018) aponta que é possível discutir sobre regras, princípios, valores e conflitos na escola e que ao levantarmos essa temática, nos deparamos com a qualidade da convivência que existe entre os alunos, docentes e demais funcionários. A maneira como essas relações se caracterizam, reflete um dos grandes desafios da escola e isso se explica pelo fato de que esses conflitos ora são vistos pelos docentes como indisciplina e ora como violência ou agressividade. Contudo, Vinha *et al.* (2017) e Tognetta e Lepre (2022) concordam que estas são manifestações dos problemas de convivência e podem ser consideradas perturbadoras, mas não reduzidas a formas isoladas.

Como a escola lida com os problemas de convivência, evidencia as intervenções realizadas pelos profissionais, bem como os valores e princípios disseminados, influenciando aqueles que estão sob essa autoridade. Em outras palavras, a forma como os docentes resolvem os conflitos interpessoais, demonstra alguns de seus valores aos alunos.

A adesão aos valores pode ser entendida como a afirmação ou atribuição de um valor que pode ocorrer em perspectivas sociais mais centradas ou egocêntricas às mais descentradas ou morais, assim como descreve Kohlberg (1992). O conceito de descentração apontado por Piaget (1932/1994) pode ser considerado essencial para o desenvolvimento nos aspectos sociais, cognitivos e morais, pois é pela descentração crescente em relação a uma perspectiva que os sujeitos conseguem considerar os demais, reconhecendo suas necessidades, características e assim, conhecê-los. Desta forma, podem existir diferentes formas de adesão aos valores considerando a perspectiva social em que os sujeitos consideram sobre si, sobre os outros e aos valores dessa relação (Menin, 2019).

A partir desses apontamentos surgiu a necessidade de entender melhor a adesão de valores morais de um grupo de professores e, considerando que o ambiente e a qualidade da convivência na escola podem interferir nesse contexto, buscou-se as possíveis relações dos valores com aspectos do clima escolar, a fim de conhecer melhor as percepções desses profissionais sobre o ambiente em que atuam. Diante disso, surgiu o seguinte questionamento: Quais as relações entre Clima escolar e nível de adesão de valores morais em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental?

A partir desse questionamento, iniciou-se um estudo com professores desse segmento de ensino, para identificarmos essas possíveis relações. Enfatizamos que é preciso ter clareza de quais são os valores envolvidos na construção do ambiente escolar, pois, quando nos referimos a coletividade, é necessário considerar que diferentes valores são predominantes. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998), que trouxe diretrizes complementares para o trabalho com os Temas Transversais, atualmente, complementados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), com os Temas Contemporâneos Transversais (Brasil, 2019), destaca-se que os valores respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática estão ligados a um dever moral e são fundamentais de serem abordados nas escolas (Knoener; Leonardi, 2022).

Da mesma forma, conhecer o cenário educacional auxilia na identificação de necessidades comuns dos sujeitos no ambiente escolar, tornando a análise do Clima fundamental para os membros dessa comunidade. Pode-se dizer que o Clima escolar é a percepção que professores, gestores, alunos, funcionários e familiares têm a respeito de várias dimensões da escola, como sobre as relações sociais, o estabelecimento de regras, a existência de situações de intimidação, infraestrutura, relações com o ensino e a aprendizagem, dentre outras. Essas dimensões indicam a atmosfera escolar e ao mesmo tempo, são influenciadas por ela (Pavaneli, 2018; Tognetta; Lepre, 2022).

A qualidade do Clima é uma variável importante para prevenir problemas de convivência. Ele pode ser positivo, intermediário ou negativo. Quando o clima é positivo, pode haver na escola bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, diálogo para resolver conflitos, participação da família e da comunidade, e se torna um ambiente de confiança e cuidado com

respeito, senso de justiça e segurança. É considerado um fator de proteção e contribui para o desenvolvimento social e emocional dos alunos (Vinha; Morais; Moro, 2017).

O clima negativo funciona como fator de risco na realidade escolar por provocar um aumento dos problemas de convivência que interferem nas relações interpessoais. Não há diálogo, confiança, segurança, motivação para resolução de conflitos e as regras quase sempre são unilaterais (Vinha *et al.*, 2017; Castellini, 2019). O clima é considerado intermediário quando oscila entre positivo e negativo.

Mas, então, quais relações podemos estabelecer entre Clima escolar e nível de adesão de valores morais em professores dos anos iniciais do Ensino fundamental? Nossa hipótese considera que professores com nível de adesão a valores morais mais elevados podem conviver melhor e mesmo que percebam o ambiente em que trabalham com um clima negativo, buscam melhorar essa percepção.

A fim de confirmar esta ideia, o objetivo principal desse estudo consistiu em estabelecer relações entre clima escolar e o nível de adesão de valores morais em professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, partindo da percepção que eles têm da escola que atuam e de como aderem aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática.

Como objetivos secundários, pretendeu-se:

- Apontar características sociodemográficas para conhecer melhor o contexto dos participantes;
- identificar como os professores percebem o clima escolar quanto as dimensões: (2) as relações sociais e os conflitos na escola; (3) as regras, as sanções e a segurança na escola; e (7) as relações com o trabalho;
- Identificar o nível de adesão dos docentes aos valores justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática.
- Relacionar a percepção da qualidade do clima escolar com o nível de adesão de valores morais dos professores participantes.

O caminho metodológico para atingir os objetivos da pesquisa, seguiu a partir de uma formação profissional breve, ofertada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de uma rede municipal de educação. Ela consistiu em três etapas. Na primeira, ocorreu a apresentação da pesquisa com a explanação de conceitos sobre clima escolar e valores morais. Nesse momento, foi disponibilizado aos professores o convite para responder ao questionário *online*, relacionado ao tema.

Na segunda etapa, foi apresentado aos participantes os dados da pesquisa, retornados através das respostas ao instrumento utilizado. Discutiu-se sobre o porquê abordar essa temática na escola, como é possível melhorar as relações nesse ambiente, dimensões do Clima escolar e a importância dos valores morais.

A terceira etapa consistiu em dois encontros. No primeiro houve uma conversa sobre o clima escolar, na qual discutiu-se sobre aplicações práticas com os participantes e no segundo, discutiu-se sobre valores morais.

Além dessa seção introdutória, que apresentou ideias iniciais sobre o tema da pesquisa, o trabalho é composto por outras quatro sessões. Na segunda, denominada “O ambiente escolar como espaço propício para a promoção do desenvolvimento moral”, estão os referenciais teóricos, com base na Psicologia da Moralidade, que serviram como fundamento para o entendimento da moral e suas influências para a educação. Na primeira e segunda subseção, denominadas “O desenvolvimento moral na perspectiva de Jean Piaget” e “O desenvolvimento do raciocínio moral para Lawrence Kohlberg”, respectivamente, tratamos de conceitos básicos sobre a moral que influenciaram pesquisas posteriores relacionadas à educação. Na terceira subseção, ressaltou-se a importância do trabalho com os valores na escola, destacando quatro valores fundamentais para o desenvolvimento do ser humano que são: respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática. Na quarta subseção, discutiu-se sobre Clima escolar, com ênfase nas relações construídas no ambiente institucional. Para finalizar, a última subseção abordou o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, confirmando o quanto esse espaço é fundamental para a formação do sujeito e a necessidade da intencionalidade para este trabalho.

Na terceira seção – Metodologia – estão a caracterização da pesquisa, seu contexto, o delineamento do estudo, os instrumentos para a produção dos dados e os procedimentos de coleta deles, descrevendo cada etapa do trabalho desenvolvido e a forma de análise das informações obtidas.

Na quarta seção - Apresentação e análise dos resultados – estão as análises dos dados da pesquisa, obtidos por meio das respostas ao questionário. Essa seção está dividida em quatro subseções: 1) Caracterização dos sujeitos, com base nos dados sociodemográficos; 2) Dimensões do Clima escolar; 3) Adesão aos valores morais; e 4) Relações entre clima escolar e valores morais, a partir do cruzamento dos dados entre esses processos.

Por fim, na última sessão – Considerações Finais – estão as conclusões da pesquisa, suas limitações e implicações educacionais, suas contribuições e seus impactos para a área da educação. Enfatizou-se a necessidade de outros estudos sobre essa temática, a fim de melhorar a convivência no ambiente escolar a partir da intencionalidade docente para um trabalho com valores direcionado e efetivo, que promova o desenvolvimento moral dos sujeitos.

2 O AMBIENTE ESCOLAR COMO ESPAÇO PROPÍCIO PARA A PROMOÇÃO DO DESENVOLVIMENTO MORAL

[...] Estamos acostumados a entender a educação como um processo de aquisição de informação que se converte em conhecimento, em valores, em habilidades e em modelos de compreensão do mundo. Trata-se de um processo de aquisição de informação que dá forma humana a homens e mulheres. Essa forma humana é o resultado de dinamismos adaptativos que regulam a vida, mas também é aquilo que permite a adaptação de cada sujeito à complexidade do meio em que se encontra [...] (Puig, 1998, p. 24).

Essa seção tem a finalidade de expor a fundamentação teórica adotada para embasar o estudo em questão, que foi inspirado em autores advindos do campo da Psicologia Moral, para estabelecer relações que contemplem o campo educacional, mais especificamente, no que se refere às instituições de educação básica. Acredita-se na possibilidade da promoção do desenvolvimento moral no ambiente escolar, por meio de um trabalho docente direcionado para a construção de valores democráticos que auxiliem os sujeitos a conviverem em sociedade. Dessa forma, destaca-se a importância de apresentar alguns aspectos da teoria da moralidade, com a finalidade de elucidar princípios básicos que constroem essa temática.

Como ponto de partida, foram utilizadas as teorias de Jean Piaget (1930/1996; 1932/1994) sobre o juízo moral e o desenvolvimento da autonomia, e de Lawrence Kohlberg (1992), que parte de ideais piagetianos, complementando suas ideias e conceituando os níveis de desenvolvimento moral.

Em seguida, discute-se sobre aspectos relevantes aos valores morais e ao Clima escolar e por fim, caracteriza-se a importância do papel da escola no desenvolvimento moral do sujeito.

2.1 O desenvolvimento moral na perspectiva de Jean Piaget

[...] A criança não nasce nem boa, nem má, tanto do ponto de vista intelectual, como do ponto de vista moral, mas dona de seu destino (Piaget, 1932/1994, p. 85).

Piaget (1932/1994) iniciou seus estudos sobre moralidade observando os jogos infantis. La Taille (1994, p.10) diz que ele abordou esse tema “indo a campo, entrevistando crianças e dando sua contribuição à abordagem científica da

moralidade”. Essas observações deram origem à obra “O juízo moral na criança” (Piaget, 1932/1994), originalmente publicada em 1932, intitulada como *Le jugement moral chez l'enfant*. Esse livro pode ser considerado como um “marco na história da reflexão humana sobre moralidade (La Taille, 1994, p.10).

Martins (1997) aponta que Piaget (1932/1994) elaborou sua teoria sobre o desenvolvimento moral com base em resultados obtidos em uma série de pesquisas sobre eventos sociais. Vale ressaltar que o seu maior interesse estava nos juízos que as crianças faziam diante das regras de um jogo, e não em estudar os comportamentos e sentimentos morais. Para Piaget (1932/1994) analisar o juízo moral da criança nos obriga a discutir sobre as relações de convívio social, já que a vida em sociedade requer a existência de regras para regular a convivência entre as pessoas. Bataglia e Lepre (2022) complementam que o autor buscou investigar e compreender como a consciência passa a respeitar as regras, reforçando a ideia de isso ocorre por meio das interações sociais, incluindo e possibilitando a convivência.

Piaget (1932/1994, p.23) reforça que “toda moral consiste em um sistema de regras” e que a essência desse fenômeno deve ser observada a partir do respeito que o sujeito adquire por elas. A maioria das regras que as crianças aprendem a respeitar são ditadas por adultos. Isso quer dizer que elas não vem em decorrência de suas necessidades, pois já estão prontas e devem ser seguidas. O autor reforça que o valor moral de uma ação não está na obediência às regras determinadas socialmente ou nas normas em si, mas na motivação que nos fazem segui-las.

Martins (1997, p.352) destaca que para Piaget (1932/1994) as regras que envolvem os jogos podem ser consideradas como um reflexo das normas sociais do mundo adulto, já que, ao jogar, a criança se envolve em situações que requerem alguns valores, como o respeito (às regras), por exemplo, além de honestidade e justiça. Desse modo, Piaget observou que os indivíduos constroem as regras gradativamente à medida em que tomam consciência dela.

Lepre (2015) concorda que para Piaget, a relação do sujeito com as regras se divide em dois fenômenos: a prática das regras e a consciência delas. Menin (1996) completa que a prática se refere em como as crianças as utilizam para si e para os outros no jogo. Já a consciência, está atrelada à compreensão que as crianças têm delas, podendo definir o que são, para que servem, de onde vêm e o que pode ser mudado. Tanto para que ocorra a prática quanto a consciência da regra, a criança

passa por estágios diferentes. Não é algo automático e rápido, mas ocorre ao longo de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Piaget (1932/1994) destaca que:

[...] a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras (Piaget, 1932/1994, p. 294).

A fim de explicar melhor essa afirmativa, Martins e Silva (2009, p. 216) explicam que “essa premissa de múltiplas moralidades não se refere à existência de vários princípios morais antagônicos [...], mas sim à existência de duas moralidades práticas dentro de um mesmo meio social”. São elas: moral da coação ou respeito unilateral e moral da cooperação ou da autonomia.

Para Piaget (1932/1996), o processo do desenvolvimento moral atravessa três tendências: 1) anomia, que se estende até por volta dos 5 anos de idade e não há consciência das regras, apenas imitação; 2) heteronomia, que se observa por volta de 8 a 10 anos, em que o peso da autoridade é significativo, já que a criança julga que a regra dos adultos são imutáveis e precisam ser obedecidas a qualquer custo. Contudo, na ausência do adulto, a regra é facilmente descumprida; e, 3) autonomia, que surge, aproximadamente, depois dos 10 anos, dependendo das experiências vividas e da qualidade das relações interpessoais da criança. Essa fase se caracteriza pelas relações de cooperação e respeito mútuo e o respeito às regras, ocorre por julgar ser o correto a se fazer e não mais pela autoridade de quem as impõe. Nessa fase se julgam as intenções e a noção de justiça baseia-se nos princípios de igualdade e equidade.

Partindo de conceitos kantianos, Menin (1996) expõe ideias sobre os conceitos de heteronomia e autonomia:

[...] Heteronomia significa ser governado por outros, fora de nós; e significa que quando não houver outros a nos mandar, ameaçar, punir, podemos ficar “sem governo” [...] Na autonomia a obediência a uma regra se dá pela compreensão e concordância com sua validade universal. Obedecemos porque concordamos que os motivos para a ação poderiam tornar-se “leis universais”: seriam um bem para todos. Na heteronomia, a obediência a uma regra se dá pelo medo à punição ou pelo interesse nas vantagens a serem obtidas pessoalmente (MENIN, 2006, p. 40-41).

Com base nos estudos de Kant, Durkheim e Bovet, Piaget (1930/1996, p. 3-4) afirma existir entre as crianças duas morais. A moral resultante do respeito unilateral, denominada como moral heterônoma, em que há uma coação moral, um sentimento de dever primitivo que é resultante da pressão do adulto sobre a criança. Isso implica em uma desigualdade entre aquele que respeita e o que é respeitado (podemos dizer que é o respeito da criança pelo mais velho e implica em uma relação de coação). Bataglia e Lepre (2022) completam que no respeito unilateral deriva do mais “fraco” para o mais “forte” e está relacionado à opressão, obediência e punição, tendo como base a autoridade absoluta do outro.

Já a moral resultante do respeito mútuo, Piaget (1930/1996) chama de moral autônoma, em que as relações de cooperação se caracterizam por um sentimento diferente, de reciprocidade. Isso implica em uma relação de cooperação, já que os indivíduos se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Nesse sentido, o indivíduo autônomo é aquele que internaliza as regras morais e as segue porque emergem de sentimentos internos que o forçam a olhar para o outro além de si. O respeito mútuo deriva de ambas as partes da relação, tendo como base o diálogo e a reciprocidade, reconhecendo o valor e a dignidade das pessoas (Bataglia; Lepre, 2022).

Martins e Silva (2009, p. 217) entendem que a passagem da moral heterônoma para a autônoma é um processo e não acontece do nada, mas sim, das interações entre o indivíduo e a sociedade, pois sem elas, a criança permaneceria egocêntrica. Sendo assim, Piaget (1932/1996) acredita que a moral não é uma condição natural dos sujeitos, mas é construída, ou seja, há um desenvolvimento moral interno que depende das relações sociais que o sujeito experimenta desde a infância.

Essas duas tendências morais marcaram os estudos e as pesquisas no tema da moralidade. Piaget (1930/1996, p. 24) destaca que há séculos a escola pensa ser suficiente o falar com a criança para instruí-las e para formar seu pensamento. Isso não quer dizer que de nada adianta falar com ela sobre aspectos morais, contudo, as variações do ensino da moral pela fala, muitas vezes, vêm impregnada de coação adulta e isso fortalece a heteronomia. Sendo assim, seria mais interessante considerar métodos ativos para o desenvolvimento da Educação moral, evitando que os assuntos escolares sejam apenas impostos de fora, mas permitindo que o aluno experimente e redescubra por meio da investigação experiências morais espontâneas, vendo a

escola como meio próprio para isso. O autor reforça que “é importante não impor pela autoridade aquilo que a criança pode descobrir por si mesma”.

Mesmo sem a intenção primeira de tratar sobre comportamentos e sentimentos ligados ao julgamento moral das crianças, os achados de Piaget obrigou definições nesse sentido, pois quando procura definir o que é o ser social e em como ele interage em sociedade, amplia os estudos nessa direção (Martins; Silva, 2009). Na busca de desvendar a construção do conhecimento social, analisou o jogo de bolinhas de gude entre crianças e em como elas faziam o julgamento das regras (Martins, 1997). Seus achados de pesquisa

[...] mostram três níveis de julgamento: 1º) a regra motora (até 2 anos): sua origem confunde-se com o hábito, com a repetição dos esquemas de adaptação motora; 2º) regra do respeito unilateral (entre 2 e 10 anos): a criança, estando inserida num meio social, observa as outras crianças mais velhas jogando de certo modo; assim surge o sentimento de que ela própria deve jogar desse modo. A regra imitada é sentida como obrigatória e sagrada; 3º) regra do respeito mútuo (a partir dos 10 anos): com a continuação do desenvolvimento a criança dissocia seu eu do pensamento do outro, discute de igual para igual, procura soluções próprias, mas essencialmente passa a compreender o outro e fazer-se compreender (Martins, 1997, p. 352).

Entende-se então, que a compreensão de regras se dá na fase da autonomia, momento em que o indivíduo já é capaz de internalizá-las sob a ótica crítica e reflexiva, levando em consideração princípios de equidade e reciprocidade. Admite-se que o respeito constitui um sentimento fundamental que torna possível a aquisição das noções morais, pois, se uma criança respeita seus pais e professores, os conselhos que esses lhes dispensam, são aceitos mesmo quando obrigatórios (Piaget, 1930/1996).

O objetivo da educação moral nessa perspectiva, é direcionar as crianças e jovens a constituir personalidades autônomas, que estejam aptas à cooperação. Nesse sentido, Piaget (1930/1996) fala sobre os procedimentos desse tipo de educação e destaca os verbais e os métodos ativos. Quanto aos procedimentos verbais, muitas escolas acreditam que seja suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento. O autor destaca que a única fonte de inspiração moral nos métodos orais é a autoridade do professor, não desenvolvendo assim, a cooperação.

Quanto aos métodos ativos, Piaget (1930/1996, p. 40) chama de experiências “ativamente realizadas”. Este, leva em consideração aquilo que a criança traz, considerando-a um ser social que tem iniciativa. Esse método busca valorizar aquilo

que a criança pode alcançar por si mesma, e não impor tudo pela autoridade. Como consequência, favorece o coletivo com princípios de cooperação e de respeito mútuo. Os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança.

Dentre as instituições que as crianças e adolescentes frequentam, a escola é considerada a que melhor pode propiciar o ambiente cooperativo para que a tendência autônoma se construa (Bataglia; Lepre, 2022). Sendo assim, é necessário explorar a condição privilegiada da escola por meio de um trabalho docente voltado ao desenvolvimento moral.

Com base nos estudos de Piaget, diversos autores elaboraram suas propostas teóricas ajustando determinados aspectos, ampliando outros e até apontando diferentes vieses a essa teoria (Lepre, 2015). Além de ser um autor pioneiro nas investigações empíricas acerca da moral, Piaget deixou estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do juízo moral na criança, possibilitando à escola e aos professores planejarem e intencionarem suas práticas a uma educação voltada à construção da autonomia moral, valorizando a convivência ética através da cooperação e do respeito mútuo (Bataglia; Lepre, 2022).

2.2 O desenvolvimento do raciocínio moral para Lawrence Kohlberg

[...] Então, Heinz ficou desesperado e assaltou a loja para roubar o remédio para a sua mulher. O marido deveria ter feito isso? Por quê? [...] E se ele não gostasse da mulher, ainda assim deveria roubar o remédio? E se fosse um amigo? E se fosse um estranho? E se fosse um animal doméstico? Você acha que as pessoas devem fazer tudo para obedecer a lei? (Biaggio, 2006, p. 31).

Lawrence Kohlberg (1992) foi um pesquisador americano, que inspirado pelos trabalhos de Piaget, desenvolveu sua teoria sobre o raciocínio moral. Biaggio (2006, p.19) aponta que o desenvolvimento moral é um tema que desperta muito interesse nas áreas da psicologia, filosofia, sociologia e da educação, pois “como é que o ser humano que nasce uma criança sem princípios morais e vai se transformando numa pessoa que respeita os outros e vive em sociedade?” Partindo deste interesse e com base em ideais piagetianos, Kohlberg contribuiu para o estudo do desenvolvimento moral.

Morais e Menin (2015) explicam que ele explorou as respostas que as crianças e os adolescentes davam a dilemas morais que traziam duas situações conflitantes e contrapostas. A partir disso, apresentou os níveis de desenvolvimento moral.

Na visão de Kohlberg (1992), o desenvolvimento moral acarreta transformações das estruturas cognitivas, que estão ligadas a um sistema de relações entre o indivíduo e o meio, passando por estágios do raciocínio moral (Bataglia, 2010; Gerone; Bataglia, 2021). Na teoria sobre o desenvolvimento do raciocínio moral, existem três níveis de julgamento moral, que estão subdivididos em dois estágios cada: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e o pós-convencional (estágios 5 e 6) (Morais; Menin, 2015; Biaggio, 2006).

Biaggio (2006) aponta que para Kohlberg (1992), assim como para Piaget, a sequência dos estágios é invariante, ou seja, todas as pessoas, independente da cultura, passam pelo mesmo ciclo, na mesma ordem, mesmo que não atinjam os mesmos níveis. Moraes e Menin (2015) destacam que:

[...] Para Kohlberg (1992), os estágios de julgamento moral são formas de raciocínio empregadas em certas situações e não a simples presença, no pensamento ou na linguagem, de diferentes conteúdos morais ou preferências por certos valores. Em cada nível, há uma concepção do que é correto; há razões específicas que justificam essa concepção, de sorte que as perspectivas sociais em que se situam os raciocínios são, também, particulares. Num primeiro nível, pré-convencional, o raciocínio é centrado em si mesmo, egocêntrico, ou admite uma reciprocidade simples. Num segundo nível, o raciocínio passa a considerar, além do próprio ponto de vista, o de outros, mais próximos, tidos como referências importantes. E, no terceiro nível, o raciocínio se amplia para além das normas sociais conhecidas e passa a ser dirigido por princípios universalizáveis, isto é, princípios que se espera que sejam válidos para toda e qualquer pessoa (Morais; Menin, 2015, p.25-26).

A fim de explanar cada nível do desenvolvimento do raciocínio moral e seus respectivos estágios, o Quadro 1 traz as principais características da teoria kohlberguiana, com base nos estudos de Biaggio (2006), Menin (1996) e Moraes e Menin (2015).

Quadro 1 – Níveis de desenvolvimento moral proposto por Kohlberg (1992)

NÍVEL	ESTÁGIO	CARACTERÍSTICAS
Pré – Convencional: por volta dos dez anos, as crianças decidem o que é certo ou não fazer, baseando-se apenas em interesses próprios. A base do pensamento é “o bem daquilo que eu quero”, ou apenas para evitar a punição (Menin, 1996, p.54).	1 – Orientação para a punição e obediência (Biaggio, 2006, p.24).	A moralidade de um ato é definida por suas consequências físicas para quem pratica a ação. Se a ação é punida, está errada e se não é punida está correta (Biaggio, 2006, p.24).
	2 – Hedonismo instrumental relativista (Biaggio, 2006, p.25).	A ação moralmente correta é aquela que satisfaz as necessidades próprias e ocasionalmente a dos outros. A igualdade e a reciprocidade são relativas, dependendo da ação de cada um (Biaggio, 2006; Morais; Menin, 2015).
Convencional: o certo e o errado são definidos pelas “convenções sociais ligadas a pessoas importantes, autoridades formalizadas ou instituições reconhecidas socialmente” (Menin, 1996, p.55).	3 – Moralidade do bom garoto, de aprovação social e relações interpessoais (Biaggio, 2006, p.25).	O comportamento moralmente certo é o que leva à aprovação dos outros. Conformidade com estereótipos da maioria e os julgamentos são por intenções. A visão ainda é egocêntrica (Biaggio, 2006; Morais; Menin, 2015).
	4 – Orientação para a lei e a ordem (Biaggio, 2006, p.26).	Há respeito por autoridades, regras fixas e manutenção da ordem social. Deve-se “cumprir o dever”. A justiça está relacionada com a ordem social e não se trata mais de uma escolha pessoal. A lei precisa ser respeitada (Biaggio, 2006; Morais; Menin, 2015).
Pós – Convencional: considerado o modo mais elevado de pensamento moral. A moralidade está baseada em princípios universalizantes como “justiça, igualdade, liberdade e dignidade de toda e qualquer vida humana (Menin, 1996, p.56; Morais; Menin, 2015, p.28).	5 – A orientação para o contrato social (Biaggio, 2006, p.27).	As leis não são consideradas válidas apenas por serem leis. Se busca a mudança por meios legais e contratos democráticos, evitando a violação dos direitos dos outros e considerando o bem-estar da maioria (Biaggio, 2006; Morais; Menin, 2015).
	6 – Princípios universais de consciência (Biaggio, 2006, p.27).	Os princípios morais universais da consciência individual são reconhecidos e o indivíduo age de acordo com eles. Se as leis injustas não puderem ser modificadas, ainda assim o indivíduo resiste a elas (Biaggio, 2006, p. 27).

Fonte: Menin (1996), Biaggio (2006), Morais e Menin (2015).

Menin (1996) aponta que os estágios do julgamento moral são possíveis de serem construídos em qualquer sujeito, já que são universais. Porém, a construção

deles depende dos tipos de interações da pessoa com o meio. Lepre (2005) ao falar da teoria de Kohlberg, enfatiza que:

[...] assim como Piaget (1994), Kohlberg (1992) assinala que esses estágios dependem de uma construção que tem suas bases nas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos. Dessa forma, em sociedades mais rígidas, fechadas, patriarcais, onde os papéis sociais são rigidamente definidos e há pouco espaço para o diálogo, é quase impossível encontrar pessoas que cheguem a construir sua moralidade de acordo com os estágios cinco e seis propostos por Kohlberg. Por outro lado, jovens que vivem em situações mais democráticas, que participam mais efetivamente de decisões sociais considerando seus iguais, tem mais oportunidades para construir sua autonomia moral (Lepre, 2005, p. 61-62).

Com base nos estudos de Kohlberg (1992) pode-se dizer que a teoria dos estágios é um dos pontos mais importantes da postura cognitivo-evolutiva e sendo assim, o desenvolvimento moral também ocorre por meio de estágios. Os estágios propostos se referem ao raciocínio de justiça e não de emoções ou outras ações. Diferente de Piaget, que considera o centro da moralidade como sendo uma atitude de respeito às regras e às pessoas, Kohlberg considera que o centro da moralidade é a justiça ou os princípios de justiça (Bataglia; Morais; Lepre, 2010).

Biaggio (2006) descreve que Kohlberg (1992), através de respostas a dilemas morais, fazia a identificação dos estágios de julgamento moral dos sujeitos. Isso possibilitou com que ele criasse uma entrevista de julgamento moral, composta por três dilemas, sendo o primeiro, o dilema clássico de Heinz, seguido de outros dois, que trazia o posicionamento do sujeito, bem como a justificativa de tal posição.

Tanto Piaget quanto Kohlberg atribuem a razão como fator central para que o indivíduo compreenda e respeite as regras morais. Nessa perspectiva, considerando que o juízo moral depende de uma construção de dentro para fora, realizada pelo sujeito, e de que os estágios trazem essa ideia de sequência, considera-se então, que “o conhecimento cognitivo é uma condição necessária ao desenvolvimento do juízo moral” (La Taille, 2006, p.100).

La Taille (1998) diz que as teorias de Piaget e Kohlberg continuam sendo importantes referências para o estudo da moralidade humana, o que justifica partirmos desses ideais teóricos para aprofundar o desenvolvimento moral dos sujeitos no ambiente escolar.

2.3 A influência da escola na construção de valores democráticos e na promoção da convivência

[...] Para a criança, a construção da inteligência se dá a partir da interação com o meio. O mesmo vale para a moralidade. A construção dos valores, o desenvolvimento moral, se dá a partir da interação da criança com pessoas e situações. Não existe moral sem o outro. A moral necessariamente, envolve o outro, porque se refere a regras, a normas, como as pessoas devem agir perante o outro. A construção de valores se dá a partir das experiências com o outro (Vinha, 1999, p. 18).

Pode-se afirmar que valor é um empenho afetivo, que nos move em uma direção e nos leva à ação (Piaget, 1932/1994). Sendo assim, podemos dizer que valores morais “são investimentos afetivos que colocamos em regras, princípios, sentimentos, ou ações consideradas, na maioria das culturas, boas ou justas, nos guiando para os chamados bons costumes” (Tavares; Menin, 2015, p.9). Em outras palavras, os valores morais são aqueles que norteiam como devemos ser e viver, tanto em relação a nós, quanto em relação ao outro, respeitando os costumes e as normas estabelecidos pela sociedade, que nos direcionam ao que é justo ou bom (Marques; Tavares; Menin, 2017).

Será que os valores mudaram com o tempo? No Brasil, estudiosos da moralidade (Vinha, 2000, 2003; Menin, 2002; Tognetta, 2003; D’Aurea Tardeli, 2006, 2011; Tognetta; Vinha, 2007; Araújo, Puig; Arantes, 2007; Araújo, 2008; La Taille; Menin, 2009; Díaz-Aguado, 2020; Tognetta; Lepre, 2022, dentre outros) direcionaram suas pesquisas a entender se há uma “crise de valores” que remete a ideia de um sumiço de valores importantes como justiça, respeito, solidariedade, honestidade, ou se os “valores estão em crise”, o que traz a ideia de que os valores estão sendo vistos de outro modo, ou seja, interpretados de maneira diferente (Tavares; Menin, 2015, p. 9-10).

Mas antes de prosseguir com essa questão, é preciso ter clareza de quais são os valores centrais envolvidos na construção do ambiente escolar. Quando nos referimos a uma coletividade, devemos considerar que há diferentes tipos de valores predominantes, os quais se relacionam a acontecimentos, ideias e finalidades distintas ao grupo. Knoener e Leonardi (2022) consideram que:

No dia a dia da escola, os mais diversos valores são vivenciados de maneira explícita e em outras, de forma implícita, mas ainda assim, estão sempre presentes, pois meninas e meninos têm na escola a oportunidade de estar em pares, compartilhando diariamente ideais, envolvendo-se com regras, além de visualizarem modelos de conduta e autoridade em cada adulto com o qual têm contato (Knoener; Leonardi, 2022, p. 37).

As autoras supracitadas salientam que valores como respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática “estão ligados ao dever moral e a um querer agir bem” (Konoener; Leonardi, 2022, p. 38). Sendo assim, a vivência desses valores ultrapassam a obediência às regras e leis postas, pois para que o sujeito escolha agir de acordo com esses valores, não é suficiente que conheça as regras, mas é necessário que lhe seja oferecida uma educação baseada em princípios morais.

Menin (1996, p. 60) diz que “querendo ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos, mas nem todas o fazem, no entanto, na direção da autonomia”. Desta forma, quanto mais autoritário o ambiente for, maior os níveis de permanência na heteronomia. É preciso considerar que a constituição da moralidade na criança acontece em diversas circunstâncias ao longo de sua vida e na escola, elas são tem a oportunidade de vivenciar a cooperação, o respeito, a tolerância, a solidariedade, dentre outros valores (Konoener; Leonardi, 2022). Portanto, o ambiente escolar influencia diretamente no processo de desenvolvimento moral, e para isso, precisa de planejamento e sistematização (Marques; Tavares; Menin, 2017).

O trabalho do professor em relação a moralidade deve ser cuidadoso, direcionado e intencional, para favorecer a formação das crianças. A influência moral da escola sobre os alunos é inevitável, mas não se trata de apenas transmitir esse ou aquele valor, e sim contribuir para que o sujeito seja crítico e capaz de refletir. Espera-se do professor que ele desperte nos alunos o desejo de ser um sujeito moral (Borges; Crepaldi; Bataglia, 2020). É importante considerar que:

A escola é o espaço da diversidade, o palco da convivência, palco porque é lá que acontecem os grandes espetáculos que marcam positiva ou negativamente a vida de nossas crianças e jovens. As alegrias, as tristezas, as amizades, as rivalidades, as frustrações, os conflitos, as aprendizagens, as leituras de textos e de mundo, a construção de valores e de contravalores, as possibilidades são infinitas. Formar cidadãos nunca foi tão desafiador, pois esses jovens são desafiadores, “conectados”, questionadores de teorias, de regras, cheios de “porquês”. Este é o tempo que a escola é chamada a formar para além do mercado de trabalho (Borges; Crepaldi; Bataglia, 2020, p.317).

Nesse contexto de desafios, confirma-se a urgência do preparo do professor para lidar com as questões inerentes à convivência no ambiente escolar. Os conflitos precisam ser compreendidos como naturais em qualquer relação e vistos como oportunidades para que os valores e regras sejam trabalhados, viabilizando a autorregulação. Precisamos considerar também, que a intervenção docente não pode enfatizar a resolução do conflito em si, mas sim o processo, ou seja, a forma como os problemas serão enfrentados (Vinha *et al.*, 2017)

Bataglia (2012, p. 144) ressalta que o educador é “aquele que promove a formação do outro, sua atuação provoca a transformação, catalisa processos”. Dito isso, fica evidente que o processo de formação docente não pode contemplar apenas a transmissão de conteúdos e técnicas, pois a educação não precisa de um mero reprodutor de conhecimentos e sim, de alguém que entenda a importância do processo do desenvolvimento humano e considere o sujeito em sua totalidade. A autora ressalta ainda, que a reflexão a respeito de sua prática é essencial para o educador.

Se considerarmos que o objetivo da escola é desenvolver nos estudantes uma moral que tenha em vista a autonomia, é essencial que sejam oferecidas atividades em que os alunos possam se expressar, se conhecer, manifestar seus sentimentos, suas opiniões, que possam discutir seus dilemas morais com o intuito de provocar reflexões para a resolução de problemas. Alunos que convivem em um ambiente cooperativo e participam da elaboração das regras, envolvem-se mais nas atividades que possam assumir suas responsabilidades, tomam decisões, refletem mais e demonstram-se mais preparados para a resolverem seus problemas. Sendo assim, é importante que o educador envolva seus alunos na elaboração de regras e combinados, pois essa elaboração coletiva favorece a autonomia moral e o respeito mútuo, trazendo benefícios para alunos e docentes e ajudando na organização das relações (Duarte; Sulaiman, 2022).

Tavares e Menin (2015) apontam em seus estudos, que as escolas parecem confundir educação em valores com processos disciplinares. Isso ocorre porque ainda se tem a ideia de que os valores morais devem ser impostos ou transmitidos em conversas. Além disso, a maioria dos professores desenvolvem esse trabalho em forma de iniciativas isoladas que geram efeitos temporários.

Como espaço de aprendizagem da convivência entre as pessoas, inevitavelmente, na escola, se manifestam formas de conflitos como: indisciplinas,

violências, transgressões às regras e outros tipos de problemas que ameaçam a harmonia entre os alunos. Tognetta (2022, p.1) afirma que isso reverbera na emergência de se tratar a temática da convivência com foco na prevenção desses problemas. Além disso, ressalta que “educar meninos e meninas para que a convivência dentro e fora da escola, tenha uma qualidade ética, é função primordial dela”, já que é um espaço de formação e de preservação de conquistas humanas construídas ao longo da história.

Partindo desses princípios, a função de educar moralmente na escola ainda provoca discussões e resistências por parte dos professores. Mesmo eles entendendo que há uma “crise de valores”, acreditam que ensiná-los é função da família (Martins; Silva, 2009). Contudo, não podemos desconsiderar que o trabalho com valores morais acontece na escola, mesmo sem a intencionalidade do professor (Marques; Tavares; Menin, 2017). Destaca-se então, a necessidade de ressignificação dos ambientes escolares, de modo que os educadores reconheçam a possibilidade dos alunos de serem socialmente responsáveis e eticamente melhores para si e para o outro, podendo usufruir da convivência democrática, na qual a justiça e o respeito sejam valores (Tognetta; Lepre, 2022).

No Brasil, mesmo a educação em valores sendo uma meta prevista para a formação do aluno cidadão, ela quase nunca é planejada (Tavares; Menin, 2015). Se voltarmos um pouco na história, vemos que no período da ditadura militar (1964-1985) houve uma disciplina específica, denominada *Educação Moral e Cívica*, que trazia valores a serem seguidos como a obediência e a conformidade com as leis impostas pelo Estado. A característica principal dessa disciplina era a transmissão dogmática de normas e deveres.

Lepre (2019), complementa que, se fizermos um resgate histórico sobre a educação moral, podemos lembrar do decreto nº869, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL, 1969), que dispunha sobre a inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudo dos Problemas Brasileiros, como sendo obrigatórias a todos os graus e modalidades de ensino no país nesse período. A criação e a obrigatoriedade dessas disciplinas:

[...] tiveram o visível objetivo de reconhecimento e manutenção do modelo social vigente na época, visando reforçar nos indivíduos, desde a primeira idade, ideias nacionalistas, segregárias e um tanto preconceituosas, sob a falsa premissa de que seriam necessárias para o alcance da ordem e do progresso. Dessa maneira, a Educação Moral e Cívica, e suas co-irmãs, se converteram em disciplinas doutrinárias nas quais eram ensinados valores e modelos pré-definidos por um determinado grupo e que deveriam ser seguidos e repetidos como dogmas (LEPRE, 2019, p.3).

A autora complementa que o objetivo principal dessas disciplinas era a obediência e não o respeito aos princípios democráticos. Desta forma, a educação moral era entendida como doutrina e sendo assim, estava pautada no controle e repressão da sociedade (LEPRE, 2019). Resquícios dessa educação ainda perduram nos espaços escolares, já que muitos profissionais que viveram essa época, ainda estão ativos na educação.

Nesse cenário, se configura discursos ultrapassados em grupos que ecoam a ideia fixa de que a educação vem de casa e que a função da escola é ensinar a ler, a escrever e a fazer contas, enfim, tudo aquilo que diz respeito às disciplinas do currículo escolar. Discursos como estes, podem se configurar como a falta do preparo para exercer o papel do professor, evidenciando as lacunas deixadas pelos cursos de formação docente. É importante reconhecer e discutir sobre o trabalho que é realizado dentro da escola, já que esse ambiente é considerado um importante espaço para manutenção ou mudança de valores (BORGES, 2017).

Após a ditadura militar, valores democráticos apareceram nos documentos legais que dão as diretrizes para a educação. Tognetta e Lepre (2022) elencaram alguns marcos governamentais que marcaram a trajetória brasileira em relação às orientações educacionais para o fomento da convivência ética, assim como ilustra o Quadro 2.

Quadro 2 – Marcos governamentais brasileiros (leis e documentos normativos) que preconizam a formação humana em prol da convivência ética

Documento	Ano	Fundamentação/ Diretrizes
Declaração Universal dos direitos humanos	1948	- Defende os princípios de igualdade e justiça.
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	- Documento norteador da premissa da construção político-democrática do país; - Influenciado pela Declaração Universal dos direitos humanos e movimentos no exterior; - Trata a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade e visando o pleno desenvolvimento da pessoa, tanto no preparo para o exercício da cidadania e na qualificação para o trabalho. - Há convicção de que o papel legal e ético da escola não se limita à transmissão conteúdos, já que o art. 214 trata do Plano Nacional de Educação, que defende que a educação escolar deve favorecer a promoção humanística do Brasil.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	- Assegura o direito da criança e do adolescente à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho.
Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB)	1996	- Entende, no art. 1, que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. - Compreende o papel da escola como algo além da memorização de conteúdos, mas um espaço de formação crítica que problematiza a realidade e se propõe a transformá-la.
Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)	1996	- Pretendem circular ideias de qualidade para o Ensino Fundamental nos componentes curriculares tradicionais e em temas transversais; - Tiveram inspiração na reforma curricular espanhola que defendia a necessidade das escolas educarem eticamente seus alunos; - Foi direcionado às séries iniciais do Ensino Fundamental e dividido em 10 volumes; - Um dos volumes é dedicado à discussão dos Temas transversais e da Ética; - Traz a explícita vinculação da escola na construção do caráter; - Destaca que a escola participa da formação moral dos alunos, por meio dos valores experienciados por eles e nas relações que constroem no ambiente escolar; - Defendem que a qualidade das relações da escola precisa ser democrática e deve ter uma convivência respeitosa, pautada em conteúdos eleitos como centrais para a formação ética: justiça, respeito mútuo, solidariedade e diálogo.

Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI)	1999	- Destaca que as experiências infantis na escola devem contribuir para o exercício da cidadania embasadas no respeito à dignidade e aos direitos da criança, no direito de brincar, no acesso aos bens socioculturais disponíveis, da socialização por meio da participação e inserção das mais diversificadas práticas sociais e no atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento da identidade; - Nos leva a compreender que a convivência com outras crianças é fundamental.
Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003	2003	- Estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências.
Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.	2006	- Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (gênero).
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2007	- Inspirado por valores que assegurem uma república democrática.
Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.	2008	- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)	2010	- Invoca elementos centrais à convivência ética e ressaltar o respeito à dignidade, à defesa da educação não violenta e à diversidade como valor; - Destacam que a criança deve experimentar vivências éticas e estéticas com outras crianças, a fim de ampliar seus padrões de referência; - Enfatiza a dimensão relacional da escola, no sentido de oportunizar condições de construção de convivência baseadas em valores morais.
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEBs)	2013	- Reforça a dimensão relacional da escola; - Defende para toda Educação Básica a necessidade de que a educação escolar esteja fundamentada na ética, elegendo valores centrais como liberdade, justiça social, pluralidade e solidariedade; - Destacam que as práticas formais de educação devem assegurar a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico que consistem em construir sujeitos de direitos, desde o ingresso na escola; - Ratifica que a dimensão da convivência deve ser objeto de investimentos nas escolas.
Lei nº 13.185, de 06 de novembro de 2015.	2015	- Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying); - Regulamenta a abordagem ao Bullying e propõe a necessidade de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas

		recorrentes de intimidação sistemática ou constrangimento físico e psicológico, cometidos por alunos, professores ou outros integrantes da comunidade escolar.
Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.	2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência).
Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018.	2018	Altera o Art. 12 da LDB, inserindo entre as incumbências das instituições de ensino a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying) nas escolas; - Estabelece ações destinadas à promoção da cultura de paz no âmbito escolar
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018	- Incide sobre o desenvolvimento pleno ser direito de aprendizagem do educando, assumindo uma proposta de educação integral.
Lei nº 13.819, de 26 de abril de 2019.	2019	- Institui a Política Nacional de Prevenção e Automutilação e do Suicídio, a ser implementada pela União, com cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Fonte: Tognetta; Lepre (2022, p. 37-47)

Podemos perceber que esses documentos normativos e legislações direcionam a escola a uma ação formativa sobre os sujeitos, na tentativa de promover uma educação para autonomia moral e reduzir o impacto de violências relacionadas à intolerância com a diversidade étnico-racial, deficiências, gênero e à violência autoprovocada. Destaca-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1998), abordou a formação ética através da transversalidade, articulando-se aos componentes curriculares e enfatizando que tais aprendizagens devem estar atreladas ao ensino oferecido na escola.

Marques, Tavares e Menin (2017, p. 13) fazem uma crítica aos PCNs, afirmando que “os valores de justiça, respeito, solidariedade e diálogo foram retomados como finalidade básica da educação do aluno-cidadão”. Contudo, esse documento não foi colocado em prática na maioria das escolas públicas no país, ou foi incorporado de maneira superficial em projetos paralelos.

Em pesquisas realizadas sobre a educação moral nas escolas públicas brasileiras, Marques, Tavares e Menin (2017, p.14), destacam que “entre mais de mil escolas que apontavam possuir bons projetos sobre moralidade, menos de 2% tinham, de fato, algum projeto formalizado”. A pesquisa desenvolvida por Menin *et al.*

(2017), denominada “Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomoraes: contribuições para o cotidiano da escola”, teve por objetivo descrever e analisar alguns projetos em educação em valores sociomoraes ou Educação moral, que foram implementados em escolas e considerados bem-sucedidos. O estudo foi realizado em escolas públicas brasileiras dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As autoras constataram que a maioria dos projetos mostrou iniciativas isoladas, sem finalidades morais claras. Em sua maioria eram voltadas mais para o controle disciplinar dos alunos do que para a construção de valores. Contudo encontrou-se alguns projetos organizados a partir da identificação de problemas da escola ou de seu entorno, com participação da família, da comunidade e dos alunos. As autoras salientam a necessidade de se trabalhar com educação em valores nas escolas, mas isso deve ser feito com planejamento, com preparo, com intencionalidade, para que tenha resultados a longo prazo e formação cidadã efetiva.

Estudos dessa natureza revelam a escassez da prática da educação em valores que proporcione resultados e transformações a longo prazo no ambiente escolar. Revela também, a falta de intencionalidade do professor no trabalho com a moralidade e fortalece a crença de que valores são secundários ao desenvolvimento cognitivo, algo para ser trabalhado esporadicamente, baseado no espontaneísmo.

Mas o que entendemos por educação em valores morais? Menin *et al.* (2017) a conceitua como:

[...] aquela que tem por finalidade a consolidação, construção e práticas de princípios, valores, normas e regras, que sejam assumidos autonomamente pelas pessoas, e que as orientem a viver o mais harmonicamente possível consigo mesmas e com os demais, dentro do que normalmente se considera na cultura como justo, bom, correto (Menin *et al.*, 2017, p. 4).

Diante dessa definição e considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, percebe-se que há um longo caminho a ser percorrido para que a educação moral se torne uma realidade no cotidiano docente. Preocupados com essa situação, um grupo de pesquisadores, coordenados por Tavares e Menin (2015), trabalharam para a construção de um instrumento que visa possibilitar a identificação dos valores no ambiente escolar e as variáveis sociais e situacionais que influenciam essa construção como as características pedagógicas e sociais das escolas, o nível socioeconômico e educacional dos respondentes, escolarização, gênero e outras particularidades pertinentes.

Esse instrumento, trata-se de uma escala que busca avaliar o modo de adesão aos valores morais em crianças do ensino fundamental e em professores da educação básica. A escala trata dos valores da justiça, respeito, solidariedade e convivência democrática, por se referirem a um compromisso com o coletivo e, por implicar em deveres que o sujeito precisa assumir em relação a ele mesmo. Esses valores constam nos PCNs (Brasil, 1998) e estão presentes nos objetivos dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), na maioria das escolas, sendo então, importantes para a escala (Tavares *et al.*, 2016). Falaremos melhor dessa escala no capítulo referente a metodologia deste trabalho, pois, nesta pesquisa, foi utilizado parte desse instrumento.

O trabalho com valores não pode estar atrelado ao senso comum ou a achismos, pois eles constituem parte da vida humana e direcionam a convivência entre as pessoas. Marques, Tavares e Menin (2017, p.22) indicam que os valores morais “se referem àqueles que qualificam o bem ou o mal nas ações humanas e regulam os costumes das pessoas num determinado grupo, cultura, etnia”. As autoras afirmam que valores como liberdade, igualdade, solidariedade, respeito e diálogo são importantes para qualquer pessoa e permitem a articulação com outros valores, tornando-se indispensáveis para a formação cidadã.

Partindo das pesquisas de Marques, Tavares e Menin (2017); Tavares e Menin (2015); Tavares *et al.* (2016); Menin *et al.* (2017); Tognetta, Martinez e Daud (2017); Martins *et al.* (2017); Menin e Bataglia (2017); Vinha *et al.* (2017), falaremos a seguir sobre os valores respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática, por serem condições da construção autônoma de moralidade e pertinentes no contexto da pesquisa.

A escolha desses quatro valores morais se deu por serem considerados fundamentais para a organização da sociedade e por serem contemplados como eixos para uma educação moral dialógica no sistema educacional. Além disso, com base nas contribuições teóricas de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992) esses valores foram incorporados no Caderno de Ética dos PCNs (Brasil, 1998). Contudo, esse documento apresenta os valores: respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo, que devem estar presentes em qualquer escola. Compreende-se aqui que o diálogo é essencial para a convivência democrática, mas não corresponde em si a um valor. Com base nisso, utilizou-se o termo mais amplo que é a convivência democrática (Vinha *et al.*, 2017).

Mas antes de de falarmos de cada um deles, vale ressaltar que a partir da BNCC (Brasil, 2018), foram propostos os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) (Brasil, 2019). Esses temas buscam uma contextualização do que é ensinado, trazendo temas que sejam relevantes para a formação dos alunos. O objetivo dessa proposta, é que os estudantes não terminem sua educação formal sem aprender sobre assuntos que são relevantes para a sua atuação em sociedade. Os TCTs permitem entender melhor sobre: “como utilizar seu dinheiro, como cuidar da saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres”. (Brasil, 2019, p.7).

Com já citado neste texto, sabemos que na educação brasileira os Temas Transversais foram recomendados inicialmente nos PCNs. A recomendação era que fossem abordados pelas diversas disciplinas, por isso não eram exclusivos de uma única área do conhecimento. Os conhecimentos científicos deveriam estar alinhados à vida social e cidadã dos estudantes. Na BNCC esses temas passaram ser denominados como Temas Contemporâneos e passaram a ser uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação dos currículos e propostas pedagógicas, pois são considerados um “conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito” (Brasil, 2019, p. 11).

Na BNCC, os TCTs foram ampliados para quinze e distribuídos em seis macroáreas. Cabe ao nosso trabalho destacar a que discute sobre Cidadania e Civismo, cujos temas são: Vida familiar e social; educação para o trânsito; Educação em direitos humanos; Direitos da criança e do adolescente; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso. A abordagem desses temas como eixos contribui para a valorização dos conteúdos escolares e reforça a ideia da importância da escola para a formação cidadã (Brasil, 2019).

Consideramos que os valores respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática são considerados nos TCTs e contemplados nas competências gerais propostas pela BNCC e além de contribuírem na construção da cidadania do estudante, contribuem com a participação ativa da vida em sociedade, não tendo um fim em si mesmo, mas fazendo parte do cotidiano escolar. Por isso, vamos considerar alguns aspectos inerentes a cada um desses valores, que serviram como fundamento para esta pesquisa.

2.3.1 O valor do Respeito

O respeito é um valor central no desenvolvimento da moralidade e há uma complexidade em entender as suas dimensões nas relações entre as pessoas. Ele pode associar-se à ideia de submissão ou a um ideal de reciprocidade (Brasil, 1998). Para que um sujeito respeite o outro e aja moralmente, as representações de si devem ter valor, pois acredita-se que só conseguimos respeitar o outro quando damos valor a nós mesmos (Miguel, 2021).

Pode-se dizer que o respeito é um valor, como algo que se investe. É como um conteúdo na qual a moral se manifesta. É de fato um sentimento moral, pois ele aponta o quanto o dever está legitimado pela pessoa que o sente e sendo assim, não é apenas a razão que aprova uma ação como sendo moral ou não, mas o quanto sentimos precisa ser considerado. Para exemplificar essa situação, podemos pensar em uma regra como não bater no colega, por exemplo. A consciência da regra não está apenas na internalização dela, mas também no sentir que aquilo não é bom e não fazer. É como se comover com a dor e o sentimento dos outros e desejar o mesmo que para si (Tognetta; Martinez; Daud, 2017, p.14).

Piaget (1930/1996) admite que o respeito constitui um sentimento fundamental que possibilita a aquisição das noções morais. Para ele, esse valor apresenta uma unidade funcional e distingue-se em dois tipos: respeito unilateral, que implica em uma desigualdade entre aquele que respeita e o que é respeitado. É o respeito do pequeno pelo grande, da criança pelo adulto. Implica em uma relação de coação; e, o respeito mútuo, em que os indivíduos se consideram como iguais e se respeitam reciprocamente. Implica em uma relação de cooperação.

Sobre isso, o caderno de ética dos PCNs (Brasil, 1998) explicam que tanto a dignidade do ser humano, quanto o ideal democrático de convívio social presumem o respeito mútuo e não o respeito unilateral. Esse documento orienta que a criança pequena são guiadas pelo respeito unilateral, já que prestigiam os adultos, que são pessoas vistas por elas como poderosas. Com a socialização e a convivência, essa assimetria tende a ser substituída por uma relação de reciprocidade e o respeitar o outro, também dá o direito de ser respeitado.

Tognetta, Martinez e Daud (2017, p. 18) concordam com as ideias de Paul Ricoeur (1993) que diz que “para respeitar o outro, é preciso um esforço, uma vontade determinada pelo equilíbrio entre o bem a mim e o bem ao outro, uma vontade que

me faz não bater, mesmo que eu tenha esse desejo”. Desta forma, o respeito que é atribuído ao outro, depende de um “autorrespeito”, ou seja, de assegurar o valor que se tem de si para atribuir ao outro. Os autores complementam que:

[...] É por esta razão que, quando precisamos fazer com que uma criança respeite a outra, ativamos nela duas capacidades notadamente humanas: pensar e sentir. O fato é que o verbo “pensar” tem sido utilizado sempre como algo pouco elaborado, cuja capacidade na criança ou de um sujeito que age heteronomamente já estaria posta, visto a sua condição humana. E professores têm colocado crianças e adolescentes para pensar como se isso fosse simples. Ou, tão ruim quanto, resolvido os problemas eles mesmos para que a solução seja dada rapidamente (Tognetta; Martinez; Daud, 2017, p. 20).

Por esta razão, quando existe um conflito, seria melhor pedir para a criança ou o adolescente recontar o que aconteceu, para que a ação se torne uma representação. Em seguida, não se deve propor soluções, mas se deve perguntar para os agentes o que poderia ter sido feito diante do ocorrido e o que pode ser feito para que não volte a acontecer. Isso faz com que eles reflitam sobre a ação e que saiam do presente para antecipar novos fatos. Assim, damos a criança a oportunidade de comparar possibilidades de ação, de fazer escolhas, de pensar sobre o fato e tomar consciência do que aconteceu (Miguel, 2021).

Há então a necessidade de instituir uma cultura que favoreça o respeito como uma condição às relações interpessoais. Tognetta, Martinez e Daud (2017) dizem que os objetivos primordiais que devem constituir esses parâmetros para educar em prol desse valor são:

[...] *Compreender o valor do respeito à dignidade de todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura; *repudiar as situações de desrespeito que ferem a dignidade do ser humano; *reconhecer a diferença entre as pessoas como inerente à condição humana; *respeitar as diversas manifestações culturais, étnicas e religiosas; *respeitar as regras morais, sociais e convencionais que visem ao bem comum, reconhecendo-as como produções humanas, culturais e históricas; *respeitar a privacidade como um direito de cada pessoa; *respeitar o bem público e o meio ambiente, não lhes provocando danos e repudiando situações que os ameacem (Tognetta; Martinez; Daud, 2017, p.10).

Essas necessidades podem ser consideradas urgentes e ao mesmo tempo desafiadoras. Por isso, torna-se importante entender o que significa esse valor tão desejado nas escolas. Carreras *et al.* (2006) complementa que o respeito se fundamenta na dignidade da pessoa. É conveniente que desde sempre esse valor

seja trabalhado com as crianças para que haja o valor a si mesmos, aos outros e ao ambiente em que se vive. As crianças sempre partem de modelos que são os pais, professores ou aqueles que fazem parte de seu convívio social, que apontam atitudes a serem seguidas.

2.3.2 O valor da Solidariedade

O que é ser solidário? É possível ensinar alguém a ser solidário? Martins *et al.* (2017) dizem que o sentido da palavra é simples. A grande dificuldade se encontra na prática dela. A solidariedade nos reporta a humanização e trata-se de uma virtude que exige compreensão e reversibilidade na dimensão cognitiva, e disponibilidade e altruísmo na dimensão afetiva. Demanda aprendizagem, desenvolvimento, exercício, mediação e convívio, características essas, que podem e devem ser oferecidas no ambiente educacional. Serrano (2002) complementa que para ser solidário é necessário ação e compromisso, pois não é suficiente ter a intenção.

A solidariedade expressa um elo que envolve todos os seres humanos, traz um sentimento de fraternidade entre os membros de uma comunidade. O princípio de ser solidário tem uma grande função no mundo moral, pois aponta cada indivíduo como responsável pelas ações, lutas, desejos e méritos de outros indivíduos. Ela está relacionada à percepção que fazemos de nós mesmos e sustenta a ideia de uma dimensão que não permite ao sujeito voltar-se para o auto interesse, já que isso pode ferir o juízo da dignidade (D'Aurea Tardeli, 2008).

Uma virtude depende dos sentimentos que são projetados nos objetos, ou nos sujeitos que esperam a ação. A solidariedade pede empatia como estado afetivo do outro e isso, é uma conquista de um equilíbrio de si, pois a disposição para uma ação virtuosa, acontece quando não se deseja nada em troca. Tognetta e Assis (2006, p. 64) dizem que “é a superação de si, é estar bem consigo para estar e buscar o bem para os outros”. Somente um ambiente cooperativo pode assegurar estados de empatia com o outro.

Martins et al (2017) dizem que a solidariedade é um valor que deve estar integrado à identidade do sujeito em desenvolvimento. Nesse sentido, a escola deve funcionar como um ambiente favorável em que se configuram os vínculos afetivos e um convívio democrático. Ao discutir-se sobre esse valor é necessário conservar a empatia e a sensibilidade para se aproximar do mundo alheio e isso, exige

investimentos afetivos. Trabalhar a solidariedade é abrir espaço para o afeto que gera a descoberta do outro, em oposição ao individualismo. É urgente então, que o ambiente escolar promova o respeito mútuo, a cooperação e a autonomia moral. Sabemos que isso é um desafio na atualidade, pois trata da subjetividade humana e demanda menos discurso e mais ação.

Para Tavares e Menin (2015, p.17), com base na definição trazida pelos PCNs (Brasil, 1998) dizem que ser solidário “é efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos, tomar para si questões comuns e ser responsável por elas”. Espera-se que o sujeito solidário coopere de forma generosa com os outros, na busca pelo bem comum e não apenas em benefício próprio, compartilhando sentimentos e conhecimentos com os outros em benefício de todos.

2.3.2 O valor da Justiça

O livro “O Juízo Moral na Criança” de Piaget (1932/1994) trata da moralidade, primeiro apresentando o tema das regras, em que estudou as respostas das crianças num jogo infantil com regras bem estabelecidas; depois, trata do tema do realismo moral e sua relação com a coação do adulto; em seguida, fala da justiça e da cooperação e por fim, discute outros aspectos da moralidade. Sobre a justiça, o autor diz que ela é a mais racional de todas as virtudes e a considera em duas perspectivas: justiça retributiva e justiça distributiva.

A justiça retributiva se baseia na necessidade ou não da aplicação de sanções e em que medida elas são aplicadas. Desta forma, a noção de justiça ou injustiça está em punir um inocente ou recompensar um culpado, ou exagerar na dose da sanção. Já a justiça distributiva refere-se ao ser justo ou injusto quanto a repartição de bens, vantagens, direitos, deveres ou tarefas entre os pares. Nesse sentido, uma repartição é injusta quando favorece um em detrimento dos outros. Essa dimensão de justiça evidencia o valor da igualdade que remete a um princípio maior que deve ordenar a noção de justiça, que é a equidade. O valor da justiça é fundamental para a constituição social. Uma sociedade deve cultivar diferentes valores, porém tudo deve ser feito de modo justo para que não haja prejuízo a ninguém. Em outras palavras, generosidade ou solidariedade, por exemplo, não podem ser praticadas com apenas

um grupo de pessoas em detrimento de outras, pois a totalidade do grupo deve ser favorecida (Menin; Bataglia, 2017).

Nos PCNs (Brasil, 1998) a justiça é colocada como um dos valores fundamentais a serem tratados na escola. O conceito de justiça faz alusão à Grécia Antiga e desde essa época, ela é considerada uma virtude por excelência. Conhecer esse valor é fundamental, pois serve de base para outros valores (Menin; Bataglia, 2017). No ambiente escolar a regra é necessária para a convivência em grupo e assim, o entendimento da justiça pode estar relacionado ao cumprimento de tais regras, apenas pela existência delas. Geralmente, essas regras estão ligadas à autoridade daqueles que a instituíram e não são constituídas ou reconhecidas pelos envolvidos (Skrsypcsak, 2020).

Comte-Sponville (1996) diz que:

[...] a justiça é boa em si, como a boa vontade de Kant, e é por isto que esta não poderia ignorá-la. Cumprir seu dever, por certo; mas não à custa da justiça, nem contra ela! Como seria possível, de resto, uma vez que o dever a supõe, o que estou dizendo, uma vez que o dever é a própria justiça, como exigência e como obrigação? A justiça não é uma virtude como as outras. Ela é o horizonte de todas e a lei de sua coexistência. “Virtude completa”, dizia Aristóteles. Todo valor a supõe; toda humanidade a requer. Não é, porém, que ela faça as vezes da felicidade; mas nenhuma felicidade a dispensa (Comte-Sponville, 1996, p. 33-34).

Para este autor, sem a justiça, outros valores perdem sua essência. Ela seria objeto por excelência da moralidade e por isso, são atribuídos a ela dois sentidos básicos que seriam a) a justiça como direito legal e, b) a justiça como igualdade e equidade entre os indivíduos. Podemos dizer que nem sempre as relações construídas podem ser consideradas justas. Da mesma forma, lei nem sempre é sinônimo de justiça (Skrsypcsak, 2020).

Não há como negar que a escola transmite valores e produz vivências de justiça e injustiça, fortalecendo ou enfraquecendo noções morais, dependendo da direção que tomar. É preciso estar atento as possibilidades que a escola pode oferecer, pois de modo planejado e consciente, na contribuição da construção de valores em todas as suas dimensões. Mesmo não sendo uma tarefa fácil, promover reflexões, discussões e compartilhar ideias gera mais incertezas do que a manutenção de regras fixas e da obediência cega a verdades inquestionáveis. Contudo, só haverá uma sociedade democrática e plural se a escola não reduzir o seu papel ao ensino de

conteúdos acumulados e na reprodução da formação de pessoas passivas e submissas (Menin; Bataglia, 2017).

2.3.2 O valor da Convivência Democrática

A palavra convivência expressa a experiência de viver em companhia com outras pessoas, mas esse significado abrange uma dimensão maior, pois é na convivência com o outro “que nos constituímos como identidades próprias e ao mesmo tempo, coletivas”. Desta forma, falar de convivência na escola remete a um conjunto de significados afetivos, sociais, morais que se referem a como as pessoas se sentem, como se comportam, como se relacionam, como observam e como percebem as relações que acontecem nesse espaço (Tognetta; Lepre, 2022, p.21).

Quando pensamos em convivência democrática, nos remete a ideia de uma rede de relações interpessoais que ocorrem entre os membros de uma mesma comunidade. Na escola, se configuram processos de comunicação, sentimentos, atitudes, valores, enfim, as pessoas convivem em um mesmo espaço e trocam experiências o tempo todo. Para que a convivência seja democrática, em situações de conflitos, discórdias ou tomada de decisões coletiva, tudo deve ser a base do diálogo e na participação cooperativa e democrática dos sujeitos envolvidos, rejeitando qualquer solução arbitrária, autoritária ou submissa. Convivência democrática inclui participação ativa das pessoas nas implicações da vida social coletiva, bem como na elaboração de regras e normas nesse espaço (Vinha *et al.*, 2017).

A capacidade dialógica e a participação ativa nas deliberações da vida coletiva não tem se mostrado algo tão evidente. A escola tem tudo para ser o local onde as práticas democráticas acontecem, mas nem sempre incentiva a participação ativa de seus alunos. Marques, Tavares e Menin (2017) expõem que no ambiente escolar os professores precisam lidar diariamente com a resolução de conflitos e a melhor forma para se resolver qualquer situação é através do diálogo e é a isso, que se refere a convivência democrática. Traz a ideia de democracia como forma de convívio social que busca tornar viável que membros diferentes convivam pacificamente em uma mesma sociedade.

D’aurea-Tardeli (2014) aponta que o valor da convivência democrática implica em as pessoas exporem sua opinião de forma clara e submeterem suas ideias e

sugestões ou propostas ao juízo dos outros. Por meio desse valor moral é possível intervir e transformar o meio do qual participa, já que ele fortalece a busca do bem coletivo e público. Precisamos refletir que formar em valores é formar para atender o outro, não para obter algo em troca, mas para a satisfação de agir como se deve.

Já que a escola é um lugar em que as relações sociais acontecem, Vinha, Nunes e Moro (2019) discutem que os problemas de convivência que ocorrem nesse ambiente, estão ligados a manifestações como indisciplina, violência, agressões físicas e verbais, furtos, quebra de normas, bullying, entre outros (Tavares; Menin, 2015; Tavares *et al.*, 2016; Marques; Tavares; Menin, 2017). Podemos dizer que os problemas de convivência sempre foram presentes nas escolas, pois são problemas humanos, porém, não podemos reduzi-los a manifestações isoladas. A violência é uma dessas manifestações, mas não é a única e nem a mais comum. As dificuldades que têm se mostrado mais comuns em sala de aula são formas de indisciplina, transgressões às regras convencionais da escola ou incivilidade (Tognetta; Lepre, 2022; Tognetta; Vinha, 2010; Tognetta, 2022).

É relevante destacar que nenhum problema na escola é tão fácil de se resolver. A escola é lugar por excelência de convivência e as relações que se estabelecem nesse ambiente, são diferentes das que os alunos têm com suas famílias. Não se pode pensar o valor da escola apenas a transmitir para eles um conhecimento historicamente construído pela humanidade, pois ela deve ser um lugar de acolhida que conseguirá diagnosticar vários problemas vividos pelos sujeitos que se manifestam através das relações de convivência.

A capacidade dialógica e a participação ativa nas escolhas e deliberações, faz com que o sujeito considere o outro como constituinte de si mesmo e leve em conta, diferentes perspectivas e pontos de vista. Essa condição tem decorrência direta na vida social e são imprescindíveis para a convivência democrática tanto na escola como fora dela (Vinha; Nunes; Moro, 2019).

A preparação de cidadãos para a convivência democrática deve incluir um olhar crítico para a própria democracia, bem como, para os sistemas de participação e decisão, compreendendo o poder da comunicação nas relações. Além disso, precisa praticar os demais valores morais. Só assim, pode ser considerado um sujeito autônomo, com uma consciência crítica e capaz de promover práticas que defendam os valores vinculados ao diálogo, respeito, justiça, participação, solidariedade, autorregulação. Enfim, que promova mudanças de forma a favorecer um ambiente

sociomoral cooperativo e propício ao desenvolvimento da convivência (Vinha *et al.*, 2017)

2.4 O Clima escolar

[...] Diante das encruzilhadas do trabalho diário, todos parecem, em alguma medida, marcados por uma cisão fundamental: de um lado, a autoridade e o controle absoluto de outrora foram substituídos por uma crescente perplexidade e, conseqüentemente, um certo desconforto pedagógico; mas, de outro, a linha divisória entre a indisciplina e violência pode se tornar muito tênue, esgarçando os limites da convivência social. Por onde ir? O que fazer? (Aquino, 2016, p. 7).

Faz-se necessário destacar a importância da percepção do clima escolar para a melhoria da convivência na escola. Pavaneli (2018) concorda que analisar o Clima configura em conhecer o cenário educacional para orientar a identificação de necessidades comuns aos sujeitos dessa instituição. Bastos (2019) diz que a compreensão e avaliação do clima organizacional envolve todos os acontecimentos diários, afazeres e momentos específicos que resultam na dinâmica local. Através dessa dinâmica, são identificados padrões de acontecimentos corriqueiros e esporádico, construídos pelos participantes dessa instituição.

Pode-se dizer que o Clima escolar é a percepção que professores, gestores, estudantes, funcionários e a comunidade local tem a respeito de várias dimensões sobre esse ambiente, como as relações sociais, as regras, a existência ou não de situações de intimidação, infraestrutura, relações com o ensino e a aprendizagem, dentre outras. Essas dimensões indicam o clima e ao mesmo tempo, são influenciadas por ele (Tognetta; Lepre, 2022).

Castellini (2019) considera que ambiente escolar além de proporcionar ensino e aprendizagem, também é um local de convivência entre as pessoas que fazem parte dessa comunidade. Por isso, encontramos diversos problemas de convivência como agressões, bullying, violência, indisciplina, que tornam o clima do cotidiano escolar pesado. A autora acredita que um trabalho de convivência ética na escola melhora a qualidade do clima escolar.

Não é recente que as manifestações conflituosas são um desafio para a realidade escolar. Diante disso, estudiosos da Faculdade de Educação da Unicamp e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) da Unesp/ Unicamp,

desenvolveram uma pesquisa em 2013, em duas escolas públicas, visando a melhoria da convivência escolar e a mediação de conflitos. Através dos estudos desenvolvidos, constatou-se que o clima escolar é fundamental para a qualidade de vida dos alunos e dos profissionais. Além disso, conhecer o clima nos proporciona conhecer aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. Percebeu-se uma relação direta entre o clima negativo e o aparecimento de problemas comportamentais entre os alunos e entre os alunos e professores. Em contrapartida, o clima positivo estava associado à diminuição da violência escolar e de outros problemas de comportamento (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Após muitos estudos e com base em instrumentos internacionais, os autores supracitados construíram um instrumento, adaptado à realidade brasileira, para alunos, professores e gestores. Acredita-se que para promover mudanças com o intuito de favorecer um clima positivo na escola, é necessário organizar um trabalho intencional e planejado. Dessa forma, a elaboração de um instrumento que possa mensurar o clima das relações que se dão no ambiente escolar, é um ganho e pode facilitar o trabalho do professor, bem como melhorar a qualidade da convivência nesse espaço.

Moro *et al.* (2018) aponta que o conceito de clima escolar é complexo e não há um consenso entre as pesquisas na área. Eles ressaltam que é possível encontrar definições que remetam a tempo, atmosfera, ideologia, comunidade, personalidade, ou meio social de uma escola. Pode-se dizer que é um objeto de estudo desafiante e de fundamental importância para a qualidade da educação. Os autores explanam que:

[...] Na medida em que as atividades escolares contemplam relações e interações entre os atores educativos – professores, gestores, funcionários e alunos – cada qual com seus valores, emoções, crenças, necessidades, conhecimentos e experiências prévias, deparamo-nos com um ambiente, uma atmosfera, que pode ser chamada de clima (Moro *et al.*, 2018, p.68).

Bastos (2019) associa o conceito de clima em sua forma literal, que remete a fenômenos naturais, como frio ou calor. No contexto das ciências sociais, refere-se à maneira como as pessoas se relacionam entre si, de acordo com as características do ambiente que interfere na qualidade dessas relações. O ambiente escolar possui um clima próprio e é percebido pelas pessoas que lá convivem.

Vinha, Morais e Moro (2017), compreendem o clima escolar através da percepção e das expectativas que os membros da comunidade escolar compartilham, de acordo com suas experiências de vida nesse contexto, com relação às normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estrutura física, administrativa e pedagógica. Os autores complementam que:

[...] 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 um 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; Morais; Moro, p. 8).

O clima escolar pode ser positivo, intermediário ou negativo. Vinha *et al.* (2016) dizem que o clima é positivo, quando há na escola bons relacionamentos interpessoais, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, diálogo para resolver os conflitos, um ambiente de confiança e cuidado, participação das famílias e da comunidade, senso de justiça, respeito e segurança. Vinha, Morais e Moro (2017) completam que quando positivo, o clima exerce uma motivação para aprender e diminui o impacto negativo do contexto socioeconômico sobre o acadêmico. O clima positivo age como fator de proteção e contribui para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Contribui não só para o sucesso imediato dos estudantes, mas seu efeito dura por anos.

Nesse sentido, é importante que a escola busque sempre favorecer um clima positivo. O clima tem relação com a qualidade de vida da instituição escolar e associa-se ao bem-estar dos agentes escolares, podendo elevar o desempenho acadêmico através da motivação para aprender. Isso se dá devido ao sentimento de pertencimento elevado dentro da escola (Moro; Vinha; Morais, 2019).

É importante lembrar que o trabalho para a construção de um clima escolar positivo decorrente de um ambiente cooperativo não é algo simples, pois como o clima é definido pelo conjunto de percepções dos atores a respeito de várias dimensões, um trabalho nas relações sociais ou na implantação de práticas morais pode alterar por um momento essas percepções, sem de fato alterar as crenças que definem a cultura escolar (Tognetta; Lepre, 2022).

Sobre o clima negativo, Vinha *et al.* (2017) dizem que ele funciona como um fator de risco na realidade escolar devido ao aumento de problemas de convivência que interferem nas relações interpessoais. Castellini (2019) diz que quando não há bons relacionamentos, segurança, confiança, diálogo, resolução de conflitos, respeito, motivação e justiça na escola, pode-se considerar o clima negativo.

A qualidade do clima é uma variável importante para prevenir os problemas de convivência. Há diversas formas de se avaliar o clima escolar, ou seja, pode ser por meio de observações, entrevistas, grupos focais, questionários. No entanto, é preciso ter cuidado e obedecer a um rigor metodológico que englobe os vários aspectos da comunidade escolar que será investigada (Moro *et al.*, 2018).

Através das pesquisas na área e da análise de instrumentos internacionais, Vinha, Moraes e Moro (2017) verificam que os elementos que compõem o clima são complexos e abrangem desde a qualidade das relações na sala dos professores, desde o nível do ruído do refeitório, problemas de infraestrutura do prédio. Enfim, nenhum fator isolado determina a atmosfera de uma instituição escolar. O instrumento elaborado para avaliação do clima possui oito dimensões que podem ser analisadas separadamente. Essas dimensões, ilustradas pela Figura 1, estão interrelacionas e constituem o Clima da instituição.

Figura 1 – Dimensões que compõem o clima escolar – GEPEM



Fonte: Vinha; Moraes; Moro (2017, p. 10)

Houve um cuidado para que essas dimensões abrangessem o contexto escolar brasileiro, contemplando aspectos referentes à aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e sentimento de pertencimento (Moro; Vinha; Moraes, 2019). Avaliar o clima escolar pode contribuir com a melhoria da qualidade das relações na escola e promover motivações positivas para aprendizagem, tanto cognitiva quanto moral. Isso só pode acontecer se houver intencionalidade e disposição dos agentes que atuam nessa realidade.

2.4.1 Algumas pesquisas sobre Clima escolar e Educação em valores morais

Nos últimos anos, algumas pesquisas sobre o Clima escolar e Educação em valores morais tem se mostrado relevantes no contexto educacional. Destacamos aqui algumas delas, mais especificamente dissertações e teses, presentes no Repositório da Unesp, que trazem o clima escolar ou o trabalho com valores como objeto de estudo e que influenciaram este trabalho. Sobre o clima escolar, destacamos as

pesquisas de Melo (2017), Pavaneli (2018), Colombo (2018), Castellini (2019), Bastos (2019) e Parra (2019). Sobre o trabalho com valores morais, as pesquisas de Lugli (2018), Silva (2018) e Conde (2019).

A fim de verificar a relação do clima escolar a partir da percepção de alunos, gestores e professores de escolas públicas de Ensino Médio representativas de um estado brasileiro, Melo (2017) trabalhou com o desempenho dessas escolas e de seus respectivos alunos, com base nos resultados da avaliação do ENEM do ano de 2015. Os questionários do clima escolar foram aplicados em uma amostra de 46 escolas públicas de Ensino Médio, distribuídas de modo proporcional em um estado do Brasil, contando com a participação de 2731 alunos, 426 docentes e 173 gestores. As escolas foram classificadas em três grupos, sendo o Grupo 1 constituído de escolas com desempenho bem abaixo do esperado, o Grupo 2 formado por escolas com desempenho próximo ao esperado e o Grupo 3 com escolas que tiveram desempenho bem acima do esperado. O clima escolar na avaliação dos alunos apresentou diferenças significantes entre os Grupos 1 e 3, com avaliações de clima do Grupo 3 mais positivas que as do Grupo 1, exceto na dimensão Família. De modo geral, a mesma tendência apresentou-se nas avaliações de professores e gestores, porém não se mostraram estatisticamente significantes em boa parte dos casos. Concluiu-se que, controlando a variável Indicador Nível Socioeconômico, o clima escolar, sobretudo quando considerado na perspectiva dos alunos, mostrou-se um fator protetivo para que escolas tivessem um desempenho acima do esperado no ENEM. Desta forma, um clima escolar mais positivo, mesmo não superando os contrastes socioeconômicos, pode atenuar tais diferenças e propiciar um ambiente melhor para estudar, aprender e se desenvolver, o que reflete diretamente no desempenho dos alunos.

Pavaneli (2018) objetivou em sua pesquisa verificar as percepções de alunos, professores e gestores sobre as diferentes dimensões/ aspectos de sua escola e verificar as percepções entre os integrantes das quatro escolas participantes do estudo. Através de questionários que avaliam as percepções dos sujeitos sobre as sete dimensões do clima escolar, participaram 1031 estudantes do 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, além de 58 professores e 7 gestores de quatro escolas públicas estaduais. Os resultados indicaram que os alunos de três escolas apresentaram mais percepções positivas sobre as dimensões que compõem o clima escolar e em todas as escolas, a percepção dos professores foram mais positivas que a dos alunos e a

dos gestores. Os alunos avaliaram de forma negativa as questões relacionadas à infraestrutura e a rede física e as que se referiam ao relacionamento da família e comunidade com a escola. Os resultados que quando comparadas as percepções dos integrantes entre as escolas, surgiram algumas diferenças nos relacionamentos interpessoais e os conflitos e em relação as regras, sanções e segurança. Essa pesquisa auxiliou para fornecer subsídios a cada escola pesquisada, para ampliar seu conhecimento acerca da realidade de seu clima.

Para compreender como os alunos e professores percebem e avaliam o clima escolar de uma instituição educativa de Ensino Fundamental II e Médio; Colombo (2018) objetivou relacionar os dados do clima, a partir das percepções dos alunos, com os de desempenho deles; comparar as percepções dos alunos conforme o nível de ensino e as dos professores com as dos alunos, com atenção especial às dimensões: Ensino e Aprendizagem; Relações sociais e conflitos nas escolas; As regras, as sanções e a segurança na escola. Os questionários foram aplicados para 214 estudantes do Ensino Fundamental II e 203 do Ensino Médio e 35 professores dos dois níveis de ensino. Os resultados indicaram que as avaliações mais positivas foram apresentadas pelos professores, seguida pela dos alunos do Ensino Fundamental II. As dimensões do clima escolar mostraram-se positivas e intermediárias respectivamente. Verificou-se que uma avaliação mais positiva do clima favorece um melhor desempenho nas diferentes disciplinas cursadas pelos estudantes. Entretanto, isso não se confirmou para todas as variáveis das dimensões avaliadas.

Em sua pesquisa, Castellini (2019) caracterizou que o clima escolar diz respeito às percepções, sentimentos e cognições que os integrantes da escola possuem em relação a esse ambiente, fazendo com que eles percebam os aspectos de relações sociais, aprendizagem, comportamento, qualidade de vida e comunicação dentro da escola. A partir de uma adaptação do instrumento para alunos do 4º ano do Ensino Fundamental, a autora buscou avaliar a perspectiva desses estudantes em relação ao clima e a relação com as avaliações externas. Foram selecionadas as duas escolas com as melhores notas nas avaliações externas e as duas com as piores, de um município do interior de São Paulo, para se fazer a análise. Os resultados apontaram que a percepção do clima é melhor nas dimensões intimidação, afetividade, autoridade, regras, sanções e segurança nas escolas em que a nota na avaliação externa é maior.

Bastos (2019) analisou o Clima escolar a partir de percepções dos educadores e estudantes de uma escola democrática particular do Estado de São Paulo. Para isso, fez um estudo de caso, com momentos de observação e encontros com os participantes, no intuito de avaliar o Clima escolar em seis dimensões: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação entre os alunos; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola. Os resultados apontaram nas quatro primeiras dimensões, um clima positivo e as duas últimas, um clima intermediário. De forma geral, os resultados caracterizaram uma avaliação positiva já que envolveram princípios que norteiam a proposta de uma escola democrática. Enfatizou-se algumas resistências por parte da sociedade em questões relacionadas à família. Contudo, isso é compreensível quando se trata de uma proposta inovadora, porém ressalta a necessidade de uma cumplicidade maior entre a conduta escolar democrática e a comunidade escolar como um todo.

Parra (2019) pesquisou sobre a percepção das regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II. A partir de estudos sobre o desenvolvimento moral infantil de Jean Piaget, considera que a construção das regras é fundamental para o desenvolvimento moral. O objetivo de seu estudo foi investigar as percepções de alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública sobre as regras escolares e as sanções. O questionário utilizado para o levantamento de dados, é composto por itens que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito de dimensões que constituem o clima escolar, construídos a partir da realidade brasileira. A fim de alcançar seu objetivo, a autora analisou a dimensão “Regras, sanções e segurança na escola”. A partir dos resultados obtidos, concluiu-se que é fundamental inserir teorias da moralidade tanto na formação inicial, quanto na continuada, pois servem como base para a compreensão do desenvolvimento moral e para a convivência ética na escola. Destacou-se a relevância da equipe escolar tomar conhecimento do Clima Escolar de suas instituições, pois a partir da percepção desses integrantes. É possível repensar práticas que favoreçam o desenvolvimento moral dos alunos e a qualidade da aprendizagem.

Percebe-se nos trabalhos apresentados, que a escola deve favorecer um clima escolar positivo, promovendo ações para uma boa convivência entre os atores da escola. É importante conhecer a percepção deles para avaliar o clima e obter um diagnóstico do que precisa ser melhorado dentro da instituição, para que ela possa se

tornar um ambiente cooperativo e propiciar o desenvolvimento da autonomia moral. Para complementar, destaca-se mais três pesquisas que tiveram como objeto de estudo o trabalho com a educação em valores morais e resolução de conflitos.

Com o objetivo de apresentar os resultados de uma formação continuada para professores em seu local de trabalho, Silva (2018) trabalhou com o tema do desenvolvimento moral na perspectiva piagetiana. Participaram do estudo 24 docentes. Os dados foram obtidos por meio de questionários, observações e entrevistas. Os resultados apontaram relações conflituosas dos professores com alunos e suas famílias, além da culpabilização destas em relação a problemas cotidianos enfrentados na instituição. Foram oferecidas formações aos participantes como temas variados como o não cumprimento de regras, indisciplina, desinteresse dos alunos, dentre outros. Após as formações, foram identificadas mudanças sutis nos discursos dos docentes. Concluiu-se que o processo formativo é um importante caminho para contribuir com a prática docente voltada para o desenvolvimento da autonomia moral e a educação em valores na escola.

A pesquisa de Lugli (2018) discutiu a importância dos conflitos para a formação moral dos sujeitos. Ela considera que o modo como os conflitos são vistos e a forma como são enfrentados, faz toda diferença na trajetória dos indivíduos. Desta forma, o trabalho com questões morais desde a primeira infância é pertinente para eles estabelecerem relações sociais nos mais variados ambientes aos quais participa. Seu estudo, considerou importante verificar a realidade de crianças da Educação infantil com o objetivo de identificar os conflitos mais recorrentes nas relações interpessoais, entre alunos de 4 e 5 anos de idade, analisando estratégias e concepções de resolução e mediação de alunos e professoras. Os resultados de suas observações, mostraram que o conflito mais recorrente foi a disputa por objetos, espaços ou pessoas e a estratégia de resolução mais empregada foi aquela que depende da intervenção da professora, chamada de “dependente”. Em relação às professoras, a estratégia mais utilizada na mediação foi a resolução do conflito pela criança. Concluiu-se nesse estudo que os conflitos interpessoais fazem parte da vida humana e devem ser considerados como oportunidade para o desenvolvimento da moralidade. Desta forma, é preciso que os educadores envolvidos tenham formação adequada para que realizem a mediação e fazer com que seus alunos aprendam a resolver os conflitos, favorecendo uma boa convivência entre eles.

Para finalizar, Conde (2019) considerou em seus estudos que vários fatores podem influenciar a construção de valores. Na escola, o pertencimento a um grupo, o sentido que a aprendizagem faz para cada aluno e o acolhimento por parte dos professores, são essenciais para a projeção de sentimentos positivos e para a valoração da escola. Ela considera que não há como a escola se isentar da construção de valores, pois eles ocorrem independente dos desejos e intenções, tornando-se um processo constitutivo a todos os sujeitos e despertando a necessidade de proporcionar intencionalmente, situações em que os valores sejam predominantemente éticos. O objetivo de seu estudo pautou-se em investigar se a escola pode ser considerada um valor pelos estudantes. O trabalho foi parte de uma pesquisa maior que utilizou questionários para avaliar o clima escolar das escolas de uma cidade do noroeste paulista. Foram selecionados itens do questionário destinado aos alunos, que se relacionam ao tema valores. Participaram da pesquisa 1031 alunos matriculados entre o 7º e 9º ano do Ensino Fundamental de 4 diferentes escolas. A partir da análise das respostas, concluiu-se que duas escolas se constituíram como valor e duas não na percepção dos alunos. Os dados apontaram relação entre a constituição da escola como valor e o cuidado com o ambiente escolar. Portanto, a construção de valores depende das situações e relações vivenciadas pelos estudantes no ambiente escola.

Estas três pesquisas fortalecem a ideia que vimos discutindo ao longo desse estudo, de que a escola promove a educação em valores por ser um espaço em que as relações de convivência acontecem. Por isso, precisa de planejamento e intencionalidade para direcionar o desenvolvimento da moralidade. Uma das vias para se alcançar esse objetivo é a promoção da formação docente para este trabalho.

2.5 O papel da escola no desenvolvimento moral do sujeito

[...] Diante de toda uma estrutura social que se apresenta e das capacidades que se definem a formação do cidadão, pergunta-se pelas formas institucionais mais adequadas para resolver os desafios que se colocam na formação das novas gerações. A escola está implicada a repensar-se em função deste novo contexto. (D'aurea-Tardeli; Pasqualini, 2011, p. 220).

Podemos considerar que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para o desenvolvimento moral do sujeito devido às relações que se estabelecem nesse

contexto e as interações entre os pares, que mantém um lugar dinâmico e cheio de trocas valorativas (Tognetta; Assis, 2006). Nesse sentido, o papel da escola concentra-se na formação de um cidadão íntegro e consciente de suas responsabilidades enquanto ser humano e em prepará-lo moralmente para assumir esse papel.

Ao refletirmos sobre o processo de formação moral na escola, é possível observar uma lacuna entre o que é dito e o que de fato é feito pelos profissionais da educação, levando a um retrocesso moral. Ou seja, há muitas regras a serem seguidas, apenas para o controle disciplinar, ressaltando a ideia de que é necessário ser obediente às autoridades, fortalecendo uma visão acrítica da realidade e consequentemente, a heteronomia (Vinha; Tognetta, 2009). Mas no discurso educacional não é esse o propósito da escola. Nos documentos escolares como o PPP – Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e outros que regulamentam o funcionamento institucional, falam do desenvolvimento de um sujeito autônomo, crítico, capaz de cooperar com o meio em que está e consciente de seus direitos e deveres.

As autoras supracitadas reforçam que ao nos relacionarmos uns com os outros, as regras são fundamentais para garantirem a harmonia do convívio social, mas para Piaget (1932/1994), o importante não é a regra em si, mas o porquê precisamos segui-la, pois o valor moral não está em obedecer a uma norma pré-estabelecida socialmente e sim, no princípio que levou o sujeito à ação, isto é, na intenção dele. Parra (2019) reconhece o valor das regras para o convívio social, bem como para o convívio no ambiente escolar, ressaltando a necessidade delas para a regulação da convivência humana.

Ao discutirmos sobre o papel da escola no desenvolvimento moral dos alunos, nos deparamos com a problemática do preparo docente ao lidar com a elaboração das regras e com a resolução de conflitos. O discurso desconexo de educadores frente a criação de regras escolares e a visão que eles têm de como o educando deve se comportar, parece equivocada diante dos estudos sobre a moralidade. Para muitos, a escola não deve se preocupar com as relações de convivência que acontecem entre os sujeitos. Percebe-se esse posicionamento através da imposição de algumas regras desnecessárias, impostas com o sentido de padronizar comportamentos e homogeneizar padrões.

Vinha e Tognetta (2009) reforçam que essas regras estão embasadas na mera obediência à autoridade e para que sejam cumpridas, são manipuladas por meio da legitimação de procedimentos exteriores como receber uma recompensa se seguí-las ou ser punido por isso, por exemplo. Para as autoras, isso só reforça a submissão e a obediência acrítica, já que passam a ideia de uma compreensão e de um respeito momentâneo, mas a longo prazo, podem causar efeitos indesejados como o fato do indivíduo não conseguir construir suas próprias razões para seguir regras morais.

A organização de regras não significa a aceitação inquestionável das normas estabelecidas, ou no que se refere ao espaço escolar, alunos comportados, enfileirados, passivos e submissos à autoridade adulta. Segundo Vinha e Tognetta (2009), essa obediência pautada na punição e na coerção, pode até estabelecer a ordem momentânea ou provisória em determinadas situações, mas, dificilmente contribuirá para a construção de espaços de reflexões e respeito, em que as atitudes sejam a expressão do valor moral que o indivíduo construiu como princípio e não mero cumprimento por medo das punições. Ainda, para as autoras, a aceitação de uma educação pautada na submissão de autoridades e na obediência sem questionamento às regras, dificilmente pode contribuir para uma educação em valores eficaz que resista às pressões do meio externo.

Se pensarmos em nossas experiências escolares, pode ser que nossas lembranças nos levem a sensações reconfortantes ou totalmente aversivas e esse período de nossas vidas. Se as experiências escolares forem aversivas, certamente não vamos querer recordar de um ambiente caótico, com muitos conflitos, autoritarismo e coação, que contribuiu por vezes, de forma negativa em nosso processo formativo. Contudo, se tivermos tido boas experiências, nos lembraremos com inspiração de algo que contribuiu positivamente para que tivéssemos comportamentos que favoreçam o diálogo, o respeito mútuo e a cooperação em nossas relações.

Tognetta e Vinha (2009) descrevem que algumas pessoas quando se referem à escola, remetem-se a um certo saudosismo levando a compreensão de que os valores dispostos pelas gerações mais velhas estão ausentes nas relações atuais. Isso fica evidente sempre que ouvimos frases como “No meu tempo, é que havia respeito. Bastava o pai (ou professor) só olhar que já obedecíamos” ou então “A escola de antigamente era boa, pois havia valores entre os alunos”. Ouvimos falas como essas diariamente dentro das instituições escolares e isso nos remete à ideia de que

agora não há valores entre as gerações atuais, o que não se comprova quando analisamos a complexidade dessas relações.

Então, quais seriam os valores das sociedades ocidentais atualmente? Será que podemos afirmar que antigamente era melhor ou que de fato havia respeito aos valores e agora não? Tognetta (2014) pressupõe que essa é uma questão complexa e que merece atenção. Para ela, as crianças e os jovens têm outros valores, que não aqueles que há tempos se tinha, mas existem valores. É preciso pensar que tanto a geração de pais quanto de professores eram ensinados e agiam conforme as necessidades de sua época. Os recursos eram diferentes, os estímulos eram diferentes, o tempo era diferente. Os pais tinham que lidar com os problemas cotidianos e utilizavam suas estratégias para isso. Não há como comparar com os tempos atuais, nem tampouco querer que as crianças e jovens de hoje tenham os mesmos valores.

Muitos ainda acreditam que o fato de pais e professores agirem com autoritarismo faz com que as crianças construam valores mais consolidados para a convivência com o outro. Tognetta e Vinha (2009) veem essa afirmação como equivocada já que punições, castigos, gritos ou humilhações na frente dos colegas não favorecem o autorrespeito e nem o respeito ao outro. Nesse sentido, Araújo (1996) fala sobre o ambiente escolar cooperativo considerando que se a criança conviver em um ambiente que seja democrático, em que haja reciprocidade, em que ela seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos.

Um ambiente escolar cooperativo para muitos profissionais é utópico, já que as relações entre professores e alunos são complexas e por vezes conflituosas, não tendo espaço para uma postura exclusivamente democrática, sem punições ou recompensas para manter o bom ou mau comportamento. O que eles não entendem é que para que o ambiente seja cooperativo, é preciso romper com a figura antagônica do professor autoritário em detrimento ao professor bonzinho. É necessário buscar o equilíbrio nas relações na sala de aula, dando voz ativa ao grupo para que juntos estabeleçam as regras e mantenham um ambiente mais agradável de respeito mútuo, reciprocidade e princípios de justiça (Araújo, 1996).

Dadas essas questões, Assis (2009) compreende que pensar a educação moral nos tempos atuais exige uma adequação do currículo escolar. Há a necessidade de formação para isso. Não há como formar moralmente as crianças se não temos

espaços para fazê-lo na escola, se não se valida os conflitos interpessoais. Muitos educadores consideram que os momentos de conflitos são perda de tempo na rotina escolar, pois atrapalha o ensino das disciplinas curriculares. É necessário entender que o ensino de valores é tão essencial quanto aprender língua portuguesa ou matemática e o ambiente escolar é sim um lugar para isso.

Não podemos delegar essa função apenas à família e acreditar que a escola nada tem a ver com esse assunto. Pesquisas (Lepre, 2019, La Taille, 2009; La Taille; Menin, 2009; Tognetta, 2009; Vinha; Tognetta, 2009; Vinha; Assis, 2008; Tognetta; Assis, 2006; Puig, 1998;) revelam que a família não é suficiente para educar moralmente um indivíduo e que a escola precisa e deve fazer parte desse processo. A família é o primeiro lugar de socialização da criança e a escola contribui na construção de valores democráticos e na desconstrução de preconceitos e contravalores que a família constrói.

O desenvolvimento da autonomia moral é sistematizado e faz parte do processo de desenvolvimento humano. La Taille (1998, p.12) diz que “a autonomia moral pressupõe uma ativa participação da razão na elaboração e legitimação das regras”. Por isso não se trata apenas de aprender ou de identificar o bem e fazê-lo mecanicamente, mas trata-se de uma construção que esteja disposta a aprofundar princípios éticos e se necessário, a criar novas regras.

Compreende-se então que deve haver um preparo profissional para que a educação em valores seja eficaz. Além disso, o ambiente institucional deve estar preparado para atender a demanda de relacionamentos interpessoais e os problemas de convivência. Os conflitos inevitavelmente acontecerão e podem ser usados como oportunidades para favorecer o desenvolvimento da autonomia. Para que isso aconteça é necessário que os educadores conheçam os princípios da moralidade e ajam em coerência com eles no dia a dia em sala de aula, por isso, é necessário traçarem estratégias eficazes de resolução de conflito. O sucesso de uma educação moral de qualidade está totalmente ligado à forma como ela é conduzida por seus agentes (Marques; Tavares; Menin, 2017).

Nesse contexto, podemos abordar um pouco sobre a formação docente. Alves, Pinto e Bidoia (2020) afirmam que se pudéssemos mensurar a qualificação dos educadores por suas horas de cursos e trabalho pedagógico, certamente teríamos profissionais mais bem preparados para exercer o magistério. Mas é preciso considerar que nem todos os educadores e nem as escolas investem em formação

continuada e nem a realidade muda por conta do acúmulo de certificados. As autoras apontam que é preciso ressignificar a prática, refletindo sobre a função do educador e da escola e dialogando sobre a função social na formação de cidadãos.

La Taille (2009) faz uma reflexão interessante sobre o papel do professor diante das gerações atuais. Ele reforça a ideia de que os tempos mudaram, mas o educador ainda não gere muito bem essa questão e acaba ficando preso a um saudosismo que não se encaixa na educação atual. Isso pode se dar ao fato da má formação docente e aos papéis mal estabelecidos entre as instituições família e escola. Por esses papéis não ficarem claros, a escola acaba compensando muitas vezes, o que acredita ser função da família e deixa de cumprir aquilo que lhe cabe, fazendo com que a qualidade do ensino seja prejudicada.

Por muito tempo a família foi vista como a única responsável pela formação moral dos indivíduos, mas com o tempo, se mostrou insuficiente para assumir esse papel, já que, por se tratar de uma instituição privada, acaba reforçando atitudes não adequadas de seus filhos que não favorecem seu desenvolvimento social, mas sim, ajudam a aumentar os problemas de indisciplina, violência, intolerância, preconceito, que são uma crescente nos espaços escolares (Lepre, 2019). Reconhecemos então, que o ensino dos valores morais é sim algo que abrange a escola, mas esta, por sua vez, precisa estar preparada para isso, o que não ocorre.

Cabe à escola tomar parte dessa formação moral dos alunos e não apenas estar restrita a transmitir conhecimentos sem se importar com a melhoria do futuro (Razera, 2011). A formação dos professores para educar moralmente passa a ser uma questão fundamental. No contexto dos documentos oficiais para a educação, em 1998, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) apresentou aos educadores os PCNs para direcionar o trabalho docente tanto quanto às disciplinas curriculares tradicionais quanto a temas transversais. Dentre esses, o volume oito é destinado à Ética, mais especificamente voltado à Educação moral, sob uma visão construtivista do tema.

Lepre (2019) aponta que a proposta dos PCNs recebeu algumas críticas que indicam uma reforma a princípios moralistas já apregoados até então. Mesmo não sendo essa a intenção desse documento, que se apresentou bem diferente de outras diretrizes até então disponibilizadas, a forma como se deu a sua implementação pode não ter retornado com os resultados esperados. Mesmo outros documentos terem abordado a temática, trabalhar os valores na escola continua sendo um desafio.

Tendo em vista essa realidade e considerando algumas orientações de documentos oficiais para o trabalho pedagógico, em 2018, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se apresenta como um documento normativo e instrumentaliza aportes legais da educação brasileira. Um de seus propósitos é assegurar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Aplica-se exclusivamente à educação e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 7).

É possível pautar-se na BNCC para a promoção de uma educação integral que construa uma consciência moral e que atue na redução de desigualdades sociais (Tognetta; Lepre, 2022). De acordo com a Base, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes dez competências gerais, que consubstanciam no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 9).

Tognetta e Lepre (2022) expõem que uma das críticas feitas a BNCC é o fato de que as competências abrem um leque de conteúdos a ser trabalhados, inclusive com aqueles indicados no próprio documento, porém, essa relação não é explícita e nem detalhada como os demais campos de descritores que compõem o documento. A crítica se estende ao fato dela isentar-se de uma discussão de temas considerados polêmicos, como diversidade religiosa e gênero, por exemplo. Por ser a BNCC o documento mais atual que normativa e orienta a organização curricular nacional, as autoras fizeram uma análise desse documento, buscando as correlações e contribuições para uma proposta curricular de convivência ética. Destacamos no Quadro 3 a análise para as Competências Gerais. O destaque dos termos citados representam a relação das propostas das competências com os princípios de uma convivência ética.

Quadro 3 – Competências gerais da Educação Básica e as relações com a convivência

1 - Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva .
2 - Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica , a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3- Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais , das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4 - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo .
5 - Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica , significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva .
6 - Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade .
7 - Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta .
8 - Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, com- preendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros , com autocrítica e capacidade para lidar com elas .
9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação , fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos , com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10 - Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação , tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários .

Fonte: Brasil (2018, p. 9-10); Tognetta; Lepre (2022, p. 61-62) (grifos)

Essa análise se estendeu à Educação infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil verificou-se que tanto para os direitos de aprendizagem quanto todos os objetivos dos cinco campos de experiência propostos, a BNCC apresenta considerações relevantes sobre a convivência nessa etapa de ensino, pois para muitas crianças, é o início da socialização com seus pares. Quanto

ao Ensino Fundamental, a análise partiu das habilidades propostas para os alunos nas diferentes áreas. A busca se deu por meio de descritores escolhidos a partir de temas estruturantes levantados inicialmente como: “emoções; emoção; sentimento(s); conflito(s); resolução; diversidade; diferente-diferença; ponto de vista; colabora; convive; regras; ambiente”. Percebeu-se as propostas para esta etapa de ensino incluem o desenvolvimento do sujeito para o exercício da cidadania, o que promove a qualidade da convivência (Tognetta; Lepre, 2022, p. 66).

Apesar dos documentos oficiais demonstrarem essa preocupação com o desenvolvimento dos sujeitos para o exercício da cidadania, trazendo orientações de como isso pode ser colocado em prática no contexto escolar, não é suficiente para garantir que esse trabalho de fato ocorra na escola. É necessário mais discussões, mais diretrizes, mais formações. A proposta de Tognetta, Lepre e colaboradores (2022) de desenvolver um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência, elaborado a partir de estudos e direcionamentos de legislações e normativas brasileiras para a educação, pode ser norteador para instrumentalizar o trabalho docente para a formação moral. Vale ressaltar que há uma carência de propostas como estas que visem ajudar o professor no ambiente escolar.

As práticas educativas devem utilizar procedimentos formativos que se adequem às necessidades dos educandos, fazendo-se necessário o cuidado do educador em incluir suas próprias crenças e valores sobre a realidade (Scriptori, 2006). Nesse contexto, precisamos considerar que é necessário um olhar mais minucioso com relação às formações docentes e a carreira do professor. Alves, Pinto e Bidoia (2020) destacam que para ressignificar a prática é preciso refletir sobre a função do educador na escola e dialogar sobre a sua função social na formação de cidadãos. Os investimentos em educação precisam ultrapassar as salas de aula e os muros da escola, para que esta interaja com outros cenários, como a família e a comunidade, por exemplo. A educação precisa ser vista como um processo de formação humana que se constrói nessa interação dinâmica das diferentes esferas em que o indivíduo se insere. As formações de professores deve assumir de fomentar a reflexão para que o educador possa pensar de forma autônoma e crítica sobre seu ofício.

Nesse contexto, Huberman (2000, p.36) quando fala sobre o Ciclo de vida da carreira docente, considera que nem todos os professores passam pelas mesmas etapas, mesmas fases, mesmas crises ao mesmo tempo de carreira, independente

da geração a qual pertencem. Há momentos de “tédio”, “crise” e “desgaste” que acometem essa população, sem contar que os eventos da vida privada interferem na prática na escola. É importante refletir sobre a história de vida do professor e sua trajetória profissional, bem como o ambiente em que está inserido. Sabemos que no Brasil os educadores são desvalorizados, principalmente nas instituições públicas de ensino. Sendo assim, os programas de formação precisam deixar apenas de abordar técnicas não reflexivas de ensino e estar assentadas no incentivo à autonomia de apropriação de saberes que levem os educadores a uma prática crítico-reflexiva, pois só assim poderão formar alunos críticos e reflexivos (Alves; Pinto; Bidoia, 2020).

Precisamos ressaltar que não existem receitas prontas para trabalhar a moralidade na escola e talvez muitos docentes esperem isso. Menin (2002) acredita que a educação moral se faz pela ação, orientada por princípios fundamentais, não havendo lugar para certezas, pois a convivência e os problemas que interferem sobre ela, precisam ser discutidos e decididos democraticamente, visando o bem da maioria. Desta forma, se faz educação moral.

A escola precisa ser um espaço para apropriação de saberes culturais de forma com que o sujeito entenda aquilo que ele está fazendo. É necessário construir o conhecimento moral de forma progressiva e considerar que os alunos não são iguais e não aprendem da mesma forma. É preciso repensar a função da escola e reelaborar as práticas para que, de fato, ocorra a formação de um sujeito que atue na sociedade, que seja consciente de suas ações e de sua cidadania.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta como a pesquisa foi organizada em relação aos aspectos metodológicos. Descreve-se sobre a caracterização dela, o contexto em que ocorreu, os instrumentos de coleta de dados, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos de análise dos dados, cuidados éticos e a descrição da proposta de formação de professores com a síntese dos encontros realizados. A metodologia utilizada foi definida com o intuito de alcançar os objetivos propostos na pesquisa e responder a problemática do estudo.

3.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa caracterizou-se como exploratória com enfoque quantitativo e qualitativo. De acordo com Gil (2002), estas pesquisas têm como objetivo proporcionar familiaridade maior com o problema, para torná-los mais explícitos ou constituir hipóteses. Objetiva, também, o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Senso assim, seu planejamento é flexível, pois considera os mais variados aspectos relativos ao fato estudado. O autor expõe que na maioria dos casos, as pesquisas envolvem: “a) levantamento bibliográfico; b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e c) análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Gil, 2002, p. 41).

Quanto ao levantamento bibliográfico, buscou-se autores que se dedicaram a estudar o tema da moralidade e que apresentaram subsídios para melhor compreensão da temática, bem como possibilidades e alternativas para formação docente. Entre eles, destacam-se: Brasil (1998); Brasil (2018); Puig (1998); La Taille (2007/2009); Tognetta e Assis (2006), Araújo, Puig e Arantes (2007), Vinha e Tognetta (2009); Lepre (2015/2019); Tavares *et al.* (2016); Vinha, Moraes e Moro (2017); Brasil (2017), Martins *et al.* (2017), Marques, Tavares e Menin (2017), Bataglia; Alves (2020); Togentta; Lepre, 2022, entre outros. Os autores supracitados são alguns dos que foram utilizados no decorrer do trabalho e que abrangem discussões e aspectos relevantes, com questões que envolvem o direcionamento teórico dessa pesquisa.

Para a produção de dados, utilizou-se para uma proposta de formação continuada para professores e através dela, a aplicação de um questionário sobre clima escolar e valores morais, os quais os participantes foram convidados a

responder. Esse instrumento foi elemento central que constituiu a pesquisa e conduziu as discussões e análises realizadas. A intenção do estudo foi constituir a percepção de docentes de uma rede de ensino sobre a qualidade do clima escolar e sua relação com o nível de adesão de valores morais para eles.

3.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um município do interior de São Paulo com professores da rede pública municipal, que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em diferentes unidades escolares. No ano de realização da pesquisa (2021), havia em média 200 professores atuantes em sala de aula nessa modalidade, divididos entre professores polivalentes e especialistas nas disciplinas de arte, educação física, informática, inglês, dança, música, educação ambiental e necessidades educacionais especiais. Além destes, havia, aproximadamente, vinte profissionais que estavam atuando na equipe gestora como coordenadores pedagógicos, vice-diretores, diretores de escola e supervisores. Todos foram convidados a participar da proposta de formação sobre as “Relações entre Clima Escolar e Valores Morais”.

A referida rede de ensino possui mais de 300 professores atuantes entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Ela é responsável por toda a educação municipal que abrange dez escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, doze de educação infantil e nove creches. A organização desses espaços é mediada pelos gestores municipais em conjunto com os supervisores da educação, que são subdivididos por área para atender todas as modalidades de ensino. Nesta rede, não há concurso específico para os cargos de supervisão ou gestão pedagógica. Todos são concursados como professores e escolhidos de acordo com a gestão municipal, para ocuparem esses cargos. Dessa forma, a cada quatro anos, conforme muda a política na cidade, as pessoas que gerenciam a educação são trocadas em sua maioria.

A escolha dessa rede de ensino foi intencional devido à proximidade da pesquisadora, por ela fazer parte do quadro efetivo há treze anos e, atualmente, estar na vice direção de uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dos estudos sobre Clima Escolar (Vinha *et al.*, 2016; Vinha, Morais; Moro, 2017; Pavaneli, 2018; Moro; Vinha; Morais, 2019; Melo; Morais, 2019; Melo, 2017; Colombo, 2018;

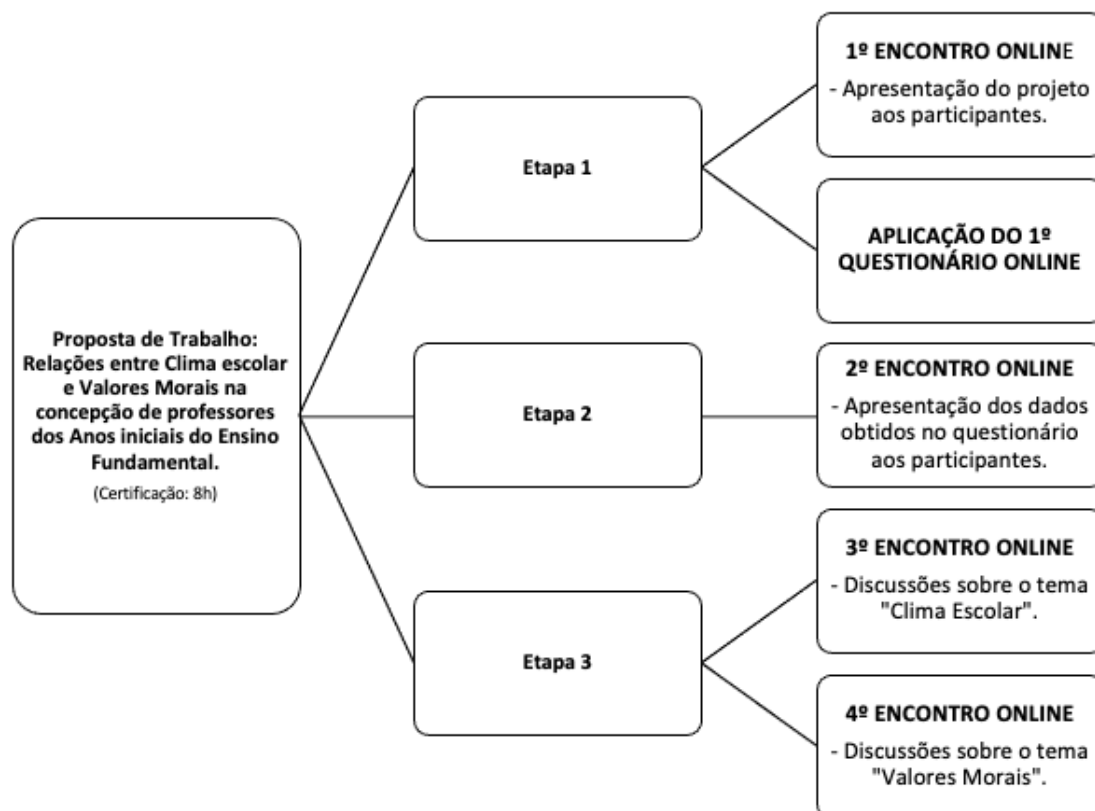
Bastos, 2019; Parra, 2019; Castellini, 2019) e Valores Morais (Puig, 1998; La Taille, 1998/ 2006/ 2007/ 2008/ 2009; Tavares *et al.*, 2016; Araújo; Puig; Arantes, 2007; Vinha; Tognetta, 2009; Lepre, 2015; Martins *et al.*, 2017; Marques; Tavares; Menin, 2019; Silva, 2018; Lugli, 2018; Conde, 2019) percebeu-se a carência de discussões mais aprofundadas sobre a temática com professores, já que problemas de convivência na escola, divergências na clareza em relação as regras nesse ambiente e necessidade de intensificar projetos referente aos valores morais, estavam constantemente em pauta de reuniões entre professores e gestores, na busca de soluções para melhorar as relações interpessoais e facilitar o trabalho docente.

Este cenário possibilitou a proposição de uma formação continuada breve, com vista a contemplar o maior número de docentes possível. Então, foi proposto à Secretaria Municipal de Educação que os encontros fossem feitos durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), no período das 18h às 20h, às segundas-feiras para que a adesão fosse maior, já que os docentes estariam em horário de trabalho. Prontamente, a secretária municipal de educação se interessou pela proposta e concedeu a autorização (ANEXO B) para que realizássemos quatro encontros ao longo do segundo semestre de 2021. Eles ocorreram por meio de uma plataforma *online* (*Google Meet*) com o propósito de atingir o maior número possível de participantes para que os resultados pudessem ser substanciais e elucidar a realidade do contexto analisado.

3.3 Delineamento do Estudo

A figura 2 expõe o delineamento do estudo que foi organizado em três etapas.

Figura 2 – Delineamento do Estudo



Fonte: Elaborado pelo autor

Dessa forma, organizou-se um cronograma de formação exposto no Quadro 4, seguindo as etapas da pesquisa, com a proposta de um curso de extensão aos professores, com certificação de oito horas, em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), para que houvesse mais adesão por parte dos profissionais.

Quadro 4 – Etapas e cronograma de formação

Ano	Etapa	Mês	Encontros	Duração	Atividades desenvolvidas
2021	1ª	Outubro	1º	2h	- Apresentação da pesquisa; - Breve explanação da importância da temática para a educação; - Conceitos importantes sobre a teoria do desenvolvimento moral, explanados pelo Professor Dr. Raul Aragão Martins. - Apresentação do questionário; - Convite e disponibilização do link de acesso ao questionário para os participantes responderem.
	2ª	Novembro	2º	2h	- Algumas considerações sobre Clima Escolar e Valores Morais; - Apresentação dos dados obtidos por meio do questionário.
	3ª		3º	2h	- Discussões sobre o tema “Clima Escolar: A escola que queremos” com a professora Kelly Conde.
			4º	2h	- Discussões sobre o tema “Valores Morais: A construção da dignidade humana” com o professor Dr. Raul Aragão Martins. - Encerramento e agradecimentos.

Fonte: Elaborado pelo autor

3.4 Instrumentos para a produção dos dados

Para a produção dos dados utilizou-se como instrumento principal, um questionário dividido em três partes (Apêndice C). A primeira coletando informações sociodemográficas, a segunda sobre Clima Escolar e, a terceira, sobre Valores Morais. Esse questionário foi aplicado de forma *online*, durante o curso de extensão.

No questionário foi utilizado parte do instrumento elaborado por Vinha, Morais e Moro (2017) denominado “Questionário de Clima Escolar”. O instrumento é constituído a partir de uma matriz formada por oito dimensões interrelacionadas, que constituem o clima escolar e em sua totalidade e foi direcionado para gestores, professores e alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para essa pesquisa, utilizamos apenas o caderno direcionado para os professores referentes à Dimensão 2 (As relações sociais e os conflitos na escola); à Dimensão 3 (As regras, as sanções e a segurança na escola); e à Dimensão 7 (As relações com o trabalho). Utilizamos apenas parte do instrumento após uma análise dele, selecionando somente os itens que melhor atendessem aos objetivos da pesquisa, com base na realidade dos participantes. Julgamos não ser necessário nesse momento, o uso do questionário todo, já que havia a intenção de incluir outras questões sobre Valores morais e, para

que o instrumento não ficasse tão longo, ao ponto de aumentar o tempo de resposta e os participantes não concluírem ou optarem por não responder. Entendemos que a aplicação *online* e por adesão pode, muitas vezes, não atingir o número esperado de respondentes e por isso, aumentar o tempo de resposta ou o número de questões, pode prejudicar a qualidade dos dados obtidos, dependendo do tamanho da amostra de participantes.

Sobre as dimensões citadas, Vinha, Morais e Moro elaboraram uma matriz com aspectos sobre o Clima Escolar, explicitada no Quadro 5.

Quadro 5 – Matriz com as dimensões e conceitos utilizados na pesquisa referente ao Clima Escolar

CLIMA ESCOLAR - MATRIZ		
Dimensão	Conceito	Grupo
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 a como gestores, professores e alunos intervêm 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
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

Fonte: Vinha; Morais; Moro, 2017, p. 10.

A partir dessa matriz, os autores elaboraram diversos itens que compõem o instrumento. O questionário integral é composto por oito seções e contém questões que medem e avaliam a percepção dos respondentes quanto às dimensões expostas. Vinha, Morais e Moro (2017, p.11) destacam que “para cada item existem quatro possibilidades de resposta, apresentadas numa escala tipo Likert (quatro pontos)”. Essas sequências de respostas partem de posições crescentes, como por exemplo: “não concordo; concordo pouco; concordo; concordo muito”. Utilizamos também

nessa pesquisa, as questões propostas no instrumento sobre o perfil dos participantes para o levantamento sociodemográfico deles.

Junto às questões sobre Clima Escolar, foram inseridas outras quinze questões sobre valores morais na escola, com a intenção de identificar o nível de adesão dos docentes aos valores morais e se há alguma relação com o Clima no contexto destacado.

As questões sobre os valores morais foram propostas com base na Escala de Valores Morais de Tavares *et al.* (2016). Esse instrumento avalia a presença e a adesão dos valores respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática nos sujeitos avaliados. Ele foi proposto para crianças de 9 a 11 anos e para adolescentes de 12 a 14 anos, bem como para os professores das turmas cujos alunos serão avaliados. Além de mensurar valores, a escala considera o modo de adesão destes.

As questões são apresentadas em forma de histórias que foram elaboradas de acordo com uma matriz de referência com os descritores de cada valor, baseadas em referenciais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), no caderno sobre ética e, em conceitos da psicologia moral de Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992). Essa matriz (Quadro 6) traz a definição do valor, seus descritores e os contravalores.

Quadro 6 – Matriz de Referência – Descritores de Valores Morais

JUSTIÇA		
VALOR	DESCRIPTOR	CONTRAVALOR
A justiça é composta dos princípios de igualdade e equidade e articula-se com outros valores morais, como a dignidade, o respeito, o diálogo. O princípio da igualdade é fundamental na justiça distributiva, para estabelecer critérios de atribuição de direitos e de deveres entre todas as pessoas. O mesmo ocorre na justiça retributiva em relação à atribuição de penalidades aos atos injustos, desrespeitosos e relativos às infrações	1. Afirmar e valorizar os princípios de justiça, tanto de igualdade como de equidade, para refletir, compreender, construir e aplicar regras, normas ou leis. 2. Identificar e repudiar situações (na família, na escola, nas mídias, na sociedade em geral e no meio ambiente) em que ocorram desigualdades, discriminações, preconceitos, incluídas ou não em situações de diversidade social. 3. Identificar e repudiar situações em que haja favorecimento de uns em função do prejuízo de outros resultantes de desrespeito a direitos ou de tratamento desigual. 4. Na aplicação de penalidades a ações desrespeitosas, ou mesmo infrações às regras, normas e leis consideradas justas, priorizar sanções por reciprocidade que busque restaurar as relações sociais e não sanções expiatórias que só almejam o castigo. 5. Compreender e responsabilizar-se por decisões resultantes de contratos firmados democraticamente pelas partes.	Desigualdade Discriminação Individualismo Autoritarismo
SOLIDARIEDADE		
VALOR	DESCRIPTOR	CONTRAVALOR
Ser solidário é, efetivamente, além do respeito, partilhar de um sentimento de interdependência, reconhecer a pertinência a uma comunidade de interesses e de afetos – tomar para si questões comuns, responsabilizar-se pessoal e coletivamente	1. Identificar que a busca pela realização do ideal de solidariedade é de todos. 2. Cooperar, de forma generosa, com outros, próximos ou não, buscando o bem deles, e independentemente do benefício próprio.	Individualismo Competição/ Corporativismo Omissão/indiferença Ceticismo ou descrédito em relação à busca do bem comum Submissão à autoridade ou autoritarismo

por elas. (PCN, p. 104). Há uma dimensão da solidariedade que se aproxima mais da generosidade e outra que se aproxima da cidadania em busca do bem comum. Em ambos os casos, a solidariedade inclui a cooperação.	3. Compartilhar sentimentos e conhecimentos com outros visando o benefício de todos e de si mesmo. 4. Sensibilizar-se com situações em que outros, próximos ou não, estejam em dificuldades repudiando reações de omissão e/ou indiferença. 5. Repudiar situações de egoísmo e/ou individualismo nas quais o benefício de uns é obtido em função do prejuízo dos demais.	
RESPEITO		
VALOR	DESCRIPTOR	CONTRAVALOR
O respeito significa a valorização de toda e qualquer pessoa considerada em sua singularidade. Toda e qualquer ação que fira a dignidade de uma pessoa, como a violência, a humilhação, a exploração, a manipulação, e várias formas de discriminação devem ser repudiadas como desrespeito.	1. Compreender o valor do respeito à dignidade de todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura, repudiando situações de desrespeito que firam a dignidade do ser humano. 2. Reconhecer a diferença entre as pessoas como inerente à condição humana. 3. Respeitar regras morais, sociais, convencionais que visem o bem comum, reconhecendo-as como produções humanas, culturais e históricas, assim como as manifestações culturais, étnicas e religiosas. 4. Respeitar a privacidade como direito de cada pessoa. 5. Respeitar o bem público, o bem privado e o meio ambiente não provocando danos e repudiando situações que os ameacem.	Desrespeito Humilhação Preconceito/Exclusão/discriminação Indiferença/descaso Depredação
CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA, DIÁLOGO		
VALOR	DESCRIPTOR	CONTRAVALOR
Em situações de conflito, discórdia, ou de tomadas de decisão coletivas em que há diversas posições, favorecer soluções	1. Em situações de conflito, buscar soluções por meio do diálogo, priorizando a participação dos envolvidos e os valores morais de respeito,	Violência Individualismo Indiferença/omissão

baseadas em diálogo, participação cooperativa e democrática, repudiando soluções tomadas de forma autoritária ou submissa ou individualista. A convivência democrática inclui a participação ativa das pessoas, por meio da troca dialógica, nas escolhas e decisões que têm implicações na sua vida social e coletiva, assim como na discussão e elaboração de regras, normas e leis que as regulem. Uma pessoa democrática é a que aceita e incentiva a participação de todos os envolvidos nas decisões que os tocam, repudiando soluções tomadas de forma autoritária.	justiça, igualdade/equidade, solidariedade. 2. Em situações-problema ou de conflito que envolva um coletivo, identificar e repudiar a busca de soluções baseadas em atitudes de violência em suas diversas manifestações: física, moral (desrespeito e/ou humilhação), abuso de poder, uso do prestígio ou de status social ou ainda de condição econômica. 3. Em situações de tomada de decisão relativas à atribuição de direitos e deveres, priorizar formas democráticas e participativas para a construção autônoma, repudiando imposições individualistas, arbitrárias, ou baseadas no uso do autoritarismo. 4. Coordenar as próprias ações com as dos outros, por meio do trabalho em grupo visando o alcance de benefícios comuns e coletivos. 5. Compreender o seu papel de agente ativo na preservação do lugar público e o meio ambiente como patrimônio de todos e cujo zelo é dever de todos.	Autoritarismo Submissão à autoridade externa
---	---	--

Fonte: Tavares e Menin (2015, p.83)

Tavares *et al.* (2016) expõem que falar sobre valores morais exige uma reflexão a respeito da posição epistemológica adotada em relação ao que se considera como valor, para que não se confunda a falácia daquilo que deve fazer com aquilo que de fato é dever do ser humano. Para isso, afirmam que:

[...] Assim, é compreensível que, de acordo com determinantes históricos e culturais, alguns povos elejam como mais importantes alguns valores e outros, valores diferentes. A universalidade defendida por Kohlberg (1981) consiste nas formas hierárquicas de adesão a tais valores evidenciadas pela análise dos juízos morais emitidos frente a dilemas. Tais juízos foram classificados pelo autor como pré-convencionais, convencionais e pós-convencionais, e um dos critérios utilizados para caracterizar os juízos nesses níveis foi a análise da perspectiva social adotada (Tavares *et al.*, 2016, p. 189).

Com base na teoria kohlberguiana quanto aos modos de adesão aos valores, esse instrumento também considera os contravalores que “são atitudes que se opõem à adoção dos valores”. Dessa forma, a construção dos itens que compõem as histórias considera tanto os valores como os contravalores. Cada item apresenta cinco alternativas de resposta, sendo três delas favoráveis ao valor avaliado, baseado em “perspectivas morais crescentes de descentração (P1 egocêntrica, P2 sociocêntrica e P3 moral)” e duas, contrárias a ele, baseado em um contravalor “(C1, egocêntrico ou C2 sociocêntrico)” (Tavares *et al.*, 2016, p. 192- 193).

O instrumento elaborado pelos autores supracitados considera histórias elaboradas com base em problemas enfrentados por crianças, adolescentes e professores em diferentes contextos, voltados aos valores do respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática em diferentes contextos. Segue um exemplo de um item do questionário, sobre solidariedade, para melhor ilustrar o instrumento:

Eugênio é o melhor aluno de Biologia da sala. Há, em sua classe, um aluno que acabara de ser transferido e que tem dificuldade nesta disciplina. Como os exames estão próximos, ele pediu ajuda para Eugênio, mas ele havia sido convidado pelos amigos para ir jogar futebol, como sempre faz nas tardes de quinta-feira com a turma. O problema é que era justamente quinta-feira. Você acha que Eugênio deveria...

C1 – ir ao futebol com seus amigos; era quinta-feira e estava acostumado a fazer isso.

C2 – ir ao futebol, porque ele já havia combinado com a turma.

P1 – ajudar o aluno novo com os estudos em troca de ele o ajudar em outra matéria.

P2 – ajudar o aluno novo com estudos, porque sabe que é o que se deve fazer.

P3 – ajudar o aluno novo com os estudos, pois ele precisa de explicações nesta disciplina (Tavares; Menin, 2015, p.18-19).

Nessa pesquisa, optamos por utilizar apenas questões voltadas para os professores. Então, foram selecionadas quinze histórias da escala para docentes, pois julgamos ser pertinentes ao público-alvo e ao contexto da pesquisa.

3.5 Formação (*online*) dos professores

A proposta de formação aos docentes foi realizada por meio de um ambiente virtual de aprendizagem (Santos, 2009) para discussões sobre os temas propostos, utilizando uma plataforma *online* para a realização dos encontros. Nesse contexto, utilizamos ferramentas gratuitas disponíveis na internet como o *Google Meet* para as

reuniões com os professores e o *Google Forms* para a aplicação dos questionários. Isso facilitou a participação dos professores, já que se os encontros fossem presenciais, teríamos que limitar o número de participantes por não ter um lugar que comportasse a todos.

Esse contexto virtual se deu devido a pandemia. Desde o final de 2019, já estava sendo vinculado na mídia o surgimento de um vírus no território chinês, denominado de Sars-Cov-2, reconhecido mundialmente como Novo Coronavírus e sua doença como “Covid-19”. Após tantas informações veiculadas de diferentes partes do mundo e de muitas incertezas em relação à evolução da doença, em 2020, a educação presenciou um novo cenário, desconhecido até então, já que as aulas presenciais foram suspensas e deu-se início ao ensino remoto.

Souza, Medeiros e Silva (2021, p. 123) afirmam que o princípio dessa modalidade de ensino objetivou “manter o vínculo da escola com o estudante”, já que os alunos não frequentavam mais as aulas presencialmente, mas mantinham contato com os professores de forma remota através de aulas *online* ou de entrega de atividades que realizavam em casa.

Todos os sistemas de ensino tiveram que se reorganizar para atender a demanda dos estudantes em geral e a estratégia tomada para isso, foi uma mistura do ensino presencial e da educação à distância (EAD), que originou o Ensino Remoto Emergencial (Souza; Medeiros; Silva, 2021; Rondini; Pedro; Duarte, 2020). Essa nova forma de ensino se tornou a principal alternativa das instituições de ensino e foi caracterizada como uma mudança temporária em tempos de crise. A pandemia de Covid-19 trouxe muitas modificações para o cotidiano em todos os sentidos, por conta das medidas sanitárias e do distanciamento social.

Rondini, Pedro e Duarte (2020) afirmam que o cenário educacional foi um dos setores mais afetados já que as atividades pedagógicas presenciais foram suspensas, mas os órgãos que regulam a educação indicaram continuidade do semestre letivo, porém, de forma remota. Isso se deu a partir das Portarias nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020a) e nº 544, de 16 de junho de 2020 (Brasil, 2020b) e da Medida Provisória nº 934, de 1 de abril de 2020 (Brasil, 2020c). Essas mudanças tiveram que ser realizadas de forma abrupta e a preparação superficial ou nula dos docentes para lidar com essa nova forma de ensinar, acabou impactando negativamente esse contexto.

A falta do preparo adequado dos profissionais da educação, atrelados ao fato de nem todos os alunos possuírem as tecnologias necessárias ou mesmo acesso à internet, agravou alguns aspectos da educação e favoreceu a evasão e aumento da desigualdade social, bem como as dificuldades de aprendizagem e a defasagem escolar (Oliveira; Corrêa; Morés, 2020). Diante dos desafios que a escola já enfrentava, a pandemia de Covid-19 agravou a situação, trazendo uma demanda de emergências a serem resolvidas e escancarando um cenário de obstáculos que levarão anos para serem superados.

Algo positivo nesse período, foram os encontros virtuais, que se tornaram cada vez mais comuns, facilitando o acesso dos profissionais da educação, que mesmo em suas casas, puderam estar presentes em mais propostas de formação. Como esse trabalho foi desenvolvido nesse período pandêmico, utilizamos dessa ferramenta para ofertar uma proposta formativa breve aos docentes integrantes da pesquisa.

Santos (2009) destaca a importância de promover novas possibilidades de socialização e aprendizagens por meio de ambientes virtuais já que vivemos a cibercultura, que não surge só por conta da digitalização ou evolução da informática, mas sim, pela interconexão que ela proporciona em que as pessoas podem fazer as mesmas coisas em diferentes lugares simultaneamente. Os ambientes virtuais proporcionam a capacidade de hibridizar o ensino e permitir num mesmo ambiente várias mídias, ou seja, unir as tecnologias da informática e das telecomunicações com formas de expressão e linguagem. Não se trata aqui, de uma prática convencional de Educação à Distância (EAD) em que os participantes assistem aos conteúdos em momentos distintos, mas sim de uma interatividade coletiva em colaboração com os demais sujeitos geograficamente dispersos no ciberespaço.

Os encontros não foram gravados, pois não havia a autorização prévia de todos os participantes antes deles. Todos os comentários feitos pelos docentes participantes no chat da plataforma *online* foram salvos para análises posteriores da proposta de formação. Esse material faz parte de dados coletados além do questionário.

Os encontros foram sistematizados, previamente, por um plano de formação (Apêndice A) elaborado de acordo com os temas inicialmente planejados, contudo, estavam flexíveis conforme as discussões e demandas advindas da interação dos participantes.

Antes do início da pesquisa submeteu-se o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa da UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília

e, após as tramitações legais, ele foi aprovado pelo parecer sob CAEE: 49350721.5.0000.5406 (Anexo A). Antes de responderem os questionários, os participantes tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) sendo observados os procedimentos necessários, conforme determinação. Como o questionário teve a aplicação *online*, por meio do *Google Forms*, após a leitura do termo, os participantes poderiam ou não responder ao instrumento. Não houve a identificação dos participantes para preservarmos a identidade de cada um.

3.6 Procedimentos da Coleta de dados

A pesquisa foi dividida em três etapas distintas, porém interligadas, denominadas aqui por: Etapa 1, Etapa 2 e Etapa 3. Junto a isso, apresentamos a proposta de trabalho à Secretaria Municipal de Educação que também se mostrou favorável e disponibilizou as datas de horário pedagógico coletivo, para que pudessemos estar em contato direto com os professores. A certificação de 8 horas, ao final da formação, foi emitida pela Secretaria Municipal em parceria com a pesquisadora e o orientador da pesquisa.

3.6.1 Etapa 1: Apresentação da Pesquisa e Aplicação do Questionário sobre as relações entre Clima escolar e Valores Morais

O primeiro encontro com os professores ocorreu no mês de outubro de 2021. O Quadro 7 apresenta informações sobre o planejamento desse encontro.

Quadro 7 – Estrutura e Planejamento do Primeiro Encontro

ENCONTRO	Primeiro: 04/10/2021	DURAÇÃO	2h
TEMA	Relações entre Clima escolar e valores morais		
CONTEÚDOS TRABALHADOS	- Apresentação da pesquisa; - Apresentação do tema Valores Morais e Clima escolar; - Apresentação de como acontecerão os encontros formativos; - Disponibilização do link para acesso ao questionário de Clima escolar e Valores Morais; - Discussões sobre o tema: “Desenvolvimento Moral de Crianças e Adolescentes” com o Professor Dr. Raul Aragão Martins.		

Fonte: Elaborado pelo autor

Houve a Apresentação da pesquisa e uma breve explanação do que seria feito nos demais encontros. O Quadro 5 apresenta informações sobre o planejamento desse encontro. A pesquisadora expôs o tema, os objetivos, falou brevemente sobre Clima escolar e Valores morais com base nos estudos realizados e disponibilizou aos participantes um link, ao qual eles deveriam acessar para responder ao questionário. A pesquisadora ressaltou a importância do instrumento para a pesquisa e convidou todos a responderem em um prazo estipulado, que seria antes do segundo encontro. Em seguida, o professor orientador, teve uma fala com os docentes e discutiu sobre o tema “Desenvolvimento Moral de Crianças e Adolescentes”, com o intuito de familiarizar os participantes com o tema e oferecer aspectos formativos, já que esse era um dos intuítos da oferta do curso de extensão.

3.6.2 Etapa 2: Apresentação das respostas dos participantes ao primeiro questionário sobre as relações entre Clima escolar e Valores Morais

O segundo encontro ocorreu no início do mês de novembro de 2021. O Quadro 8 apresenta informações sobre o planejamento desse encontro.

Quadro 8 – Estrutura e Planejamento do Segundo Encontro

ENCONTRO	Segundo: 08/11/2021	DURAÇÃO	2h
TEMA	Por que falar sobre Clima escolar e Valores Morais na escola?		
CONTEÚDOS TRABALHADOS	- Apresentação dos dados de pesquisa retornados através das respostas do questionário sobre Clima Escolar e Valores Morais; - Por que falar sobre esses temas na escola? - Como melhorar as relações na escola? - Dimensões do clima escolar. - Exposição de dados sociodemográficos dos respondentes; - Exposição de dados sobre as dimensões do Clima escolar no ambiente de pesquisa; - A importância dos Valores Morais e o modo de adesão a eles.		

Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados foram apresentados por meio de gráficos, a partir das respostas dos docentes ao questionário de Clima Escolar e Valores Morais, iniciando pelos dados sociodemográficos, depois expondo cada dimensão do Clima escolar abordado na amostra e por fim, explanamos com base na escala de valores desenvolvido por Tavares *et al.* (2016), como seria feita a análise das respostas.

Como o questionário trazia muitas questões, foram apresentadas as respostas de apenas algumas delas, com base no tempo de formação e na disponibilidade dos docentes. Conforme a pesquisadora expôs os resultados preliminares obtidos no questionário, foram feitas contextualizações sobre Clima Escolar e Valores Morais dentro da escola com o intuito de que os docentes pudessem perceber a aplicação prática do tema e compreender a relevância da participação nessa pesquisa para o seu trabalho com os alunos no dia a dia escolar.

3.6.3 Etapa 3: Discussão sobre Clima escolar e Valores Morais

Essa etapa foi dividida em dois encontros, sendo o primeiro no final do mês de novembro de 2021 e o segundo, no início do mês de dezembro. O Quadro 9 apresenta informações sobre o planejamento do terceiro encontro.

Quadro 9 – Estrutura e Planejamento do Terceiro Encontro

ENCONTRO	Terceiro: 22/11/2021	DURAÇÃO	2h
TEMA	Clima escolar: a escola que queremos		
CONTEÚDOS TRABALHADOS	- Discussões sobre “Clima escolar: a escola que queremos” com a Professora Me. Kelly Regina Conde, especialista em educação. - Dimensões do Clima escolar e reflexões sobre o tema através de situações do cotidiano escolar.		

Fonte: Elaborado pelo autor

No terceiro encontro houve a participação de uma pesquisadora convidada para explanar o tema Clima Escolar. Ela contextualizou os participantes trazendo diversos exemplos práticos de como vivenciamos isso na escola.

O Quadro 10 apresenta informações sobre o planejamento do quarto e último encontro.

Quadro 10 – Estrutura e Planejamento do Quarto Encontro

ENCONTRO	Quarto: 29/11/2021	DURAÇÃO	2h
TEMA	A construção da dignidade humana		
CONTEÚDOS TRABALHADOS	- Discussões sobre “A construção da dignidade humana” com o Professor Dr. Raul Aragão Martins; - Reflexões sobre os Valores Morais na educação; - Aspectos gerais sobre a teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget.		

Fonte: Elaborado pelo autor

O quarto encontro e a finalização do curso foi feito pelo professor orientador que falou sobre os valores morais e a construção da dignidade humana.

3.7 Procedimentos de Análise

Conforme exposto anteriormente, a produção de dados se deu por meio de um questionário sobre informações sociodemográficas, Clima Escolar e Valores Morais. A partir desses dados buscou-se a relação dessas informações com as respectivas interpretações. Desta forma, os dados foram analisados quantitativamente e qualitativamente.

O Quadro 11 apresenta a organização das variáveis que foram utilizadas nas análises dos dados, cujos resultados serão apresentadas na seção seguinte. São quatro variáveis sociodemográficas: idade, titulação, atuação e tempo de docência. A variável sexo não foi utilizada por o grupo estudado ter 3,9% de pessoas do sexo masculino.

Quadro 11 – Variáveis utilizadas para comparações com os instrumentos do estudo.

Nome da variável	Níveis	Característica
Idade	Grupo 1	Até 35 anos
	Grupo 2	De 35,1 a 50,9
	Grupo 3	51 anos ou mais
Titulação	Graduação	Ter um curso de graduação
	Pós-Graduação	Ter um curso de pós-graduação
Atuação na rede municipal de educação	Grupo 1	Atuação na docência
	Grupo 2	Atuação na gestão
Tempo de docência	Grupo 1	1 a 6 anos de docência
	Grupo 2	7 a 25 anos de docência
	Grupo 3	26 ou mais anos de docência
Clima escolar	Quartil 1	Clima negativo
	Quartil 2	Clima intermediário
	Quartil 3	Clima positivo
Escala de Valores Morais	Quartil 1	Baixo
	Quartil 2	Intermediário
	Quartil 3	Alto

Fonte: Elaborado pelo autor

Em relação ao Clima Escolar seguiu-se o procedimento descrito por Vinha, Morais e Moro (2017, p.12), em que “[...] pode-se avaliar uma dimensão do clima de forma geral como mais positiva, intermediária ou negativa.” Este procedimento implica no cálculo da média de cada uma das dimensões e, posteriormente, o quartil (Q) destas médias. Sobre os quartis, destaca-se que são considerados Q1, Q2 e Q3. Eles marcam cada 25% de um conjunto de dados, sendo que o primeiro quartil (Q1) representa 25º percentil, o segundo (Q2) 50º percentil e o terceiro (Q3) 75º percentil. O percentil, por sua vez, é a medida que indica qual porcentagem da frequência total de um conjunto de dados estava igual ou abaixo dessa medida (Seabra, 2022). Com relação ao Clima escolar, ressalta-se que Q1 indica que 25% dos participantes consideram o clima negativo e Q3 indica que 25% o consideram positivo. Desta forma, pode-se indicar a frequência relativa entre as categorias do clima escolar.

Foi realizado procedimento semelhante para a Escala de Valores Morais, na qual foram somados os valores do item de resposta escolhido de cada história. Foram utilizadas quinze histórias, em que cada uma tem cinco possibilidades de resposta, variando de 1 a 5. A partir do valor total que cada participante teve, foram calculados os quartis. Como já citado anteriormente, esse instrumento avalia a presença e a adesão dos valores respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática. Desta forma, em uma escala de valores, Q1 indica que 25% dos participantes demonstraram baixa adesão a esses valores e Q3, que 25% deles estão no nível alto. A escolha das histórias, retiradas do instrumento elaborado por Tavares *et al.* (2016), foi intencional, considerando o grupo de professores e a realidade da rede de ensino da pesquisa. Novamente não foi utilizado o instrumento todo, pois nosso objetivo era estabelecer as relações entre as categorias do clima escolar e a adesão aos valores, sendo possível, com algumas questões voltadas ao público-alvo do estudo.

A princípio, foram utilizadas dezesseis histórias da Escala de Valores Morais (EVM), contudo, apenas uma referia-se ao valor do respeito. Desta forma, optou-se por não avaliar o valor do respeito, considerando que não havia dados suficientes para isso. Para analisar cada história foi elaborado um gabarito (Apêndice E) para avaliar em cada questão, os valores e os contravalores nas respostas dos participantes. Cada resposta representa uma pontuação e cada pontuação, por sua vez, uma perspectiva moral sobre o valor avaliado, assim como ilustra o Quadro 12.

Quadro 12 – Perspectivas morais consideradas na EVM e suas pontuações

Código do Valor	P1	P2	P3	C1	C2
Pontuação	3	4	5	1	2

Fonte: Elaborado pelo autor

Lembramos que três respostas de cada história são favoráveis ao valor avaliado e duas contrárias a ele. Das favoráveis, P1 representa uma perspectiva egocêntrica, P2 sociocêntrica e P3 moral. Das contrárias, baseado em um contravalor, C1, representa uma perspectiva egocêntrica e C2, sociocêntrica (Tavares *et al.*, 2016). Dentre as quinze histórias utilizadas no questionário, sete se referem ao valor da justiça, seis ao valor da convivência democrática e duas ao valor da solidariedade. Cada item foi nomeado de acordo com o assunto que discute, para visualizarmos melhor a apresentação dos dados, assim como ilustra o quadro 13.

Quadro 13 – Distribuição das histórias por nome e valor que representam

Nº da Questão	Nome	Valor
7	Mau uso do papel higiênico na escola	Convivência democrática
8	Atitude docente diante de alunos indisciplinados	Convivência democrática
9	Inflexibilidade do professor em cumprir decisões do grupo	Convivência democrática
11	Professor que estaciona o carro em local proibido	Convivência democrática
13	Decisão de ir ou não a uma reunião marcada pelo diretor sem aviso prévio	Convivência democrática
14	Atitude docente diante de alunos que atrapalham o recreio com brincadeiras	Convivência democrática
1	Sair da sala após terminar a lição	Justiça
2	Vantagens da gestão para alguns professores	Justiça
4	Trabalho com a deficiência intelectual	Justiça
5	Divisão de turmas conforme a nota dos alunos	Justiça
6	Atitude docente diante do aluno tímido	Justiça
10	Atitude da coordenação diante da bronca da professora	Justiça
12	Atitude docente diante do grupo que não cumpriu as tarefas propostas	Justiça
3	Ação docente contra queixa dos alunos à outra professora	Solidariedade
15	Atitude diante da escolha de alunos para formar grupos na sala	Solidariedade

Fonte: Elaborado pelo autor

A análise quantitativa foi utilizada para a tabulação dos dados obtidos no questionário, a fim de apresentar os resultados das questões sobre Clima Escolar e Valores Morais, determinando o grau de associação ou relacionamentos entre elas, com o teste do Chi-Quadrado de Pearson (χ^2), estabelecendo o nível de significância de 0,05 (Pereira, 2004). Estatisticamente, esse teste mede a associação entre duas variáveis categóricas (Dancey; Reidy, 2013). Os dados também foram analisados qualitativamente com base na pesquisa bibliográfica discutida ao longo do trabalho.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção, apresentou-se os dados, as análises e as interpretações obtidas na pesquisa. Os resultados foram divididos em quatro subseções: 1) Caracterização dos sujeitos, que discute sobre as características sociodemográficas dos participantes; 2) Dimensões do Clima escolar, que discute as respostas dos participantes referentes ao clima; 3) Valores morais na escola, com base nas questões sobre a adesão aos valores justiça, solidariedade e convivência democrática, 4) Relações entre o clima escolar e o nível de adesão aos valores morais.

4.1 Dados sociodemográficos: caracterização dos sujeitos

Os dados dessa subseção foram apresentados com base nas respostas dos participantes ao questionário, quanto as questões sociodemográficas. As variáveis consideradas foram: a) idade, b) titulação, c) atuação na rede municipal de ensino e d) tempo de docência. A coleta de dados se deu no segundo semestre do ano de 2021, durante a pandemia. A rotina escolar na referida rede municipal nesse período, estava começando a se reestabelecer, pois os alunos sem comorbidades ou outros problemas de saúde, já podiam frequentar as aulas presencialmente, respeitando os protocolos de segurança, como o uso de máscaras, distanciamento social e higienização constante das mãos e dos espaços coletivos.

Vale considerar, que durante o primeiro semestre, os alunos nesse município, frequentaram as aulas em esquema de rodízio, ou seja, as turmas foram divididas em dois ou três grupos pequenos, dependendo do número total de alunos. Então, cada aluno podia ir à escola uma semana sim e outra não, ou uma semana sim e duas não. Mesmo com o reestabelecimento da rotina, os horários de trabalho pedagógicos coletivo (HTPC), que faz parte da carga horária obrigatória dos docentes, só puderam ser realizados de forma *online* durante todo o ano, para evitar a aglomeração de pessoas.

O curso de formação continuada denominado “Relações entre Clima escolar e valores morais”, proposto neste trabalho, foi realizado em horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e todos os professores da rede foram convidados a participar, caracterizando-se como formação em serviço. Esse tipo de formação é

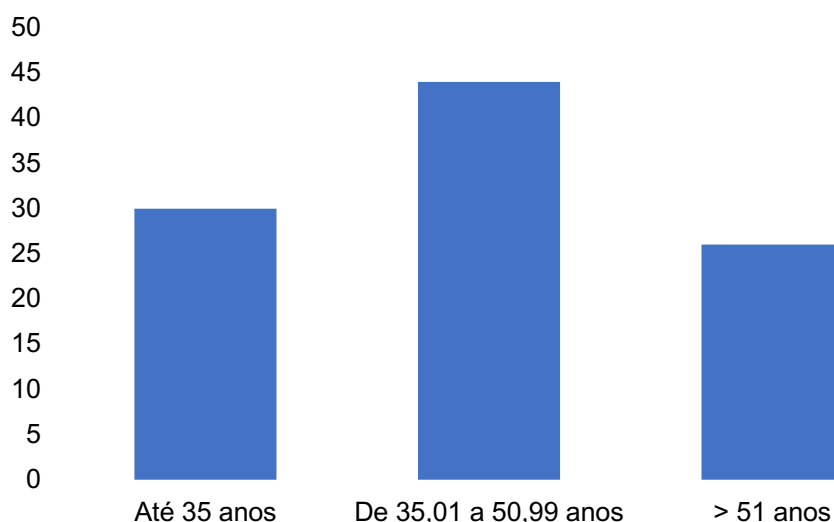
essencial para equipar os professores com novas competências para enfrentarem os desafios de suas condições de trabalho e diversificar os ambientes de aprendizagem. É importante ressaltar que os docentes precisam ser qualificados e apoiados ao longo de sua carreira (Silva; Guilherme; Brito, 2023). Por isso acreditamos que essas formações deveriam ocorrer com mais frequência nas redes de ensino.

Participaram do curso 208 profissionais da rede, divididos entre professores e gestores educacionais. Desse montante, responderam ao questionário *online* 102 participantes (49,1%). O questionário tinha um tempo médio de resposta de, aproximadamente, vinte minutos e foi disponibilizado a todos os profissionais por meio de um *link* durante o curso de formação e por meio dos gestores, posteriormente, para que pudessem transmitir aos docentes de sua escola.

4.1.1 Idade dos participantes

De todos os respondentes, 96,1% eram mulheres. Por 3,9% dos participantes serem do sexo masculino, a variável gênero não foi considerada. Com relação a variável idade, a média é de 41,9 anos (DP = 9,95), sendo a mais nova com 25 anos e a mais velha, com 62 anos de idade. Duas participantes não registraram a idade no formulário. A figura 3 expõe a distribuição das idades por faixa etária:

Figura 3 – Frequência absoluta das participantes por faixa etária



Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar da variável gênero não ser considerada aqui, a fim de contextualizar, verificamos que nessa rede de ensino, assim como em todo o país, o ofício de professora na educação básica ainda é destinado quase que exclusivamente às mulheres. Costa e Ribeiro (2010, p. 477) fazem uma importante reflexão sobre concepções de gênero e sexualidade para alunas do curso de pedagogia que já atuam como professoras. Os autores investigaram sobre as relações de gênero que as docentes faziam sobre a profissão. Eles constataram que o fato de “ser mulher” carrega estereótipos que separam o sexo feminino e masculino, estabelecidos culturalmente. Isto é, em uma sociedade patriarcal a mulher é vista como “dócil”, “meiga”, “amorosa”, “esposa” e “mãe”. Esses adjetivos carregam a ideia de responsabilidade por educar a criança. Apesar das mulheres ultrapassarem alguns limites estipulados pela feminilidade, como a busca pela independência financeira e o estabelecimento no mercado de trabalho, por exemplo, é visível que o sexo tem uma relação direta com o profissional, como se fosse um “dom” para exercer tal ofício. Os autores complementam que:

[...] quando as professoras definem características de responsabilidade, paciência, cuidado, docilidade e carinho como sendo importantes na sua prática escolar, estão, na verdade, definindo estereótipos que atribuem a educação de crianças às mulheres. Além disso, acabam por desvalorizar a profissão docente, já que essa parece uma prolongação do lar e da função de ser mãe (Costa; Ribeiro, 2010, p. 482).

Neste contexto, Tardif (2013) concorda que o trabalho como professor comporta formas de organização que remonta há séculos. Em seus estudos, a autora destaca que as professoras constituem cerca de 90% a 95% da força de trabalho nas escolas primárias. Desta forma, não podemos compreender o desenvolvimento do ensino sem levar em conta o trabalho feminino. Geglio e Nascimento (2022) destacam que o relatório OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2021) sobre os indicadores da educação mundial, registram que as mulheres são maioria no ensino fundamental e minoria no ensino superior. Esse fato comprova o equívoco da ideia que se tem de que a educação básica é rudimentar e por isso, não haveria tanta necessidade de elaboração. A educação infantil, por exemplo, ainda é considerada como ato de cuidar, envolvendo a concepção de uma

extensão do fazer doméstico, do cuidado com os filhos e para isso, não há a necessidade de conhecimento acadêmico.

Considerando que a maior parte das participantes da pesquisa encontram-se na faixa etária entre 35 e 50 anos, podemos afirmar que apesar de haver professoras em início de carreira e outras já no final, a maioria encontra-se no meio da carreira docente. Pode-se dizer, de acordo com Huberman (2000) que nesse momento da vida profissional, já há uma consolidação do papel exercido pelos docentes, evidenciando o entusiasmo pela profissão, a diversificação da prática e o comprometimento com o coletivo ou, a monotonia do cotidiano da sala de aula e o desencantamento pelo exercício da docência.

Huberman (2000, p. 38) no texto “O ciclo de vida profissional dos professores” faz uma reflexão sobre a carreira docente, expondo questões que perpetuam ao longo da trilha educacional. O autor defende que a carreira pedagógica é cíclica e pode ser dividida em fases ou estágios. Desta forma, os profissionais passariam pelas mesmas etapas, mesmo que em períodos diferentes. O Quadro 14 delimita as fases da carreira do professor proposta por Huberman (2000).

Quadro 14 – O ciclo de vida profissional dos professores proposto por Huberman (2000)

Fases	Anos de Carreira	Características
1 – A entrada na carreira	1 - 3	É o contato inicial com as situações de sala de aula. É uma fase de “sobrevivência” e “descobertas” em que há a confrontação inicial com a complexidade do contexto profissional (“choque do real”) versus o entusiasmo inicial de ter a sua sala de aula, os seus alunos.
2 – Fase de estabilização	4 - 6	É a escolha de uma identidade profissional e se constitui numa etapa decisiva da carreira, ou seja, trata-se de comprometer-se definitivamente e assumir o papel de professor como uma responsabilidade profissional de vida. Significa a consolidação pedagógica. Pode ser que não seja uma escolha para a vida toda, mas, pelo menos, para os próximos 8 a 10 anos.
3 – Fase da diversificação	7 - 25	Após a consolidação pedagógica, a partir de experiências pessoais, os profissionais passam a diversificar sua prática, a buscar novos desafios. Nessa fase, os professores se sentem mais motivados, mais dinâmicos e mais empenhados na equipe. Esse comprometimento com as atividades coletivas, corresponde a uma necessidade de manter o entusiasmo pela profissão.
4 – Pôr-se em questão	7 - 25	É uma fase com “múltiplas facetas” em que para uns se torna monotonia da vida cotidiana na sala de aula e para outros, pode ser o desencantamento pela profissão. Trata-se do “meio da carreira”, período que se situa, aproximadamente dos 35 aos 50 anos e que há uma crise em relação a escolha profissional. Consiste em fazer um balanço de sua trajetória e encarar a hipótese, mesmo que de forma desconfortável, de seguir outra carreira.
5 – Serenidade e distanciamento afetivo	25 - 35	É uma fase em que o entusiasmo pelo exercício da profissão se torna escasso ou ausente. Os professores, geralmente entre 45 e 55 anos, começam a lamentar o período de ativismo e passam a agir mais de maneira mecânica, prevendo tudo o que vai acontecer na sala de aula. São menos sensíveis e menos vulneráveis à avaliação dos outros, independente de quem seja. Há uma serenidade de aceitar a realidade como ela é, sem remoer o julgamento alheio sobre o trabalho. Há o aumento da confiança em si mesmo. Com isso, reduzem a distância entre os objetivos do início da carreira e o que foi possível alcançar. Há também, um distanciamento afetivo diante dos alunos.
6 – Conservantismo e lamentações	25 - 35	Passa-se da fase da serenidade para uma fase de conservantismo. Há uma resistência associada à trajetória profissional e tendência para uma maior rigidez e dogmatismo, além de uma prudência acentuada, resistência às inovações e nostalgia do passado. Isso reflete em uma dificuldade para uma mudança de ótica frente ao futuro. Geralmente essas características aceleram após os 50 anos.
7 – O desinvestimento	35 - 40	No final da carreira profissional há um fenômeno de recuo e interiorização em que as pessoas se libertam do investimento no trabalho e dedicam mais tempo a si mesmas. É uma fase de desprendimento e de pensar nos próprios interesses, podendo chegar a um descomprometimento profissional.

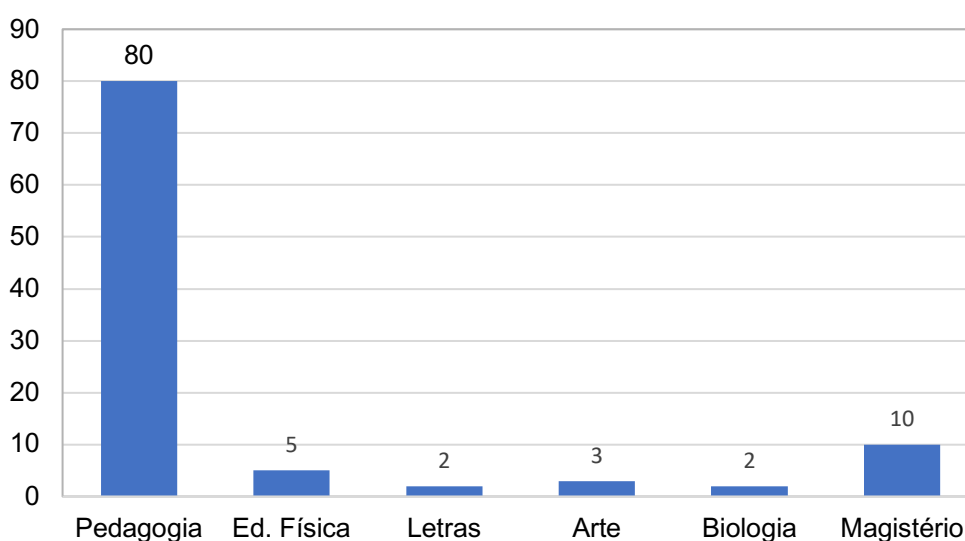
Fonte: Huberman (2000, p. 39-46)

Não há uma linearidade entre essas etapas e elas não são vivenciadas de forma estática. O que define como cada sujeito passa por esses estágios são fatores diversos, associados às condições de trabalho, à temporalidade na carreira e as experiências pessoais. Não há um tempo determinado para isso e nem como enquadrar todos os professores em um mesmo estágio (Silva; Cruz, 2022).

4.1.2 Titulação dos participantes

Dentre as participantes, havia professoras polivalentes e especialistas, pois além das disciplinas regulares, os alunos têm aulas de arte, inglês, educação física e informática. Nas escolas de período integral, são oferecidas aulas de música, dança e educação ambiental. Na rede há também, as profissionais que trabalham com necessidades educacionais especiais. Sobre a formação das docentes, 9,8% não possuem nenhuma graduação em nível superior, tendo apenas a formação mínima para o cargo, estabelecida pelo artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional (LDB), que é o curso de magistério. Dos demais, 78,4% são formados em pedagogia. Na Figura 4 podemos verificar a área de formação das participantes:

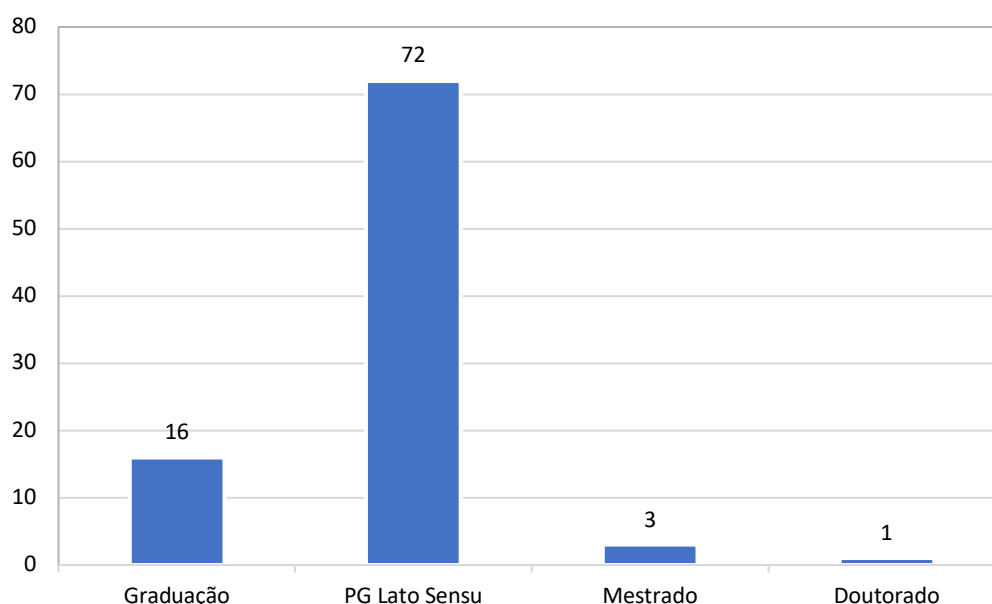
Figura 4 – Área de formação das participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Os dados mostraram que, dentre essas profissionais, 6,9% possuem uma segunda graduação que se concentram nos cursos de psicologia, letras, arte, educação física ou educação musical. Quanto a variável titulação, 70,6% possuem pós-graduação Lato Sensu na área. A Figura 5 expõe o nível de titulação dos participantes:

Figura 5 – Nível de titulação dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Quando nos referimos à titulação dos docentes, não podemos deixar de discutir sobre o perfil do professor brasileiro e sobre o processo de formação para a carreira docente no país. Esse assunto é complexo e demanda diversas discussões, já que tem sido alvo de constantes projetos de políticas públicas. Verificamos nessa pesquisa que as professoras desta rede municipal, em relação à formação, não diferem muito de outras regiões, mas ilustra a realidade da educação e acentua alguns desafios que ainda precisam ser superados. Mediante a isso, cabe uma breve reflexão sobre a formação docente e a importância desse processo para a educação.

Com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no país, a legislação nacional como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Brasil, 1996), trouxe a necessidade de garantir

planos de carreira, piso salarial nacional para os docentes, diretrizes para o exercício do magistério público e obrigatoriedade de formação superior para todos os docentes. A partir disso, houve a descentralização da responsabilidade da educação, que até então era da Federação e dos Estados e passou a ser de responsabilidade dos municípios, que se organizam em regime de colaboração (Scheibe, 2010).

Nas últimas décadas, muitas regulamentações estão sendo implementadas com base no cenário mundial e nas transformações sociais, econômicas e tecnológicas que influenciam na melhoria dos índices de qualidade da educação, que por sua vez, são necessários ao desenvolvimento dos países. Constatou-se, a partir desses documentos, que a melhoria da qualidade educacional passa indispensavelmente pela qualificação docente e requer estratégias para a formação inicial e continuada (Silva; Guilherme; Brito, 2023).

Com relação aos dados levantados sobre uma parte dos professores não terem concluído um curso de nível superior, verificou-se que essa é uma realidade constante no país. Geglio e Nascimento (2023) desenvolveram uma pesquisa baseada no censo escolar, sobre a formação de professores, durante os últimos vinte anos. Dentre os dados obtidos, destacou-se que o nível de formação superior dos professores de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental aumentou de 20% no ano de 2000 para 85% em 2020. Contudo, ressaltam que esses números ainda estão distantes da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), que busca assegurar que todos os professores de educação básica possuam formação específica de nível superior na área de conhecimento em que atuam.

Os autores supracitados em sua coleta, no ano de 2020, destacam que na educação infantil, havia próximo de 20% dos professores sem formação universitária no Brasil e isso equivaleria a pelo menos 634 mil profissionais. Nos anos iniciais, essa porcentagem era de 15% ou 748 mil professores. Esses percentuais, por mais que pareçam pequenos, são relevantes diante do volume total dos professores. Esses números concentram-se mais nas regiões norte e nordeste do país (Geglio; Nascimento, 2023).

Nesse contexto, é possível destacar parâmetros que traçam o perfil dos profissionais da educação quanto a idade, formação e tempo de atuação. Percebe-se que os dados encontrados nesse trabalho, vão de encontro com outros já desenvolvidos com o mesmo direcionamento, como por exemplo, a pesquisa

desenvolvida pela Unesco em parceria com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em 2004, denominada “O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam...”, que buscou identificar quem é o professor da educação básica, seu papel profissional, aspectos de sua formação, concepções sobre sua carreira e outros desafios que rondam essa profissão. A amostra foi desenvolvida em escolas municipais, estaduais e federais da rede pública e privada, do ensino fundamental e médio, em 27 unidades da federação.

Nessa pesquisa o perfil profissional foi traçado com base em: 1) sexo, idade e família; 2) Distribuição geográfica, renda familiar, autoclassificação social e mobilidade; 3) escolaridade, habilitação e situação profissional; e, por fim, 4) práticas culturais. Através desses dados foi possível delinear quem são os professores no Brasil e o que pensam sobre a educação e as políticas educacionais, os currículos e os fatores que dificultam ou facilitam a aprendizagem e os temas sociais emergentes. O documento destaca que “a trajetória dos professores é determinante para a definição de políticas educacionais voltadas a eles, à carreira, à formação e à melhoria da qualidade do ensino no Brasil” (Unesco, 2004, p. 180).

Quando a literatura destaca sobre a necessidade de políticas educacionais com ênfase na melhoria da qualidade de ensino e na superação de desequilíbrios, observados em diferentes regiões do país (Unesco, 2004; Scheibe, 2007, 2010; Pinheiro; Romanowski, 2010; Borges; Aquino; Puentes, 2011; Tardif, 2013; Ribeiro, 2017; Silva; Guilherme; Brito, 2023; Geglio; Nascimento, 2023), é necessário reconhecer que essa é a realidade da maioria dos municípios, que apesar de possuírem suas particularidades, encontram-se em situações parecidas com relação a qualificação do trabalho docente, tornando emergente a melhoria dessa dimensão.

Na rede municipal em que realizamos a pesquisa, observamos que mais da metade dos professores possui pós-graduação lato sensu e poucos possuem o título de mestre ou doutor. Isso pode estar atrelado ao fato de que o Plano de carreira desse município pode não valorizar devidamente a qualificação profissional dos docentes, o que faz com que poucos busquem um nível de qualificação maior. Silva, Guilherme e Brito (2023) ressaltam que professores bem formados são um fator determinante para a garantia de melhores índices educacionais, pois, com uma boa preparação, podem oferecer condições melhores de aprendizagem aos estudantes. Como exemplo, pode-se citar o caso da Finlândia, que possui bons resultados nos rankings internacionais.

Lá a maioria dos professores da educação básica tem mestrado, sendo um requisito para a atuação profissional em todas as etapas do ensino fundamental e médio.

Podemos dizer que a profissionalização da docência certamente se constitui na transformação mais substancial e necessária para a educação na atualidade. Trata-se de uma transformação, de fazer com que o ensino passe de ofício para uma profissão de nível equivalente, bem como a medicina, o direito e a engenharia, por exemplo (Tardif, 2013). A autora compartilha a ideia de que a evolução do ensino não é linear, mas feita de desvios, continuidades, retrocessos e avanços temporários. Além disso, concorda que ocorre de forma desigual entre os países ou entre regiões diferentes, já que cada entidade federativa fica responsável por normatizar algumas questões como carga horária, salários e outros direcionamentos concernentes à profissão.

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido alvo de muitas discussões e de formulações de diretrizes que visem a qualidade da educação (Pinheiro; Romanowski, 2010). Contudo, nesse tempo, vivemos um desgaste da profissão docente. Lomba e Filho (2022) com base em uma entrevista com o professor Antonio Nóvoa, expõem que a formação dos professores deve ser baseada no conhecimento e não há como isso acontecer sem uma ligação forte entre as escolas e as universidades. E isso não diz respeito apenas a colaboração ou parceria, mas a necessidade de uma consolidação de novos modelos e novas práticas de educação.

Com base nisso, confirma-se que o conhecimento profissional é a base do trabalho dos professores e da sua identidade. É evidente que no modelo atual, muitas universidades, ainda mecanizam o conhecimento e o atribuem apenas à pesquisa, minimizando a profissão docente, já que toda essa produção, na maioria das vezes, não chega dentro da escola. Desta forma, acredita-se que “qualquer mudança real na educação e na pedagogia só pode vir de dentro da profissão docente, sempre com um forte apoio externo, nomeadamente dos acadêmicos e das universidades” (Nóvoa, 2022, p. 3). O autor complementa que é indispensável um olhar mais atento para as dimensões institucionais, profissionais e públicas.

Com base nisso, Romanowski e Martins (2010) concluem que os problemas que afetam a formação dos professores têm ênfase na desarticulação entre a formação e a prática docente. Por isso, acredita-se que se houver uma articulação de políticas públicas, que de fato se importe com esses profissionais e que as propostas de mudanças sejam esforços coletivos do governo federal em parceria com os estados

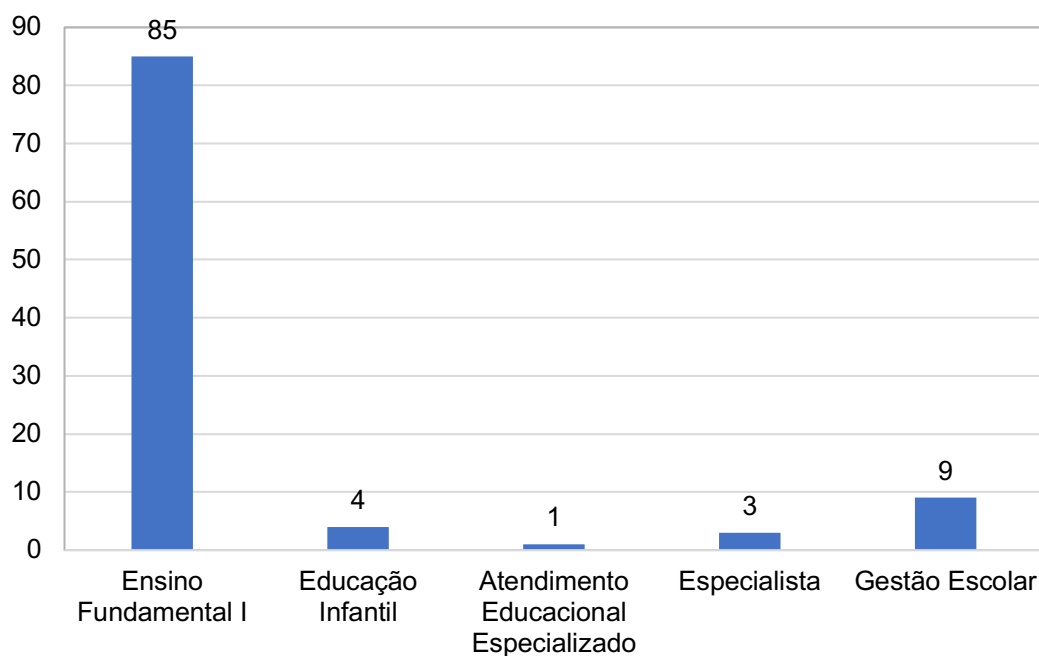
e municípios, é possível que haja melhoria na qualidade de ensino e diminuição do distanciamento e das desigualdades encontradas nas diferentes regiões (Geglio; Nascimento, 2023).

4.1.3 Atuação na rede municipal de ensino

Participaram da pesquisa professores de salas regulares, professores especialistas e gestores escolares. Nessa rede de ensino, os gestores são professores que são afastados de seus cargos para assumirem a gestão das escolas por tempo determinado. Eles são designados por meio de indicação da secretária municipal de educação em conjunto com a supervisão escolar e a prefeitura. Ainda não há nesse contexto, a criação do cargo de gestor.

Dos respondentes, 8,8% estavam atuando como diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico ou supervisor escolar no momento. A Figura 6 mostra a atuação dos docentes na rede municipal de ensino.

Figura 6 – Atuação docente na rede municipal de ensino



Fonte: Elaborado pelo autor

Do total de participantes que atuam como professores no Ensino Fundamental I, 3,9% também atua, concomitantemente, em período contrário na Educação Infantil. É comum nessa rede de ensino que os professores atuem em dois períodos, já que a carga horária é de trinta horas semanais e o regime adotado pelo município, permite que haja acúmulo de cargo, desde que seja por meio de concurso público, passando então para uma jornada de 60 horas semanais.

Quando nos referimos ao aumento da carga horária para complementação salarial, falamos diretamente da qualidade de vida dos professores. Pereira *et al.* (2014) ressalta que as políticas públicas devem sugerir melhores condições para o trabalho docente, além da valorização salarial, fazendo com que muitos profissionais consigam reduzir a jornada de trabalho. Alves e Pinto (2011) concordam e dizem que diante da importância da função do professor e quando se fala sobre uma educação de qualidade, não se pode deixar de mencionar sobre aspectos fundamentais sobre a profissionalização da atividade docente como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira.

Não é possível dissociar as questões relativas às condições de trabalho dos professores e a atuação docente da remuneração deles, já que a valorização salarial da carreira influencia diretamente na qualidade do trabalho ofertado pelo profissional. Contudo, a jornada de trabalho deve ser adequada, para que não haja prejuízo na saúde física, mental e emocional do professor, comprometendo suas aulas (Alves; Pinto, 2011). Os autores complementam que esse assunto é polêmico e que muitos justificam a remuneração menor do professor afirmando que eles tem uma carga horária menor, comparado a outras profissões. É equivocada essa ideia, pois se deve considerar que

[...] o que está por trás nessa discussão é a natureza da atividade docente. Afinal, ser professor é apenas dar aulas? É claro que não. Imagine-se um professor de Física que tenha duas aulas por semana em 20 turmas para atingir uma jornada semanal de 40 horas/aula. Supondo uma média de 40 alunos/turma, são no mínimo, mais de 800 provas e/ou trabalhos, no mínimo, a cada bimestre, para preparar e corrigir (Alves; Pinto, 2011, p. 619).

Nesse contexto, Pereira *et al.* (2014) desenvolveram uma pesquisa sobre a qualidade de vida dos professores da educação básica no município de Florianópolis, Santa Catarina. Eles perceberam que os professores com maior carga horária semanal, apresentaram menores índices de qualidade de vida em todos os domínios

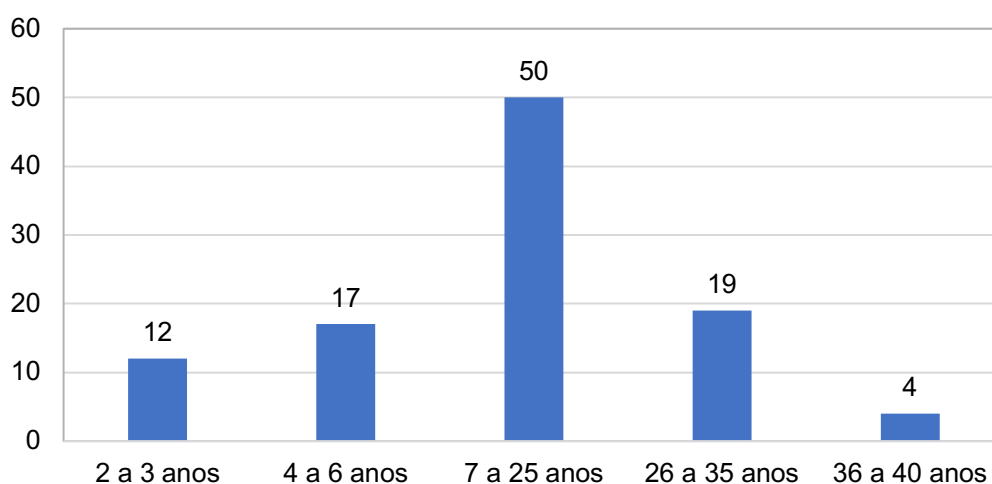
observados, que se referiam as características do trabalho docente como: sexo, idade, estado civil, tempo de magistério, exercício de outra função remunerada, atuação na gestão escolar, carga horária semanal e vínculo empregatício.

Apesar da porcentagem dos respondentes que apontaram estar concomitantemente em dois cargos (Ensino Fundamental e Educação Infantil, por exemplo) ser pequena, já que não era o objetivo da questão, sabemos que essa é uma realidade frequente para os profissionais desta rede de ensino, pois há aqueles que acumulam duas classes de ensino fundamental, ou uma classe de ensino fundamental e uma de atendimento educacional especializado.

4.1.4 Tempo de docência

Com relação ao tempo de docência, destaca-se que 49% dos professores têm entre 7 e 25 anos de exercício na área. Esse dado mostra que pelo menos metade dos respondentes possuem uma vasta experiência em sala de aula. A Figura 7 apresenta o tempo de docência dos participantes.

Figura 7 – Tempo de docência dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

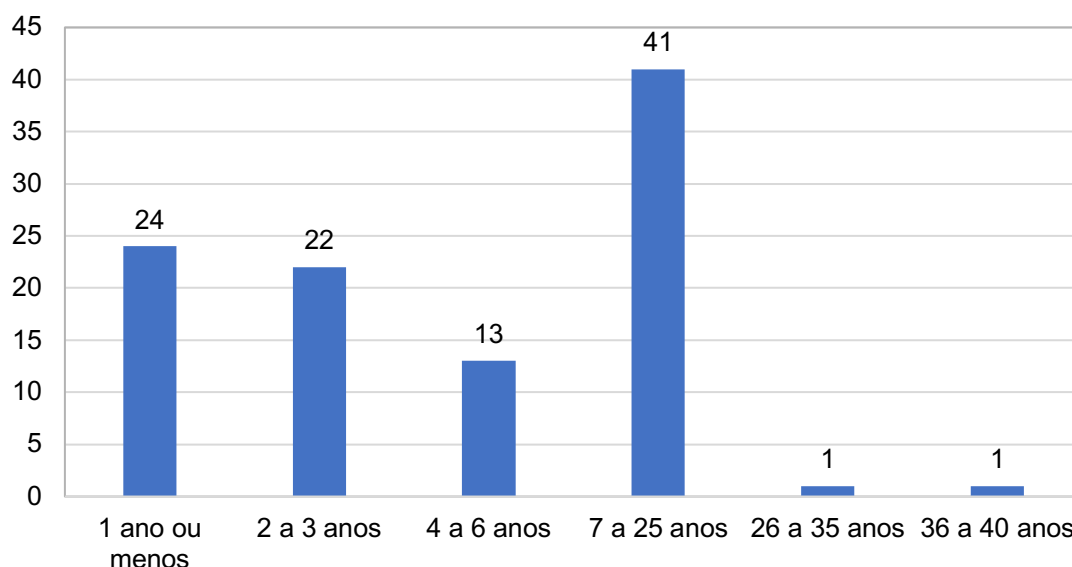
Dotta e Lopes (2021) apontam que estudos sobre a experiência profissional dos professores, geralmente estão centrados no início da carreira. Contudo, indicam que estudos centrados em professores com mais de 50 anos ou mais de 20 anos de profissão podem fornecer informações importantes de como eles persistem na

profissão e como, com o passar do tempo, alguns se mantêm engajados e comprometidos com o trabalho. Apontam também os desafios com o uso das tecnologias e os dilemas culturais, pessoais, pedagógicos e políticos que envolvem essa temática, e por fim, sobre questões de formação e ensino, já que os profissionais com mais tempo de experiência, por vezes são mais resistentes ao uso de novas metodologias.

Com as constantes transformações da sociedade é necessário um olhar mais detalhado sobre a formação de professores. O fato de professores com mais anos de carreira optar por práticas mais tradicionalistas, pode retardar os avanços em relação aos aspectos metodológicos e consequentemente, a aprendizagem dos alunos. Nóvoa (2019) explica que esses percalços decorrem da indiferença que foi dada à formação de professores. Ele ressalta que diferente de outras profissões como direito ou medicina, a formação de professores sempre foi uma preocupação ausente ou secundária para as universidades, e isso até pouco tempo. Desta forma, levanta-se a urgente necessidade da valorização da profissão não só em termos de políticas públicas, mas na importância que é dada a essa profissão no âmbito das instituições de formação.

Outro dado que se mostra interessante na pesquisa é que dos respondentes, 40,2% estão na mesma escola entre 7 e 25 anos. Nessa rede municipal de ensino o professor escolhe a escola em que vai dar aulas como sua sede de trabalho, de acordo com a sua pontuação que é estipulada por meio de títulos e tempo de serviço. Havendo vaga, e seguindo sua classificação, ele pode mudar de escola sempre que as aulas anuais forem atribuídas. A Figura 8 expõe o tempo que os respondentes estão lecionando na mesma escola.

Figura 8 – Tempo de docência na mesma escola dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nos dados, percebe-se que os professores preferem trabalhar vários anos na mesma unidade escolar. Percebemos que isso parece ser positivo para a instituição, já que o docente estabelece seu lugar nesse contexto, conhece a realidade da comunidade e pode dedicar-se a ele como sendo parte desse lugar. Acreditamos que o rodízio constante de profissionais na escola pode não assegurar o sentimento de pertencimento à instituição e isso, ao longo do ano letivo, pode gerar insegurança no ambiente de trabalho.

4.2 Dimensões do Clima Escolar

Os dados desta subseção foram apresentados com base nas respostas dos professores às questões referentes ao Clima Escolar. Vale ressaltar que o instrumento elaborado por Vinha, Morais e Moro (2017) abrange oito dimensões, porém, neste estudo, utilizou-se apenas três delas, que são: a) Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola; b) Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola e c) Dimensão 7: As relações com o trabalho. Justifica-se a utilização de uma parte do instrumento, pois a pesquisa foi desenvolvida com professores e a intenção foi de inserir outras questões sobre valores morais para atender aos objetivos da pesquisa. Julgou-se que essas três dimensões seriam suficientes para categorizar o clima entre

os docentes e compreender as relações com o nível de adesão de valores morais entre eles.

É relevante destacar que o cruzamento entre os dados sociodemográficos (idade, titulação, atuação docente e tempo de docência) e as categorias do Clima escolar não apresentou diferença significativa. Algumas categorias como sexo, por exemplo, não foram possíveis de analisar por não apresentarem variações. Desta forma, optou-se por expor o grupo como um todo para categorizar o clima como sendo negativo, intermediário ou positivo. Para se chegar a esses três níveis, em cada dimensão há um conjunto de itens a serem respondidos pelos participantes. A pontuação média desses itens possibilita categorizar os níveis do clima.

O clima pode ser considerado positivo quando há na escola bons relacionamentos e qualidade no processo de ensino e aprendizagem, além disso, outros fatores que mostram essa característica é o ambiente oferecer confiança, cuidado, diálogo para resolver conflitos, participação da família e da comunidade, respeito, segurança, senso de justiça, enfim, um ambiente que contribua para o bom desenvolvimento emocional, social e no bem-estar dos estudantes. O clima positivo também está ligado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas comportamentais (Vinha *et al.*, 2017; Vinha; Moraes; Moro (2017); Castellini, 2019). O clima é considerado como intermediário quando não se caracteriza como positivo, mas não chega a ser negativo. Por exemplo, um ambiente em que se observa que diariamente há situações de conflitos entre os alunos, mas estes são mediados por professores ou pela gestão escolar, esses conflitos não chegam ao ponto de serem considerados bullying, por isso, o clima pode ser avaliado como intermediário (Bidóia, 2020).

O clima negativo é considerado um fator de risco na qualidade de vida escolar, não oferecendo segurança, confiança, diálogo, não incentivando a resolução de conflitos e gerando problemas de comportamentos, sentimentos de mal-estar e aumento da violência (Vinha; Moraes; Moro, 2017).

Apresentaremos então, os dados de cada dimensão do Clima escolar avaliados nessa pesquisa, mostrando as respostas das professoras aos itens do instrumento e a partir deles, categorizaremos a frequência relativa dos níveis do clima.

4.2.1 – Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola

Esta dimensão 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 (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Nesta dimensão destacam-se as percepções docentes sobre o quanto se sentem satisfeitos com a convivência entre os membros da comunidade escolar, permite a identificação de situações conflituosas entre os alunos, bem como das atitudes dos adultos em relação a esses comportamentos. É importante diagnosticar os problemas de convivência na escola, sejam eles entre os alunos, entre os professores ou entre alunos e professores. Não há como ignorar esses embates ou encarar situações de violência como sendo normais dentro da instituição.

Sendo assim, a indicação é que os conflitos sejam trabalhados sob a ótica construtivista, pois nesse âmbito, são vistos como naturais em qualquer situação e podem se tornar oportunidades para se trabalhar valores e regras. É como se fossem “pistas” do que precisa ser abordado com os alunos. Dessa forma, “suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, [...] mas sim, a forma como os problemas serão enfrentados” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 537).

Neste contexto, é pertinente que a escola tenha acesso às análises feitas sobre às dimensões do Clima escolar, para que possa compreender o que vai bem e o que precisa ser melhorado, pois as relações que acontecem na instituição precisam ser positivas para favorecer uma boa convivência entre os membros que nela convivem (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Os dados encontrados neste estudo revelam que os participantes possuem uma boa convivência com as pessoas da instituição em que trabalham. Com relação à gestão, percebe-se que a maior parte dos docentes estão satisfeitos ou muito satisfeitos com essa convivência. Isso se repete com os colegas de profissão e os demais funcionários da escola. Com relação aos alunos, 22,5% disseram estar pouco satisfeitos com o relacionamento entre eles. Isso pode estar associado a problemas

de comportamento ou indisciplina que alguns apresentam no ambiente escolar e acabam comprometendo o trabalho docente. A Tabela 1 ilustra o grau de satisfação dos participantes com relação 1ª convivência entre os membros da escola.

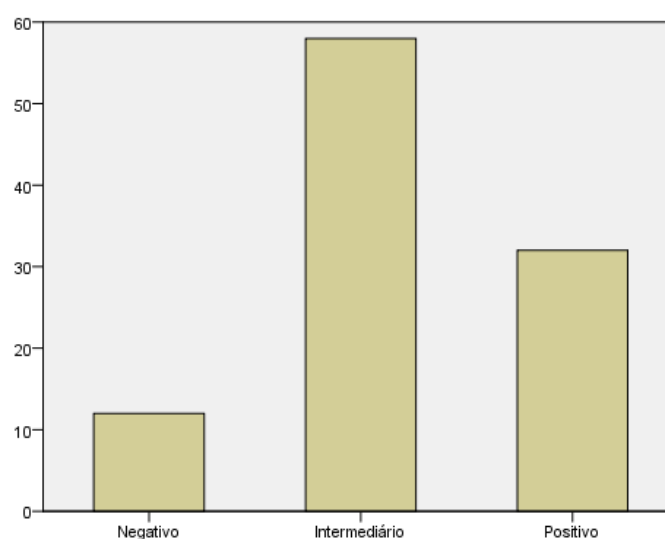
Tabela 1 – Frequência relativa do grau de satisfação que as professoras têm com as pessoas que convivem na escola

	Nada	Pouco	Bom	Muito
A equipe gestora (diretor, vice-diretor)	1,0	8,8	55,9	34,3
Coordenador pedagógico/ orientador	3,9	6,9	51,0	38,2
Os professores	0,0	5,9	74,5	19,6
Os alunos	1,0	22,5	60,8	15,7
Os funcionários	2,0	7,8	73,5	16,7

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da média desses dados, percebe-se que o clima escolar flutua entre os níveis intermediário (59%) e positivo (30%). A Figura 9 ilustra a frequência relativa das categorias do clima com relação à convivência na escola.

Figura 9 - Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de satisfação que as professoras têm com as pessoas que convivem na escola



Fonte: Elaborado pelo autor

Os itens a seguir descrevem algumas situações que ocorrem na instituição escolar sobre convivência, a existência de conflitos entre os alunos e entre eles e os professores e a percepção docente sobre esses aspectos. Destaca-se que 74,5% dos participantes responderam que os alunos desrespeitam os professores algumas vezes e 12,7% muitas vezes. A Tabela 2 expõe a frequência dessa situação.

Tabela 2 – Frequência relativa das situações que ocorrem na escola

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
As pessoas que convivem na minha escola (alunos, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.	0,0	28,4	52,9	18,6
Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.	8,8	34,3	25,5	31,4
Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta escola.	43,1	40,2	10,8	5,9
Os alunos desrespeitam os professores.	11,8	74,5	12,7	1,0
Os professores desrespeitam os alunos.	51,0	48,0	1,0	0,0
Os estudantes com deficiência tem o apoio dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.	0,0	13,7	48,0	38,2
Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.	38,2	54,9	6,9	0,0
Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.	63,7	34,3	2,0	0,0
Os alunos agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola.	21,6	67,6	9,8	1,0
Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega da escola.	8,8	75,5	13,7	2,0

Fonte: Elaborado pelo autor

Barbosa e Souza (2015) fazem uma reflexão quanto a menção de desrespeito que aparece de forma recorrente no discurso dos educadores, que se queixam das atitudes de alguns alunos. Entretanto, quando se observa as interações dos agentes

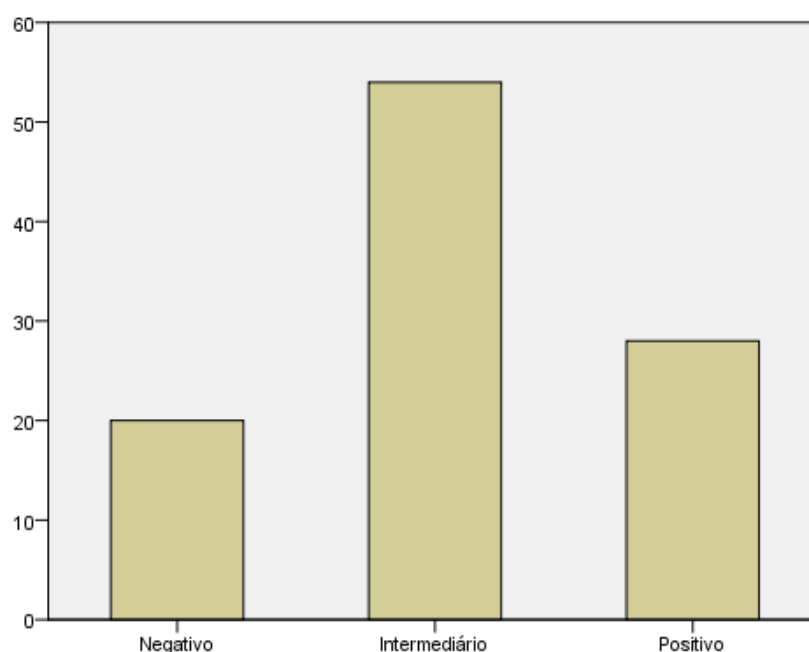
escolares, percebe-se que, na maioria das vezes, o desrespeito é mútuo, não somente entre os alunos, mas entre alunos e professores, entre professores e alunos, entre professores e seus colegas e, com a gestão. O problema é que o desrespeito na escola se refere apenas ao aluno e o professor pouco percebe que suas atitudes diante dos conflitos são desrespeitosas. Sendo assim, acabam por naturalizar ações coercitivas e falas que mantêm um padrão violento, tornando a indisciplina cíclica e sem modificações positivas de comportamento a longo prazo.

Com base nessa reflexão, é importante que os docentes reconheçam que o modo como agem diante de conflitos muitas vezes, é uma forma de revidar à provocação do aluno ou mesmo abuso de sua autoridade. É necessário entender que conflitos vão ocorrer dentro da escola e trabalhar os valores morais nessas ocasiões se torna fundamental para o desenvolvimento moral do sujeito.

Pavaneli (2018) reforça a ideia de que os conflitos fazem parte de todo relacionamento interpessoal, mas são apontados por educadores como ocorrências atípicas ou não pertencentes ao currículo e ruins para a sala de aula. Por isso, apresentam soluções prontas e unilaterais através de punições e ameaças. Contudo, a escola é local de conflitos e trabalhar formas de solucioná-los, promovendo debates e a participação dos envolvidos, pode ser uma oportunidade de melhorar a convivência nesse ambiente.

Com base nos itens *da Tabela 2* e nas respectivas respostas das participantes, a *Figura 10* mostra a frequência relativa do clima escolar em relação a algumas situações que ocorrem na escola. Percebeu-se que este se encontra no nível intermediário (50%), seguido do nível positivo (30%).

Figura 10 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação as situações que ocorrem na escola



Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre a relação das professoras com os alunos destaca-se que as respondentes afirmam reconhecer suas atitudes diante dos conflitos e que as soluções, algumas vezes, se dão por meio de gritos (71,6%) ou ameaças (31,4%), por exemplo. A Tabela 3 ilustra a frequência relativa dessas ações.

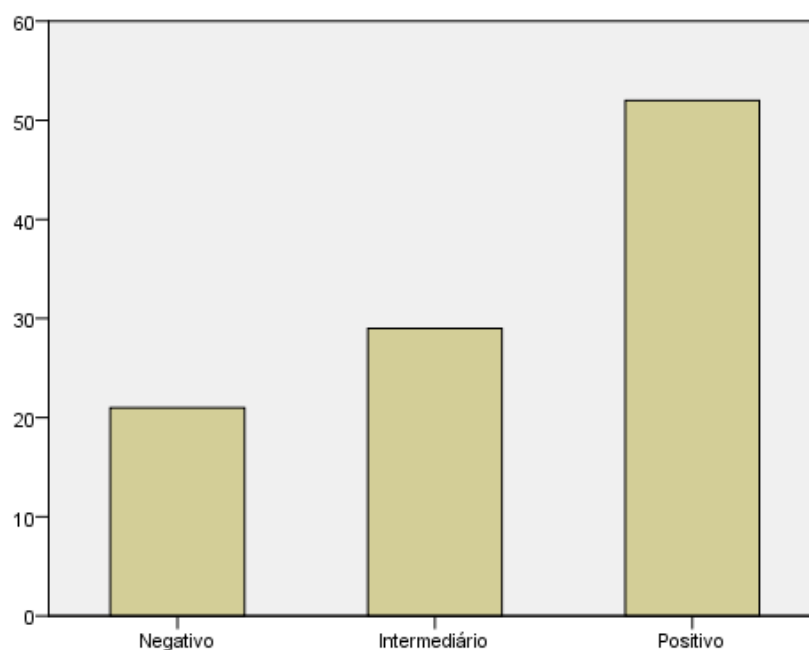
Tabela 3 – Frequência relativa da relação das professoras com os alunos

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Gritam com alguns alunos ou com a classe.	16,7	71,6	9,8	2,0
Ignoram os alunos.	56,9	40,2	2,9	0,0
Ameaçam alguns alunos.	66,7	31,4	2,0	0,0
Tiram sarro ou humilham alguns alunos.	79,4	19,6	1,0	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor

Apesar de algumas vezes os professores gritarem com os alunos, ameaçarem-nos ou mesmo ignorá-los diante de situações conflituosas, percebeu-se que o nível do clima se mostra predominantemente positivo (50%). Vinha, Moraes e Moro (2017) explicam que ter um clima positivo não significa que não haja conflitos na escola, mas indicam com que frequência eles ocorrem e qual a gravidade deles. Na Figura 11 destaca-se a o nível do clima escolar com base na relação das professoras com os alunos.

Figura 11 - Frequência relativa das categorias do clima escolar na relação das professoras com os alunos



Fonte: Elaborado pelo autor

Situações conflituosas permeiam o ambiente escolar desde sempre. Lidar com problemas de convivência é um desafio antigo. D'Aurea Tardeli e Paqualini (2011) dizem que a construção da personalidade moral depende do tipo de experiências que o meio é capaz de proporcionar e como elas afetam cada sujeito. Os professores trazem muito de si em seus discursos e ações. Sendo assim, é pertinente alertar que a intencionalidade na educação é fundamental para um trabalho efetivo.

Considerando como as professoras do estudo veem as situações de conflitos na escola e a percepção que têm deste ambiente, os itens da Tabela 4 ilustram o grau de concordância delas quanto a essas relações. Destacou-se que 30,4% das participantes concordam que há muitas situações de conflitos entre os alunos e 7,8%, concordam muito.

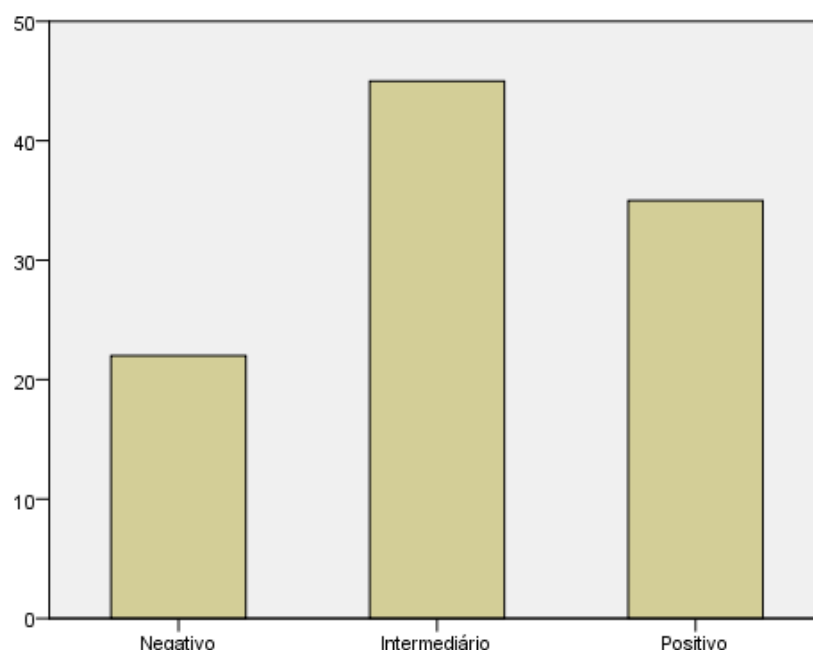
Tabela 4 - Frequência relativa do grau de concordância das professoras

	Não	Pouco	Concordo	Muito
Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	40,2	45,1	14,7	0,0
Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	21,6	40,2	30,4	7,8
Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.	2,0	8,8	53,9	35,3
Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.	2,0	7,8	61,8	28,4
As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	2,9	16,7	63,7	16,7

Fonte: Elaborado pelo autor

Os problemas entre os alunos é um dado preocupante, pois ele interfere diretamente no clima escolar, tornando as relações mais difíceis entre todos os membros dessa comunidade. Com isso, o clima aqui classifica-se como predominantemente intermediário (45%) seguido de um clima positivo (35%). A Figura 12 ilustra as categorias do clima diante das situações postas nos itens acima.

Figura 12 - Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de concordância das professoras



Fonte: Elaborado pelo autor

Em comparação aos dados apresentados, nos remetemos a pesquisa de Pavaneli (2018), sobre as percepções de alunos, professores e gestores de 4 escolas estaduais de Ensino Fundamental II (A, B, C e D), a qual também avaliou a dimensão 2 do Clima escolar. Sobre os professores das escolas pesquisadas, ela ressalta que nenhum deles apresentou percepções negativas e todos os professores das escolas A e D apresentaram apenas percepções positivas. As demais escolas apresentaram maiores frequências de avaliações positivas do que intermediárias.

O diagnóstico da dimensão 2, neste estudo, evidencia o clima da rede de ensino analisada, como predominantemente intermediário. Apesar de estar seguido de um clima positivo, chamamos a atenção para as dificuldades docentes em lidar com os problemas de convivência, que podem ser percebidas por meio das respostas aos itens do questionário. Ressalta-se a necessidade de reconhecimento desses problemas, a fim de que o trabalho desenvolvido possa diminuir a frequência e a gravidade deles. É pertinente a adoção de estratégias que busquem tornar o clima predominantemente positivo. Vinha, Morais e Moro (2017) apontam que a melhoria da

escola precisa de uma ação coordenada em que haja esforços intencionais que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos alunos, num ambiente de confiança através do apoio e da participação dos professores.

Cohen (2009) complementa que o clima escolar se refere à qualidade da vida dentro da escola. Por isso, ele é baseado nos padrões das experiências que as pessoas têm dentro desse ambiente, refletindo como veem a estrutura organizacional. Enfim, o clima positivo promove o desenvolvimento dos alunos e proporciona o aprendizado necessário para uma vida produtiva, contributiva e satisfatória, características estas, necessárias em uma sociedade democrática.

Os dados obtidos nesta dimensão vão ao encontro com estudos (Trevisol; Viecegli; Balestrin, 2011, por exemplo) que destacam que manifestações dos problemas de convivência geram desconfortos no contexto escolar, fazendo com que os professores tenham dificuldades em solucionar os problemas entre os alunos, já que as soluções aplicadas não estão dando conta de diminuir a frequência com que ocorrem. As autoras ressaltam que os docentes precisam ser preparados para esta realidade, a fim de que tracem melhores estratégias de resolução de conflitos e possam enxergar oportunidades de formar moralmente os alunos através deles.

Nesse contexto, salienta-se que estudos desse aporte, são pertinentes para evidenciar o diagnóstico escolar, não para que os docentes descubram a existência de conflitos, pois isso eles já sabem, mas para que reflitam sobre a sua prática na busca de ações condizentes com uma prática construtivista, que visa um ambiente sociomoral e afetivo.

4.2.2 – Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola

Esta dimensão refere-se:

[...] a como gestores, professores e alunos intervêm 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 (Vinha; Moraes; Moro, 2017).

Aqui destacam-se as formas como são tratados os conflitos na escola, como as regras são criadas e como os alunos aderem a elas. O intuito das regras no ambiente escolar é a organização desse espaço para que todos possam ter uma boa convivência. Se não houver a consistência delas ou se forem impostas para que sejam seguidas simplesmente, é possível que os problemas entre os alunos aumentem. Nesse sentido, Tognetta e Vinha (2009) reforçam que no relacionamento entre as pessoas é imprescindível a existência de regras, pois elas garantem a harmonia do convívio social e só existem com o propósito de regular a convivência humana. Sendo assim, elas não podem ser impostas de forma tola e desnecessária pelas autoridades escolares, pois desta forma, só se reforça a submissão e a obediência acrítica. Araújo (2000) complementa que o objetivo da educação é educar para a cidadania e para a vida em uma sociedade democrática, não se limitando em que os sujeitos conheçam leis e regras, mas sim, fazer com que aprendam a participar da elaboração delas de forma consciente e coletiva.

Nesse contexto, os dados referentes a esta dimensão apontam que, 57,8% dos participantes afirmam que os estudantes cumprem as regras escolares muitas vezes. Porém, o que chama a atenção é que 46,1% indicaram que as regras são criadas pela equipe gestora na maioria das vezes e 26,5% disseram que isso ocorre sempre. Esse dado evidencia que a participação dos estudantes na elaboração das regras escolares é mínima. A Tabela 5 expõe a frequência de algumas situações que ocorrem na escola.

Tabela 5 – Frequência relativa das situações que acontecem na escola

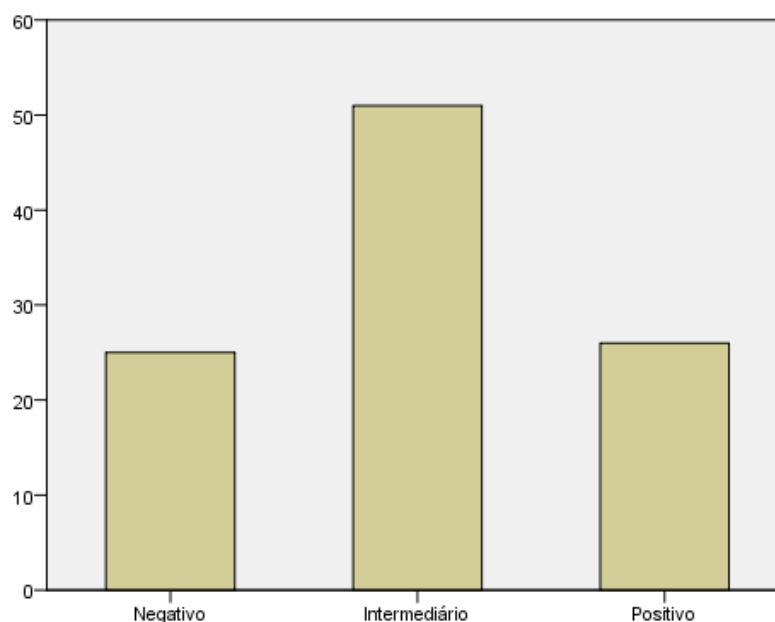
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência na escola.	43,1	47,1	5,9	3,9
Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras na escola.	42,2	46,1	7,8	3,9
Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.	0,0	22,5	47,1	30,4
Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	0,0	32,4	57,8	9,8
As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, direção/ coordenação)	1,0	29,4	41,2	28,4
As regras são criadas principalmente pela equipe e gestora da escola (Direção e Coordenação)	2,9	24,5	46,1	26,5
Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	0,0	24,5	48,0	27,5
Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes, etc, como armas para a escola.	86,3	13,7	0,0	0,0
Os alunos estragam ou roubam objetos dos outros.	37,3	56,9	3,9	2,0
Alguns alunos vêm embriagados ou drogados para a escola.	86,3	13,7	0,0	0,0
Alguns alunos traficam drogas na escola.	85,3	14,7	0,0	0,0

Fonte: Elaborado pelo autor

Araújo (2000) diz que uma escola com gestão autoritária não favorece o desenvolvimento moral dos alunos, já que todas as decisões são centralizadas na mão de uma pessoa ou de um pequeno grupo, que trazem as regras de convivência predeterminadas por valores e crenças preestabelecidos. Esse tipo de gestão não permite o diálogo e nem a reorganização constante dos espaços, na busca coletiva por melhores caminhos para resolver os desafios cotidianos. Não estamos afirmando que esse é o caso em todas as escolas da rede de ensino observada, mas os dados evidenciam não haver democracia na elaboração das regras.

Com base nas respostas das professoras, a esses itens, o clima escolar aparece mais uma vez, como predominantemente intermediário, assim como ilustra a Figura 13.

Figura 13 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação às situações que acontecem na escola



Fonte: Elaborado pelo autor

Em continuidade, percebeu-se que apesar das professoras reconhecerem que as regras são preestabelecidas pela gestão, 53,9% concordam que podem contar com a direção ou coordenação para resolver situações conflituosas e 38,2% concordam muito. Isso remete-nos a ideia ambígua, indicando de um lado que as professoras se sentem acolhidas pela gestão quanto aos problemas que enfrentam com os alunos e de outro, que a gestão opta por centralizar as decisões que são tomadas frente aos problemas enfrentados. A Tabela 6 expõe a frequência do grau de concordância das docentes quanto às situações abordadas.

Tabela 6 – Frequência relativa do grau de concordância das professoras

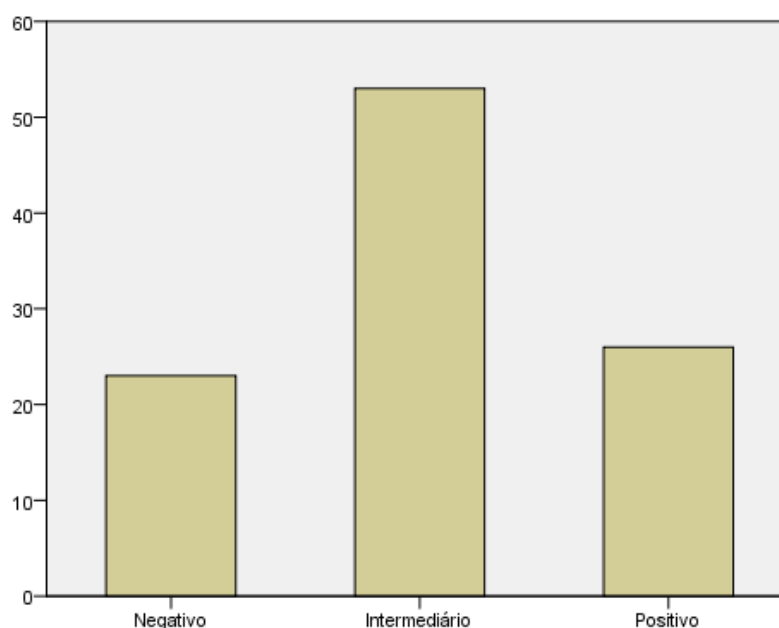
	Não	Pouco	Concordo	Muito
Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores.	38,2	35,3	22,5	3,9
Há diferenças acentuadas entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores.	37,3	38,2	21,6	2,9
Há diferenças acentuadas entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos.	30,4	46,1	19,6	3,9
Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora (diretor/vice/coordenador) para ajudar a resolver os conflitos.	3,9	3,9	53,9	38,2

Fonte: Elaborado pelo autor

Leme (2011) ressalta que o papel do diretor na escola é de fundamental importância, pois é ele quem responde por todas as situações que ocorre no ambiente escolar e deste modo, precisa estar a par do cotidiano e do que acontece entre os alunos. Ele precisa estar atento à tomada de decisões quanto à organização do trabalho escolar, pois precisa haver a articulação dos diversos setores. Contudo, sua função tem se tornado cada vez mais administrativa e com isso, as decisões frente aos conflitos, tem sido cada vez mais instantâneas, como advertir, suspender, atribuir o problema à família ou apenas ignorar, deixando as decisões a cargo do professor. Um ambiente em que as decisões são centralizadas e autoritárias não condiz com a educação para a cidadania, já que se deve preparar o sujeito para o coletivo. Cabe destacar aqui, a necessidade de um ambiente democrático em que todos participem das decisões, inclusive os alunos.

Com base nas respostas aos itens acima, o clima escolar demonstrou-se, predominantemente, intermediário, assim como ilustra a figura 14.

Figura 14 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de concordância das professoras



Fonte: Elaborado pelo autor

Diante do envolvimento dos alunos em conflitos ou à quebra de regras, os dados mostram-se relevantes, apontando que 52,9% dos respondentes, algumas vezes, não sabem o que fazer. Quando as professoras afirmam isso, confirmam a hipótese de que os valores na escola nem sempre são trabalhados de forma intencional e que as medidas utilizadas para resolver situações conflituosas são provisórias e imediatistas, não gerando mudança de comportamento a longo prazo e nem favorecendo o desenvolvimento moral. Esse fato pode estar diretamente relacionado à falta de preparo docente para trabalhar com a formação do sujeito moral. A Tabela 7 ilustra a frequência das atitudes docentes frente às situações postas.

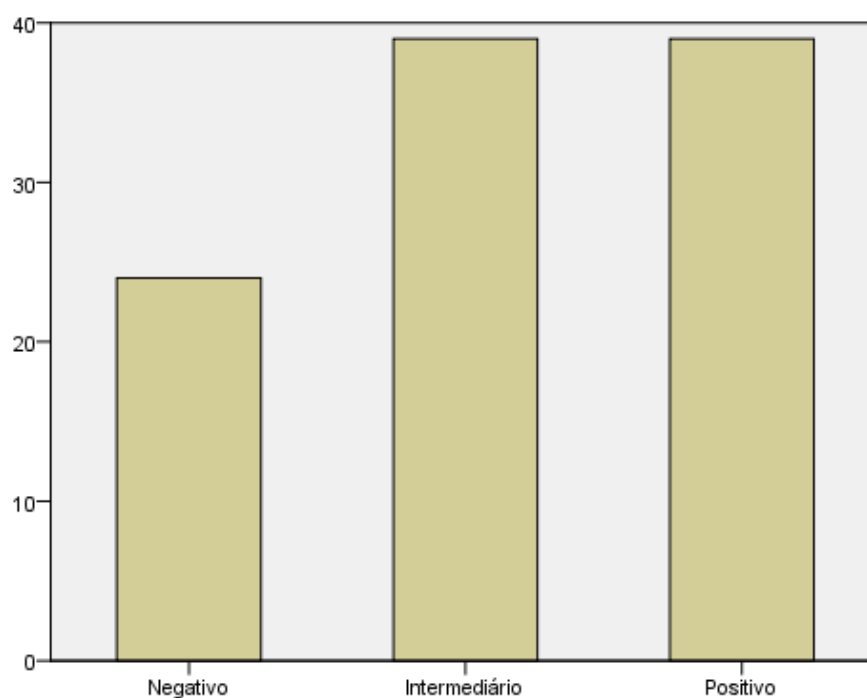
Tabela 7 – Frequência relativa das atitudes das professoras diante do envolvimento dos alunos com conflitos ou quebra de regras

	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Não sei ao certo o que fazer.	41,2	52,9	2,0	3,9
Encaminho para a direção/ coordenação.	6,9	68,6	18,6	5,9
Informo a família sobre o ocorrido para que tome providências.	7,8	59,8	19,6	12,7
Retiro um objeto que pertence ao aluno.	29,4	59,8	5,9	4,9
Mudo os alunos de lugar na sala de aula.	2,9	70,6	17,6	8,8
Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.	1,0	17,6	44,1	37,3

Fonte: Elaborado pelo autor

Pode-se perceber que, com base nas respostas aos itens acima, o clima escolar mostra-se intermediário e positivo ao mesmo tempo, evidenciando a divergência de opinião entre grupo. A Figura 15 expõe essa questão.

Figura 15 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação às atitudes das professoras diante do envolvimento dos alunos com conflitos ou quebra de regras



Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre as medidas tomadas frente aos alunos que se envolvem em situações conflituosas, destaca-se que na maioria das vezes o professor adverte o aluno oralmente ou por escrito e que os responsáveis são avisados muitas vezes (38,2%) ou sempre (34,3%). A Tabela 8 ilustra a frequência das atitudes docentes frente a algumas situações de conflitos.

Tabela 8 - Frequência relativa das atitudes das professoras quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras

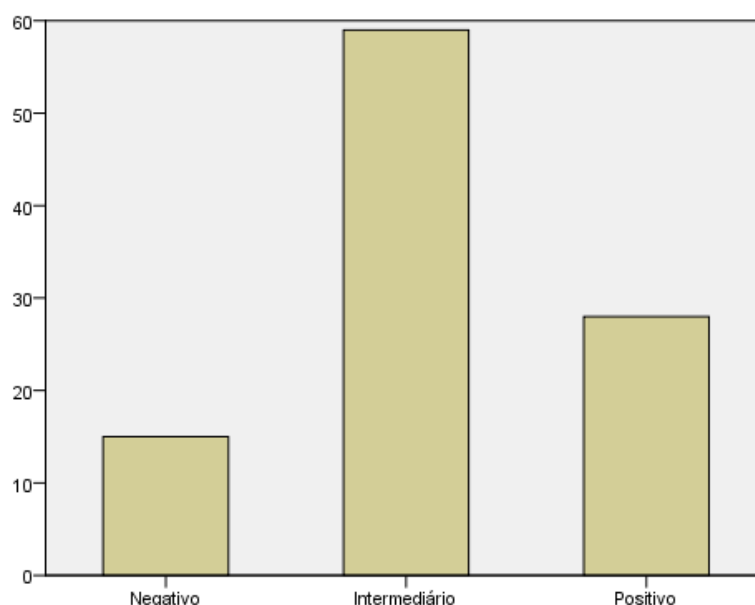
	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.	4,9	40,2	31,4	23,5
Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	78,4	20,6	1,0	0,0
Os alunos são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, passeios etc.).	38,2	53,9	5,9	2,0
Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.	2,9	22,5	41,2	33,3
A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providências.	1,0	26,5	38,2	34,3

Fonte: Elaborado pelo autor

Dedeschi e Vinha (2011) desenvolveram uma pesquisa sobre a comunicação da escola com a família através de bilhetes enviados aos responsáveis para avisá-los sobre situações conflituosas que ocorreram no ambiente escolar. As autoras reforçam que a escola protagoniza muitos conflitos em seus espaços e que quase sempre, a família é culpabilizada por isso. Considerou-se que os educadores compreendem os conflitos como algo que não deve acontecer e para contê-los, utilizam mecanismos de coerção para evitar que mais problemas aconteçam, não considerando-os como oportunidades para o trabalho com os valores. Em concordância com esse estudo, percebe-se, que muitos docentes veem os conflitos como alheios à realidade escolar, sendo de total responsabilidade da família resolvê-los.

Destacadas as percepções docentes sobre as situações conflituosas entre os alunos e suas atitudes frente à problemática, o clima permanece, predominantemente, intermediário nessa rede de ensino. A Figura 16 ilustra essas categorias.

Figura 16 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação às atitudes das professoras quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras



Fonte: Elaborado pelo autor

Retomamos o estudo de Pavaneli (2018) que também avaliou a Dimensão 3 com professores de 4 escolas estaduais. Os professores das escolas A e B tiveram avaliações predominantemente positivas e, em ambas as instituições, não houve percepções negativas. Nas escolas C e D prevaleceram avaliações intermediárias, sendo que na escola C, 30,7% dos professores avaliaram essa dimensão como negativa.

Na dimensão 3, nesta pesquisa, percebeu-se que o clima escolar permaneceu, predominantemente, intermediário, indicando que as relações no contexto escolar flutuam entre cooperação e coerção, em que uma ou outra predomina em algum momento. Wrege (2017) complementa que se a escola almeja a formação de pessoas intelectualmente e moralmente autônomas, e para isso, precisa cuidar da qualidade do ambiente que é oferecido, pois o clima influencia o comportamento dos membros desse espaço e afeta diretamente as relações que se dão nele.

Essa percepção mais intermediária sobre o clima pode se dar devido à naturalização dos conflitos existentes na instituição escolar, mascarando comportamentos problemáticos e fazendo-os parecer que não são problemas (Leme,

2006). É necessário um olhar mais apurado sobre essa oscilação do clima no ambiente escolar e, de forma coletiva, buscar estratégias para torná-lo positivo.

4.2.3 – Dimensão 7: As relações com o trabalho

Esta dimensão refere-se:

[...] aos 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 (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Considerou-se aqui os sentimentos das docentes sobre a instituição e as pessoas desse ambiente e com relação ao ofício de professor. Os dados revelaram que, de maneira geral, as participantes se sentem satisfeitas ou muito satisfeitas com o desempenho da gestão e dos funcionários da escola. A Tabela 9 expõe a frequência da opinião delas.

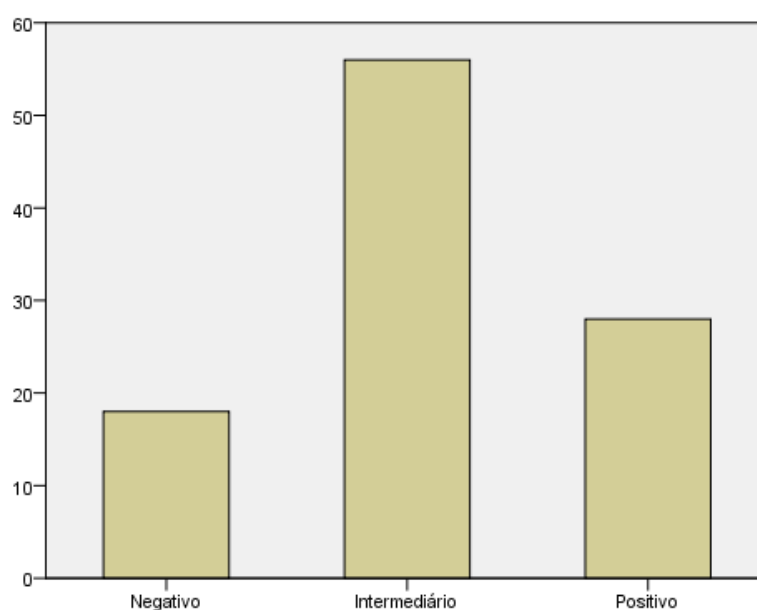
Tabela 9 – Frequência relativa do grau de satisfação das professoras com o desempenho profissional

	Nada	Pouco	Bom	Muito
A equipe gestora (diretor, vice-diretor)	4,9	4,9	56,9	33,3
O coordenador pedagógico	4,9	5,9	53,9	35,3
Funcionários	0,0	14,7	68,6	16,7

Fonte: Elaborado pelo autor

Com base nos itens acima, o clima escolar mantém-se, predominantemente, intermediário, assim como ilustra a Figura 17.

Figura 17 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de satisfação das professoras com seu desempenho profissional



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao considerar-se os sentimentos dos professores quanto ao ambiente de trabalho, bem como ao ofício docente, destaca-se que 38,2% concordam que se sentem exaustos pelo grande volume de trabalho e 22,5% concordam muito. A tabela 10 revela a frequência relativa do grau de concordância das participantes quanto às situações expostas.

Tabela 10 – Frequência relativa do grau de concordância das professoras

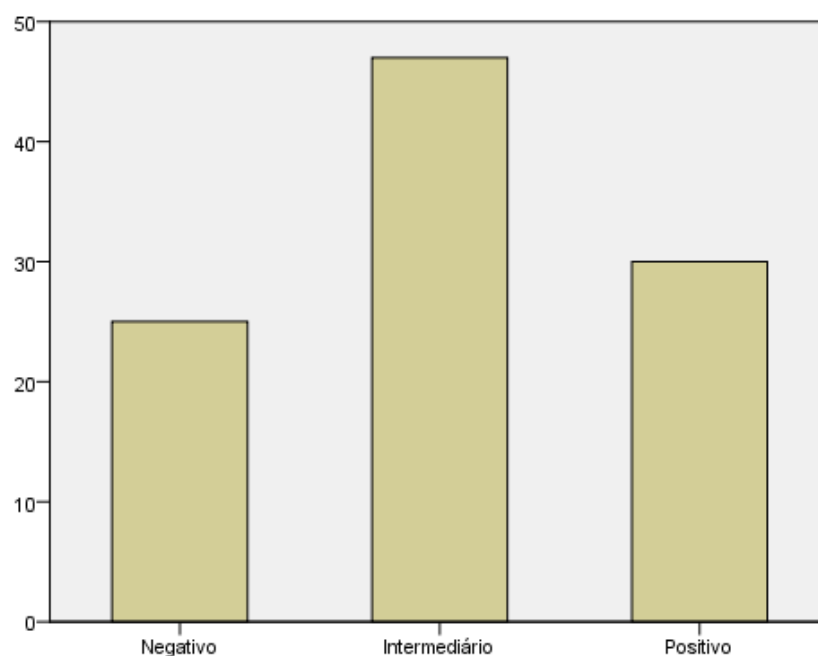
	Não	Pouco	Concordo	Muito
Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição.	1,0	6,9	55,9	36,3
Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas nesta escola.	2,9	13,7	53,9	29,4
Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.	5,9	17,6	59,8	16,7
Se pudesse, eu deixaria de ser professor.	55,9	29,4	8,8	5,9
Eu me sinto apoiado e orientado pela equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador).	5,9	10,8	57,8	25,5
Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.	5,9	33,3	38,2	22,5
Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola.	0,0	6,9	76,5	16,7
As oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na minha escola têm contribuído para o aperfeiçoamento do meu trabalho em sala de aula.	2,0	26,5	58,8	12,7
Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.	2,0	31,4	56,9	9,8

Fonte: Elaborado pelo autor

Consideramos que, de fato, ser professor acarreta uma responsabilidade muito grande, pois trabalhar com o sujeito em desenvolvimento e garantir que ele atinja a objetivos propostos pela educação em seu nível intelectual e cognitivo, não é uma tarefa fácil. Quando nos referimos a um sujeito integral, essa missão é ainda mais árdua. Isso pode gerar estresse emocional em muitos docentes, já que nem tudo ocorre como o esperado na unidade escolar. Reis *et al.* (2006) apontam que o estresse ocupacional constitui uma experiência desagradável associada a sentimentos de hostilidade, tensão, ansiedade, frustração e depressão que são desencadeados por agentes estressores no ambiente de trabalho. Os fatores que contribuem para o estresse ocupacional podem ser características individuais do trabalhador, estilo de relacionamento no trabalho, clima organizacional ou mesmo condições gerais em que o trabalho é realizado.

Percebe-se que o clima, a partir dos itens anteriores, mantém-se, predominantemente, intermediário, confirmando as divergências de opiniões entre o grupo, assim como ilustra a Figura 18.

Figura 18 – Frequência relativa das categorias do clima escolar em relação ao grau de concordância das professoras



Fonte: Elaborado pelo autor

Não diferente das dimensões anteriores, destacou-se aqui que o clima nessa rede municipal de ensino mantém-se, predominantemente, no nível intermediário. Vinha, Moraes e Moro (2017) salientam que o Clima escolar é um conjunto de percepções e expectativas que são compartilhadas pelos integrantes da escola e advém de experiências vividas nesse contexto em relação às normas, valores, relações interpessoais, da organização e da estrutura física e pedagógica da instituição. A partir da avaliação subjetiva que cada um faz desses aspectos configura-se a atmosfera psicossocial de uma escola, fazendo com que cada unidade tenha o seu clima próprio. Analisou-se nessa pesquisa, os professores da rede municipal como um todo e, destacou-se que há a divergência de opiniões quanto aos itens aos quais foram submetidos a responderem. Essas diferenças podem estar relacionadas à unidade escolar em que estão inseridos, podendo em algumas delas, o clima ser mais positivo e em outras, mais negativo.

Wrege (2017) propõe que o clima positivo promove o desenvolvimento integral dos alunos e proporciona aos membros da comunidade escolar a sensação de segurança, fazendo com que se sintam respeitados e engajados nesse ambiente. É fundamental que se busque um clima positivo, pois isso afeta todos os envolvidos na escola.

Na próxima subseção serão apresentados os dados relativos à escala de valores morais e a partir deles, poderemos estabelecer as relações com o clima escolar, apresentado aqui.

4.3 Adesão aos valores morais: justiça, solidariedade e convivência democrática

Os dados desta subseção foram apresentados com base nas respostas dos professores às questões referentes à Escala de Valores Morais (EVM). Vale ressaltar que o instrumento elaborado por Tavares *et al.* (2016) considera histórias elaboradas com base em problemas enfrentados por crianças, adolescentes e professores em diferentes contextos, avaliando o nível de adesão aos valores do respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática nos sujeitos. Ele foi proposto para crianças de 9 a 11 anos e para adolescentes de 12 a 14 anos, bem como para os professores das turmas cujos alunos serão avaliados. Nessa pesquisa, foram utilizadas apenas questões voltadas para os professores, escolhidas intencionalmente, com base na realidade da rede de ensino submetida ao estudo.

Para a apresentação dos dados foram utilizadas quinze histórias. A fim de visualizar melhor cada uma delas e facilitar sua compreensão, as questões receberam um nome com base no que dizem seu enunciado. Vale destacar que foi possível avaliar os valores da justiça, solidariedade e convivência democrática. Por não haver questões suficientes do valor do respeito na seleção aplicada aos participantes, optou-se por não avaliar esse valor. Destaca-se que o cruzamento entre os dados sociodemográficos (idade, titulação, atuação docente e tempo de docência) e os valores morais não apresentou porcentagem significativa. Desta forma, o grupo novamente foi exposto como um todo para apresentar as perspectivas morais dos professores, referentes à adesão aos valores avaliados.

Em relação às histórias apresentadas, constata-se que a maioria dos participantes, assinalou as alternativas que correspondem ao maior pró-valor (P3). Para a maioria dos itens, foi observada uma escolha reduzida das duas alternativas

que correspondem a contravalores (C1 e C2). A Tabela 11 representa a frequência das categorias de respostas da EVM, de acordo com cada história.

Tabela 11 – Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas da EVM, por história

Histórias	C1		C2		P1		P2		P3	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Justiça										
Sair da sala após terminar a lição	9	8,8	0	0,0	10	9,8	0	0,0	83	81,4
Vantagens da gestão para alguns professores	0	0,0	1	1,0	2	2,0	22	21,6	77	75,5
Trabalho com a deficiência intelectual	1	1,0	20	19,6	2	2,0	10	9,8	69	67,6
Divisão de turmas conforme a nota dos alunos	4	3,9	25	24,5	3	2,9	4	3,9	66	64,7
Atitude docente diante do aluno tímido	0	0,0	3	2,9	0	0,0	25	24,5	74	72,5
Atitude da coordenação diante da bronca da professora	13	12,7	35	34,3	0	0,0	2	3,9	50	49,0
Atitude docente diante do grupo que não cumpriu as tarefas propostas	2	2,0	12	11,8	1	1,0	13	12,7	74	72,5
Convivência democrática										
Mau uso do papel higiênico na escola	5	4,9	4	3,9	20	19,6	0	0,0	73	71,6
Atitude docente diante de alunos indisciplinados	9	8,8	15	14,7	1	1,0	5	4,9	72	70,6
Inflexibilidade do professor em cumprir decisões do grupo	0	0,0	2	2,0	9	8,8	54	52,9	37	36,3
Professor que estaciona o carro em local proibido	3	2,9	3	2,9	6	5,9	8	7,8	82	80,4
Decisão de ir ou não a uma reunião marcada pelo diretor sem aviso prévio	1	1,0	2	2,0	0	0,0	19	18,6	80	78,4
Atitude docente diante de alunos que atrapalham o recreio com brincadeiras	4	3,9	9	8,8	20	19,6	7	6,9	62	60,8
Solidariedade										
Ação docente contra queixa dos alunos à outra professora	0	0,0	1	1,0	2	2,0	20	19,6	79	77,5
Atitude diante da escolha de alunos para formar grupos na sala	0	0,0	14	13,7	4	3,9	44	43,1	40	39,2

Fonte: Elaborado pelo autor

Dentre as quinze histórias apresentadas, notou-se que doze obtiveram mais de 60% de respostas em P3, o que evidencia que a maioria dos respondentes foram pró-valores e alcançaram um nível alto nessa posição. As alternativas em P3 enfatizam posições do sujeito com relação ao outro da forma mais descentrada possível. Com base na teoria de Kohlberg (1992), elas estão direcionadas a uma perspectiva social para além dos interesses egocêntricos ou individuais, das pressões dos grupos e das autoridades ou das regras convencionais (Menin; Tavares; Moro, 2013). A adesão aos pró-valores se confirma quando os dados apontam que, do total de histórias, doze obtiveram menos de 5% em C1 e dez em C2. Contudo, há uma porcentagem de adesão aos contravalores, o que apontam evidências importantes e por isso, serão discutidas adiante.

A classificação das perspectivas da Escala de Valores Morais (Tavares *et al.*, 2016) foi desenvolvida a partir da teoria de Kohlberg (1992) sobre os níveis do desenvolvimento moral. Esse autor considera que os níveis do raciocínio moral dependem do desenvolvimento cognitivo e da evolução da perspectiva social, ou seja, de como as pessoas enxergam as outras, de como interpretam seus pensamentos e sentimentos e, de como consideram seu papel e o lugar que ocupam no contexto em que vivem. A partir disso, estabeleceu-se níveis de adesão aos valores e critérios para determinação deles, como ilustra o Quadro 15.

Quadro 15 – Níveis de adesão aos valores morais e critérios para determinação

Nível	Código	Perspectiva	Critérios para determinação do nível
IV	P3	Moral	Todos os itens devem atingir P2 e, pelo menos, 75% deles atingir P3
III	P2	Sociocêntrica	Todos os itens devem atingir P1 e, pelo menos, 75% deles atingir P2
II	P1	Egocêntrica	Todos os itens devem atingir C2 e, pelo menos, 75% deles atingir P1
I	C1, C2	C1- egocêntrica C2 - sociocêntrica	Todos os itens devem atingir C1 e, pelo menos, 75% deles atingir C2

Fonte: Tavares e Menin, 2015, p. 21.

É importante lembrar que para cada valor há um contravalor e dentre as alternativas, C1 e C2 representam níveis de contravalores. Não há nível III aqui, pois entende-se que, no nível pós-convencional, um contravalor seria impossível

moralmente (Tavares; Menin, 2015). Ressaltamos o porquê de não utilizarmos esses critérios de determinação na análise dos resultados, pois ao considerarmos esses critérios para determinação dos níveis, obtivemos que 14% dos participantes se encaixam no nível IV e nenhum outro respondente se enquadra nos outros níveis, devido as respostas dadas ao questionário. Sendo assim, essa análise se tornou inviável ao objetivo dessa pesquisa. Por isso, optamos fazê-la por meio dos quartis.

Os valores investigados nessa pesquisa (justiça, solidariedade e convivência democrática) foram avaliados separadamente, considerando que cada um representa uma dimensão específica do conjunto de valores que compõem um sujeito.

Começando pelas histórias de justiça, notou-se que em três delas, os participantes tiveram pontuação menor em P3 e pontuaram mais em C1 e C2. Na primeira, referente ao trabalho do professor diante de alunos com deficiência intelectual, percebeu-se que 19,6% pontuaram em C2. Esses profissionais responderam que “todos os alunos devem ser tratados igualmente, pois todos em sua sala tem os mesmos direitos e deveres” (Tavares *et al.*, 2016). Esse dado torna-se relevante por representar um desafio da educação, que se refere à inclusão de alunos com deficiência em sala de aula. Martins *et al.* (2017) reforça que a educação inclusiva provocou uma reorganização para o ensino e para as relações humanas, que podem ser percebidas através das alterações dos espaços físicos, o que permite a acessibilidade de pessoas com deficiência, das estruturas curriculares e do reconhecimento da importância de se desenvolver meios para a convivência com a diversidade humana no âmbito escolar. A inclusão é um desafio para a educação e os avanços decorrentes dela, precisam ser reconhecidos e praticados pelos docentes.

Na história que se refere à divisão de turmas de acordo com a nota dos alunos, destaca-se que 24,5% pontuaram em C2, pois acreditam que se deve manter a divisão de turmas, pois as classes com os melhores alunos podem se desenvolver com mais facilidade. Claramente, percebe-se que na opinião desses profissionais, há indícios de fortalecimento de desigualdade e discriminação, que são contravalores que se opõem ao valor da justiça, já que os “bons” alunos merecem melhores oportunidades de ensino para se desenvolver, separados dos “maus”.

A terceira história que se destaca aqui, se refere à atitude da coordenação diante da bronca da professora aos alunos que interrompem a aula. Ressalta-se que 12,7% dos professores pontuaram em C1 e 34,3% em C2, mostrando que essas profissionais acreditam que a coordenadora tem que apoiar a professora para que os

alunos tenham medo e passem a obedecê-la ou que a professora deve ter o apoio, pois a aula depende da atenção de todos os alunos. Essa opinião demonstra-se equivocada, pois pauta-se em um contravalor como o autoritarismo, por exemplo, submetendo os alunos a apenas obedecer à autoridade, fortalecendo a heteronomia.

Percebeu-se que as três histórias, apesar de estarem diretamente relacionadas ao valor da justiça, abordam problemas relacionados à prática docente. Isso fortalece a ideia da necessidade de melhorias no processo de formação profissional, discutidas anteriormente nessa seção. O profissional da docência precisa de uma formação mais completa e menos distante da realidade, como é feito em muitas instituições, para que possa lidar com os problemas reais que assolam o cotidiano escolar e de fato contribuir para a formação do sujeito (Romanowski; Martins, 2010).

Para mensurar os valores, é preciso considerar como a adesão a eles pode ser influenciada pela percepção do sujeito sobre o contexto em que vive. Sendo assim, variáveis de dimensões culturais, ideológicas e subjetivas ou intrapessoais, influenciam na construção destes. Os contravalores indicam uma posição contrária àquilo que é desejável (Tavares; Menin, 2015). A matriz de referência da Escala de Valores Morais (Tavares *et al.*, 2016), traz como contravalores que se opõem à justiça: desigualdade, discriminação, individualismo, autoritarismo e deslealdade. O quadro 16 traz a descrição dos níveis do valor da justiça, com base na Escala de Valores Morais elaborada por Tavares *et al.*, 2016.

Quadro 16 – Descrição dos níveis da escala do valor da justiça

Adesão	Valor da Justiça
Nível I	Neste nível, no campo da justiça distributiva, uma pessoa opta, na maioria das vezes, pela desigualdade, em função do poder da autoridade, por conformidade às regras convencionais, ou ainda quando não há regras que a obrigue a optar pela igualdade. Quanto à justiça retributiva, em situações de conflito, a pessoa opta pela sanção expiatória apelando à autoridade familiar. Podem sobressair-se contravalores à justiça distributiva ou retributiva, tais como: desigualdade, discriminação, individualismo, autoritarismo. Numa situação em que é preciso avaliar um julgamento de uma autoridade, a pessoa avalia em prol do poder da autoridade.
Nível II	Quanto à justiça distributiva, a pessoa opta, na maioria das vezes, por um tratamento de igualdade para evitar conflitos por conveniência pessoal (benefício próprio, manter a boa imagem), ou para manter o apoio de um grupo. No campo da justiça retributiva, a pessoa opta pela imposição, pela autoridade, de uma reparação proporcional à infração cometida, ou pela afirmação de comportamento desejável pela autoridade por meio de conversas. ode, também, ser capaz de avaliar o julgamento de uma autoridade identificando algum erro (justiça processual), mas mantém o papel desta em aplicar sanções indiscriminadamente.
Nível III	Neste nível, quanto à justiça distributiva, a pessoa opta pela igualdade com base no respeito ao desempenho de papéis convencionais e na obediência à lei. Em situações de justiça retributiva, como situações escolares de quebra de regras ou situações de conflito com autoridade, a pessoa pode optar pela conversa e não mais pela atribuição de sanção expiatória, embora possa fazê-lo para evitar conflitos por conveniência pessoal. Nesse nível, a pessoa é capaz de avaliar o julgamento de uma autoridade limitando-se a apontar o desempenho dos papéis convencionais.
Nível IV	Neste nível, no campo da justiça distributiva, um indivíduo opta, com mais frequência, pela igualdade entre as pessoas em função do respeito à dignidade e/ou reconhecimento dos direitos e deveres iguais a todos quando em mesmas condições. No campo da justiça retributiva, a pessoa busca o diálogo procurando soluções com todos os envolvidos em vez do uso de sanções. se apresentam conjuntamente, uma pessoa opta pelo diálogo entre iguais, considerando que todos têm as mesmas condições, direitos e capacidade de resolução de conflitos por meio do diálogo. No campo da justiça aplicada a julgamentos (processual), uma pessoa nesse nível se mostra capaz de apontar injustiças ou erros nos processos de julgamento de uma autoridade.

Fonte: Tavares; Menin (2015, p. 84-85).

Nessa pesquisa, percebeu-se que apesar da maioria das respostas dos participantes apontarem um pró-valor na perspectiva sociocêntrica ou moral (P2 e P3), ainda se obteve respostas equivalentes a um contravalor (C1 e C2) ou a um nível de pró-valor mais baixo (P1). Sendo assim, podemos afirmar que há participantes em

todos os níveis da Escala de Valores Morais, mesmo que os mais baixos (I e II) sejam em quantidade reduzidas.

Há estudos (Menin; Bataglia, 2017; Marques; Tavares; Menin, 2017; Tavares *et al.*, 2016; Tavares; Menin, 2015) que indicam que a pontuação em contravalores para professores, é menor do que em crianças e adolescentes, pois espera-se que o adulto tenha uma compreensão maior da importância dos valores morais. Contudo, essa postura depende do contexto que essa pessoa vive e de outras variáveis culturais, pessoais e históricas que compõem sua formação como sujeito e influenciam em sua atuação na sociedade.

Sobre o valor da convivência democrática, notou-se que na história que se refere ao mau uso do papel higiênico na escola, 19,6% dos respondentes pontuaram em P1, apontando que é necessário descobrir quem faz o mau uso do papel e chamá-lo para uma conversa, mostrando uma posição egocêntrica para resolver o problema. A mesma situação repete-se na história que se refere à atitude docente diante dos alunos que atrapalham o recreio com brincadeiras, já que acreditam que se deve chamar apenas o grupo que está incomodando e avisá-los que, caso continuem, podem ser punidos.

Na história que se refere à atitude docente diante de alunos indisciplinados, 8,8% dos respondentes pontuaram em C1 e 14, 7% em C2. Isso indica que para alguns, os professores devem impedir que alunos indisciplinados deem a sua opinião sobre discussões em sala, pois só atrapalham e outros, eles devem ser impedidos de opinar, pois esse direito deve ser uma conquista.

Quando se fala em convivência democrática logo remete-se a ideia das relações interpessoais e de como as pessoas convivem umas com as outras. A escola, por ser um espaço em que essas relações acontecem, torna-se um ambiente em que há diversos conflitos e com isso, surge a latente necessidade de ações que regulem essas relações. Vinha e Tognetta (2009) concordam que para uma vivência democrática e cooperativa e para a diminuição de conflitos, deve haver o desenvolvimento de dimensões cognitivas e afetivas, bem como de habilidades interpessoais. Desta forma, é importante que as instituições escolares ofereçam oportunidades frequentes para a realização de propostas de atividades sistematizadas que visem os procedimentos de educação moral, como as assembleias ou a discussão de dilemas, por exemplo. Para Puig (2000) as assembleias representam o momento em que a instituição favorece e incentiva o diálogo, proporcionando com que todos

participem das decisões e contribuam para a melhoria da convivência dentro da escola. Diante das respostas apresentadas pelos participantes da pesquisa, sugere-se que sejam desenvolvidas mais ações que permitam a participação de todos na atribuição de regras e normas, com o intuito de fortalecer o diálogo e a convivência democrática.

De acordo com a Escala de Valores Morais (EVM) os contravalores que se opõem ao valor da convivência democrática são: violência, individualismo, indiferença/omissão, autoritarismo, submissão à autoridade e arbitrariedade (Tavares; Menin, 2015). No quadro 17 propõe-se a descrição dos níveis desse valor.

Quadro 17 – Descrição dos níveis da escala do valor da convivência democrática

Adesão	Valor da Convivência Democrática
Nível I	Nesse nível, na maioria das vezes, a pessoa se omite em tomar qualquer atitude para resolver situações de conflito envolvendo o coletivo, sobrepondo o interesse individual ao coletivo ou evitando consequências negativas para si. Pode ignorar o problema por falta de regras que orientem sua conduta, acomodando-se a convenções sociais ou delegando o problema à autoridade competente. Às vezes assume uma solução imposta pela autoridade que a beneficia ou que é tendenciosa, que usa estratégias como a vigilância ou a punição; ou ainda impõe uma solução do problema por reciprocidade simples (“toma lá, dá cá”). Como contravalores, observa-se violência, individualismo, indiferença, autoritarismo, submissão à autoridade externa.
Nível II	Neste nível, a pessoa tende a buscar alguma forma de solução mais dialógica para resolver conflitos coletivos; mas, basicamente, o faz para evitar consequências negativas para si (punição) ou visando a uma consequência positiva, como: a manutenção da boa imagem, a manutenção de vínculos pessoais, ou o favorecimento dos que julga merecedores. A pessoa pode basear-se na obediência às regras para evitar consequências negativas (punição) ou buscar solução por meio da aplicação de punição prevista por lei.
Nível III	Neste nível, a pessoa opta, frequentemente, por buscar soluções para conflitos envolvendo um coletivo, mas fazendo uso de regras, de regimentos, recorrendo à intervenção de autoridades competentes, mesmo que use o diálogo ou envolva a participação de todos. Busca a aprovação social ou estar conforme as convenções sociais. Pode repudiar, em função de convenções sociais, certas situações de manipulação.
Nível IV	Neste nível, uma pessoa busca soluções para uma situação de conflito envolvendo um coletivo por meio do diálogo, priorizando ou favorecendo a participação dos envolvidos e garantindo o bem-estar comum. Visa à justiça, à equidade e à reparação respeitosa. Repudia a omissão e o uso de estratégias que envolvam a manipulação, o abuso de prestígio ou da condição financeira, a desonestidade e a violência. Em situações de conflito envolvendo o meio ambiente, busca solução assumindo seu papel ativo na preservação do lugar (cujo zelo é dever de todos) visando ao bem-estar coletivo. Toma posição ativa no reconhecimento do que é dever de todos e de cada um na busca do bem comum e na preservação do meio ambiente.

Fonte: Tavares; Menin (2015, p. 84-85).

Quanto ao valor da solidariedade, percebeu-se que na história que se refere sobre a atitude do aluno diante da escolha de colegas para formar grupos de trabalho na sala, 13,7% dos respondentes pontuaram em C2, pois acreditam que a professora é quem deve resolver esse tipo de problema em sala, pois só ela saberá a melhor forma de agir. Esse tipo de resposta remete à ideia de que o docente é o detentor do conhecimento e que problemas como esse, deve ser resolvidos somente por ele, sem a participação dos alunos. Mais uma vez se fortalece a ideia de que o professor deve ser instrumentalizado para trabalhar com valores na escola. Ações sobre a solidariedade devem ser diluídas no dia a dia, pois os valores são construídos aos poucos com diversas atitudes e não de uma hora para a outra através de conversas pontuais sobre o assunto (Martins *et al.*, 2017).

Os contravalores que se opõem ao valor da solidariedade são: desrespeito, humilhação, preconceito/ exclusão, discriminação, indiferença/ descaso, depredação. O quadro 18 traz a descrição dos níveis do valor da solidariedade, com base na Escala de Valores Morais elaborada por Tavares *et al.*, 2016.

Quadro 18 – Descrição dos níveis da escala do valor da solidariedade

Adesão	Valor da Solidariedade
Nível I	Observamos neste nível o predomínio de uma tendência em não reconhecer o outro, omitindo-se ou não sendo solidário por conformidade a uma regra ou à autoridade. Pode-se, também, escolher não ser solidário por culpabilizar o outro pelo seu infortúnio ou porque se acredita que cada um é responsável por si. Contravalores relativos à solidariedade podem predominar, tais como: individualismo; competição; omissão; indiferença ou descrédito em relação à busca do bem comum; ou ainda, submissão à autoridade ou autoritarismo.
Nível II	No nível II é mais frequente a opção da pessoa pela solidariedade, principalmente por interesse próprio, como a obtenção de consequências positivas ou a fuga de consequências negativas, ou para manter uma boa relação com o próximo, por reciprocidade simples.
Nível III	A pessoa escolhe a solidariedade movida por atender às convenções sociais e por obediência ou manutenção das regras. Pode ser a favor da solidariedade, embora encaminhe a questão às autoridades em vez de agir por si própria ou diante da ausência de ações da autoridade competente.
Nível IV	A adesão à solidariedade, tem como motivação maior o reconhecimento da necessidade do outro ou do coletivo, a busca da igualdade ou do bem comum e o compartilhamento de sentimentos e perspectivas.

Fonte: Tavares; Menin (2015, p. 84-85).

Após discutirmos sobre cada valor e as histórias correspondentes a eles, analisou-se com base nos quartis, se a adesão a eles foi baixa, intermediária ou alta. De forma geral, destacou-se dados relevantes que indicam que, apesar dos participantes assinalarem respostas que indicam um pró-valor mais alto (P2 ou P3) na maioria das histórias, percebeu-se que na frequência de respostas por quartil, há pouca diferença na porcentagem de sujeitos com adesão baixa (Q1), intermediária (Q2) e alta (Q3) aos valores morais. A Tabela 12 ilustra esses dados.

Tabela 12 – Frequência absoluta e relativa por quartil da EVM, por tipo de história

Valores	Quartil 1		Quartil 2		Quartil 3	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Justiça	30	29,4	39	38,2	33	32,4
Convivência democrática	29	28,4	34	33,3	39	38,2
Solidariedade	30	29,4	39	38,2	22	32,4
Total da EVM	27	26,5	45	44,1	30	29,4

Fonte: Elaborado pelo autor

Notou-se que os professores da rede de ensino participante da pesquisa, praticamente se dividem em três grupos com um percentual aproximado de 30% ao se tratar do grau de adesão aos valores morais. Esperava-se que o nível de adesão aos valores fosse maior em Q2 (intermediário) e Q3 (alto). O fato de haver em média um terço dos profissionais em nível de adesão baixa, é preocupante, pois isso influencia diretamente no trabalho docente e na qualidade da educação moral dispensada aos alunos. A Tabela 11 confirma que há vários participantes com perspectivas morais em P1, C1 e C2.

Em complementação a esses dados nos remetemos ao estudo de Silva (2018) que discutiu sobre concepções de educação moral de professores do ensino fundamental. Por meio da oferta de uma formação sobre o tema do desenvolvimento moral infantil, a autora verificou que o grupo considerava a família como a principal instituição responsável pela educação moral das crianças e que a escola pode contribuir com essa educação, mas seus ensinamentos não são tão essenciais como os da família. Em relação ao estabelecimento de regras na escola, o grupo considerou que é função do professor estabelecer e cobrar regras, mas acreditam ter que fazer isso porque as famílias falham nesse quesito. Após a formação, percebeu-se uma

concepção que considera a escola um lugar de continuidade, o que mostrou que a proposta desenvolvida com os docentes sobre o tema da moralidade provocou reflexões com o grupo permitindo a ampliação práticas que favoreçam a formação social do sujeito. Estudos dessa natureza comprovam a ideia de que a escola é um lugar de formação não só para os alunos, mas para os docentes também, pois devem utilizar os horários de trabalho coletivo para refletirem e ampliarem suas práticas em sala de aula.

4.4 Relações entre Clima escolar e valores morais

Nesta subseção apresenta-se os dados sobre a análise conjunta das categorias de clima escolar e valores morais, estabelecendo a relação entre estas variáveis. Utilizou-se o teste do Qui-Quadrado de Pearson (χ^2) para verificar as diferenças entre as frequências encontradas e as idealmente esperadas para cada categoria. O teste χ^2 “calcula o total de desvios entre o número de ocorrências observadas e o de esperadas, e examina sua probabilidade segundo um padrão de distribuição pré-estabelecido” (PEREIRA, 1999). Serão discutidas nesta subseção as associações entre as categorias do clima e o nível de adesão aos valores morais, contudo, apenas aquelas que obtiveram grau de significância até $p=0,05$.

Observou-se que o primeiro grupo de perguntas do questionário, referente ao clima escolar (Questões 9 a 13 do Apêndice C), em que pedia “Assinale o quanto você está satisfeito com a relação que tem com” as pessoas que estão na escola, não apresentou efeito significativo no cruzamento com a EVM. No segundo grupo de questões (14 a 23), que tratam das ocorrências na escola, encontramos um cruzamento quase significativo e outro significativo. O primeiro ocorreu entre estas questões com o total da EVM, mostrando que 45% das pessoas que consideram o Clima escolar negativo, estão no Q1 da EVM ($\chi^2=9,383$, $p=0,052$). Pereira (1999) orienta que para verificar o grau de significância, é necessário analisar examinar os resíduos, que nada mais é, do que a diferença entre o observado e o esperado. A ocorrência desses resíduos deve representar valores maiores que 1,96 ou menores que -1,96. Nesse caso específico, o saldo residual foi de 1,6, tornando o valor obtido nas respostas significativo. Nesse mesmo grupo de questões, no cruzamento delas com subescala Convivência democrática, encontramos que 55% das pessoas que

consideram o Clima escolar negativo estão no Q1 de convivência democrática ($\chi^2=13,046$, $p=0,011$).

O terceiro grupo de questões (24 a 27) que tratam de ocorrências na relação com os alunos, também não apresentou efeito significativo no cruzamento com a EVM. No quarto grupo (questões 28 a 32) que tratam sobre o grau de concordância dos profissionais com algumas afirmações referentes à escola, encontramos um cruzamento significativo entre estas questões e o total da EVM, mostrando que 45,5% das pessoas que consideram o Clima escolar negativo estão no Q1 da EVM ($\chi^2=10,100$, $p=0,039$).

No quinto grupo (questões 33 a 43) que tratam da frequência de situações que ocorrem na escola, dois cruzamentos significantes. O primeiro ocorreu entre estas questões com o total da EVM, mostrando que 48% das pessoas que consideram o clima negativo estão no Q1 da EVM ($\chi^2=12,005$, $p=0,017$). O segundo ocorreu no cruzamento com subescala Convivência democrática, mostrando que 60% das pessoas que consideram o clima escolar negativo estão em Q1 em convivência democrática ($\chi^2=18,252$, $p=0,001$). No sexto grupo (questões 44 a 47) o grau de concordância a afirmações referentes à escola, encontramos uma ocorrência significativa entre essas questões e o total da EVM. Os dados mostraram que 52,2% das pessoas que consideram o clima escolar negativo estão em Q1 na EVM ($\chi^2=10,832$, $p=0,029$).

No sétimo grupo (questões 48 a 53) que trata sobre a frequência de atitudes diante de alunos que se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, encontramos uma ocorrência significativa, no cruzamento destas questões com a subescala de solidariedade, mostrando que 48,7% das pessoas que consideram o clima escolar positivo, estão no Q3 em solidariedade ($\chi^2=9,670$, $p=0,046$). No oitavo grupo (questões 54 a 58), que tratam da frequência em que a escola toma atitudes quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, não encontramos nenhuma ocorrência significativa no cruzamento com a EVM. O mesmo ocorreu no nono grupo (questões 59 a 61) e no décimo grupo (questões 62 a 70) que tratam sobre o grau de satisfação com o desempenho profissional e sobre o grau de concordância com algumas afirmações sobre a escola, respectivamente.

Os resultados obtidos nesta subseção mostraram que geralmente, as pessoas que consideraram o Clima escolar negativo tiveram um nível baixo de adesão aos valores morais, mais precisamente, nessa pesquisa, ao valor da convivência

democrática. Esses resultados vão ao encontro com as discussões levantadas na segunda seção deste trabalho, fortalecendo a ideia de que os problemas de convivência, enfrentados cotidianamente dentro da escola, como o desrespeito, a indiferença, intimidações, intolerância, agressões, violências, dentre outras manifestações, interferem nas relações interpessoais e na qualidade da educação que é exercida nesse ambiente.

Acredita-se que as evidentes mudanças que ocorreram nas últimas décadas como os avanços tecnológicos, o aumento do acesso à informação, a globalização, a participação nas redes sociais, por exemplo, trouxeram um ganho para a humanidade, contudo mudaram as formas de viver e de se relacionar do ser humano. Percebe-se “a exacerbação do individualismo, da transitoriedade, da angústia, da instantaneidade, da ambivalência, da busca pelo prazer e do consumismo” (Vinha; Nunes; Moro, 2019, p. 126). Nota-se que as pessoas mantêm relacionamentos instáveis e esse cenário se reproduz no ambiente escolar.

A escola destaca-se como uma instituição importante para a manutenção ou mudança de valores por promover a convivência diária entre as pessoas que a frequentam, impondo uma vida coletiva e normas comuns, além de transmitir aquilo que considera importante para a vida em sociedade. Porém, a maior dificuldade apontada por professores e agentes escolares, são as manifestações dos problemas de convivência como violência, indisciplina, incivilidade e não cumprimento das regras. Vinha *et al.* (2017) aponta que chegar atrasado do recreio, mascar chicletes na sala de aula, usar o celular na escola, rabiscar o caderno do colega são manifestações perturbadoras da convivência. Tognetta e Lepre (2022) concordam que essas manifestações fazem um alerta sobre os métodos de ensino utilizados e às condições de pertencimento que tem sido dada aos alunos quanto ao planejar, organizar e ver sentido nos conhecimentos que estão sendo propostos.

Vinha, Nunes e Moro (2019) apontam que nesse contexto, a convivência é entendida como uma rede de relações interpessoais que ocorre entre todos os membros da comunidade escolar. É nessa rede que se configuram os processos de comunicação, compartilham sentimentos, exercem valores, tomam atitudes, desempenham papéis. É um processo de participação ativa das pessoas por meio da troca dialógica e do envolvimento em discussões para a elaboração de regras, normas e leis que regulam a sociedade.

D'Aurea Tardeli (2014) concorda que falar em convivência democrática é referir-se a essa participação cooperativa e dialógica para buscar soluções de problemas ou conflitos entre as pessoas. Exercê-la, implica em que falar claramente o que se pensa e, simultaneamente, submeter suas ideias e propostas ao juízo dos outros. Para o convívio democrático, precisa haver relações de cooperação baseadas pelo respeito mútuo, pois assim, as pessoas serão capazes de resolver suas diferenças de forma respeitosa sem depender de imposições, manipulações, autoridades ou uso da força. Tognetta e Lepre (2022) complementam que conviver designa a experiência de viver em companhia do outro. É coabitação, é partilha e é na convivência que incorporamos e exportamos nossos gostos, nossa cultura, nossas diferenças e similaridades.

Os resultados também concordam com a primeira parte desta seção, a qual fala do perfil dos profissionais da rede de ensino observada. Sabemos que alguns deles veem qualquer situação dentro da escola como negativa e sob essa ótica, não conseguem enxergar quaisquer aspectos que possam melhorar as relações nesse espaço. Trilhando esse caminho, consideramos que possa haver vários professores nesse estado.

Vinha *et al.* (2017) ressaltam que é necessário alguns cuidados para a formação docente, pois diante de problemas de convivência, a escola precisa promover projetos ou programas de intervenção visando a aprendizagem dos valores morais para a diminuição de conflitos e melhoria da qualidade das relações. Esses projetos não podem ser direcionados apenas aos alunos e as propostas não podem estar pautadas no senso comum. Quem as elabora precisa estar preparado para fazê-lo. Isso corrobora a ideia de que os profissionais da educação precisam conhecer sobre educação moral para ensinar.

Para a validação da EVM, o instrumento foi aplicado a uma amostra grande que evidenciou que há o predomínio de crianças e adolescentes no nível II em convivência democrática e os adultos alcançaram o nível III. Ninguém atingiu o nível IV. Em contrapartida, no valor da solidariedade, os professores, predominantemente, distribuíram-se no nível IV (Tavares; Menin, 2015). Semelhantemente, nessa pesquisa, os dados mostraram que a maior dificuldade está na adesão ao valor da convivência democrática e dos profissionais que consideram o clima escolar positivo, aproximadamente 50% alcançaram o nível alto de adesão ao valor da solidariedade.

Em suma, os resultados apresentados nesta subseção confirmam que o clima escolar está relacionado com o nível de adesão aos valores morais. Sendo assim, o clima negativo pode favorecer a formação de conflitos e os enfrentamentos relacionais. Contudo, é importante ressaltar que professores mais solidários, respeitosos ou que convivem democraticamente podem estar em um ambiente em que o clima não é positivo. E por serem mais desenvolvidos moralmente, podem até ser mais críticos com o que acontece nesse espaço. Sugere-se então a busca por um ambiente mais cooperativo, que favoreça o diálogo entre todos os envolvidos, com o intuito de melhorar a convivência e a formação moral desses sujeitos.

Vinha *et al.* (2017) citam que a escola é um lugar em que os alunos se abrem a novas experiências, pois lá convivem com os amigos e não amigos, negociam seus espaços, aprendem sobre regras, percebem o diferente. É onde podem questionar as realidades postas e para isso precisam conviver de maneira justa e respeitosa. Fortalece-se então que a escola precisa ser democrática, bem como as pessoas que atuam nela. Quando há a participação ativa, através da troca dialógica em tudo aquilo que implica a vida social e coletiva, há a convivência democrática, que é um valor essencial para o convívio escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade das relações interpessoais estabelecidas no interior da escola, dizem muito sobre os atores dessa comunidade. Problemas de convivência que se manifestam por meio de violências, agressões, bullying, indisciplina, transgressões às regras, incivilidade, dentre outros, permeiam o cotidiano escolar. Não poderia ser diferente, já que a escola é lugar de conviver, e por isso, inevitavelmente, os conflitos vão acontecer. Contudo, eles precisam ser vistos como oportunidades para o desenvolvimento moral dos sujeitos (Vinha; Tognetta, 2009; Vinha *et al.*, 2017; Lugli, 2018; Tognetta; Lepre, 2022). O problema não é o conflito em si, mas a forma como ele será resolvido.

Boas estratégias para resolução de conflitos exigem entendimento docente sobre aspectos da teoria da moralidade. Definir o que é bom ou ruim, o que é certo ou errado, não é uma tarefa simples e nem passível de ser ensinada com regras pré-estabelecidas e rígidas sobre a realidade. Não basta falar para o outro agir da forma como esperamos. Com base na teoria construtivista, vemos que o processo de formação moral é algo complexo e não pode ser reduzido a sermões ou a sanções vazias. La Taille (1998) diz que a personalidade moral se constrói na ação e o adulto tem um papel de guia nesse ensinamento. Ou seja, o professor ensina mais com suas atitudes do que com suas palavras.

Considerando que as formações de professores parecem contemplar pouco temas como a formação moral do sujeito para a promoção da boa convivência na escola, ressalta-se a necessidade de discutir sobre aspectos do Clima escolar, que caracterizam a qualidade desse ambiente e sobre os valores respeito, justiça, solidariedade e convivência democrática, que são considerados por alguns pesquisadores (Tavares *et al.*, 2016; Marques; Tavares; Menin, 2017; Martins *et al.*, 2017; Menin; Bataglia, 2017; Knoener; Leonardi, 2022) como fundamentais para o desenvolvimento moral.

O foco principal deste trabalho foi estabelecer relações entre clima escolar e o nível de adesão de valores morais para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com base na percepção que têm da escola em que atuam. O processo de mobilização destacado na pesquisa, se deu através de dados obtidos por meio de um questionário a partir da proposição de uma formação breve. Esse instrumento foi utilizado com a finalidade de identificar, primeiro, características sociodemográficas

dos participantes e, depois, percepções sobre algumas dimensões do clima escolar e nível de adesão de valores morais.

A partir da análise dos resultados constatou-se que nas três dimensões do Clima escolar avaliadas (2, 3 e 7), o clima se mostrou predominantemente intermediário. Na dimensão 2, que trata das relações sociais e conflitos na escola, ficou evidente a dificuldade dos professores em lidar com os problemas de convivência, o que gera desconfortos entre alunos e professores e prejudica a qualidade das relações interpessoais. Na dimensão 3, que trata das regras, sanções e segurança na escola, constatou-se que as estratégias de resolução de conflitos ora se mostram cooperativas e ora coercitivas, não sustentando uma estabilidade formativa. Além disso, as regras estabelecidas nesse ambiente são em sua maioria unilaterais, ou seja, do adulto para a criança. Ressalta-se a importância da participação do estudante na elaboração das regras, para que ele se sinta parte desse processo e demonstre uma responsabilidade maior em respeitar os combinados. Sobre a dimensão 7, que trata das relações com o trabalho, constatou-se divergências entre as percepções dos participantes sobre a escola em que estão. Essas diferenças indicaram que da rede municipal analisada, pode haver escolas com clima mais positivo e escolas com o clima mais negativo e isso pode ter interferido nas respostas das docentes.

Quanto aos valores, avaliamos a adesão à justiça, à solidariedade e à convivência democrática. Constatou-se que os professores se dividiram em três grupos praticamente nivelados, indicando nível de adesão baixo, intermediário e alto. O fato de haver um terço dos professores com adesão baixa aos valores morais, se mostrou um fator preocupante, já que influencia diretamente a prática docente. Acreditamos que quanto menor o nível de adesão aos valores morais dos professores, menor a incidência de boas estratégias para a resolução de conflitos e promoção da convivência no ambiente escolar.

Ao cruzarmos os dados entre Clima escolar e valores morais percebemos que os profissionais que consideraram o clima positivo demonstraram uma adesão maior aos valores morais. Contudo, reconhecemos que é possível que um professor adesão alta aos valores possa perceber o clima como negativo e atuar com criticidade nesse meio. Consideramos que apenas classificar profissionais com alta adesão aos valores percebem o clima como positivo e aqueles com baixa adesão, o percebem como

negativo, possa ser uma fragilidade dessa pesquisa, já que na prática, esses dados podem não se confirmar.

A partir desses resultados, ressaltamos a importância de refletir sobre o processo de formação moral na escola, pois constata-se que há uma distância entre o que é dito e o que é de fato feito por profissionais dessa instituição. Existe então, a necessidade de formação docente para educar para a cidadania. Apesar de haver documentos normativos legais em âmbito federal, como a BNCC (Brasil, 2018), por exemplo, não há a garantia de como o processo formativo dos estudantes vai acontecer dentro dos muros da escola. Defende-se que a formação em serviço pode contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e com a prática docente, assim como apontam os estudos de Silva (2018), que desenvolveu uma formação em serviço proporcionando discussões sobre a teoria da moralidade e provocando reflexões sobre a prática com o intuito de produzir transformações.

Sobre isso, Alves, Pinto e Bidoia (2020) discutem que o processo de inovação educacional é sempre um ato coletivo, pois o potencial inovador já existe em cada um, bastando apenas que o ambiente seja propício para isso. As formações docentes podem tornar o ambiente propício a transformações e ressignificações. Então, se consideramos que o objetivo é desenvolver nos estudantes uma moral que almeje a autonomia, é essencial que as instituições escolares ofereçam um ambiente que contemple essas especificidades através de atividades e vivências que permitam com que o aluno se conheça, manifeste seus sentimentos, exponha sua opinião, discutam seus dilemas, pratiquem o diálogo, enfim, que participem de um ambiente sociomoral cooperativo (Duarte; Sulaiman, 2022).

Os valores morais são construídos por meio das relações sociais e referem-se à ideia de como agir em situações sociais, de acordo com princípios que visem o bem comum. Reforçamos que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das relações interpessoais e interações sociais, por ser palco de convivência diária entre os estudantes. Sendo assim, essa construção precisa ser intencional e planejada e os docentes possuem papel fundamental nesse processo (Lepre; Nakahodo, 2022).

Consideramos que a metodologia utilizada nessa pesquisa atingiu os objetivos propostos. Constatou-se que há relações entre o clima escolar e o nível de adesão aos valores morais para os professores participantes, pois ambos aspectos influenciam na melhoria da convivência no ambiente escolar. Temos conhecimento de

que limitações e fragilidades sempre vão existir em estudos dessa natureza e, possivelmente, poderiam ter sido apontadas outras considerações não abordadas aqui. Esperamos que essas discussões possam originar outros estudos que avancem nas lacunas que foram deixadas, apontando outros direcionamentos ou novas necessidades.

Concluimos que os profissionais da educação precisam conhecer mais sobre aspectos referentes a teoria da moralidade. Acreditamos que para ensinar valores morais é preciso aprendê-los. Sendo assim, ressaltamos a necessidade de haver cada vez mais pesquisas que proponham vivências para formação docente, que provoquem reflexões e gerem inovações e transformações. A proposta de Tognetta e Lepre (2022) da organização de um currículo para a promoção da convivência ética e promoção da violência, com base na teoria da moralidade, é um exemplo que deve adentrar os muros da escola e chegar até os profissionais da educação. Assim como os estudos de Lugli (2018); Conde (2019); Parra (2019); Bastos (2019); Colombo (2018); Castellini (2019); Bidóia (2020) e este. Acreditamos que quanto mais pesquisas dessa natureza forem disseminadas entre os profissionais da educação, mais a escola contribuirá para o processo de formação moral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, T.; PINTO, J. M. R. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, v.41, n. 143 maio/ ago. 2011.
- ALVES, C. P.; PINTO, M. R.; BIDÓIA, J. F. Ressignificação da educação. *In*: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. (orgs.) **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 155-175.
- ANDRE, M. E. D., Estudo de caso: seu potencial na educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 49, p. 51-54, maio 1984.
- AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2016.
- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 103-134.
- ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.
- ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 (56), maio/ago. 2008.
- ASSIS, O. Z. M. A formação da personalidade ética: Introdução. *In*: TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- BASTOS, C. Z. A. **Clima escolar**: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo. 99f. Tese. Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2019.
- BARBOSA, E. T.; SOUZA, V. L. T. Sentidos do Respeito para alunos: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**, v.2, n.35, p.255-270, 2015.
- BATAGLIA, P. U. R. A avaliação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n.1, p. 83-91, 2010.
- BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, n. 15(1), p. 25-32, jan./ abr. 2010.
- BATAGLIA, P. U. R. A construção da competência moral na formação superior. *In*: CARVALHO, S. M. R.; BATAGLIA, P. U. R. (org.) **Psicologia e Educação**: temas e

pesquisas. Marília: Oficina Universitária, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 135-146.

BATAGLIA, P. U. R.; LEPRE, R. M. Por que...Escolher Piaget para fundamentar o tema da convivência ética na escola? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: por que? Americana, SP: Adonis, 2022. p. 19-32.

BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BIDÓIA, J. F. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal**. 146f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2020.

BORGES, G. D. **Valores Morais em alunos do Ensino Fundamental II e Médio do interior do estado de São Paulo**. 136f. mestrado. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2017.

BORGES, G. D.; CREPALDI, D.; BATAGLIA, P. U. R. A construção de um ambiente sociomoral no contexto do Ensino Fundamental I: contribuições da assembleia de classe. *In*: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P. (orgs.) **Humanização e educação integral refletindo sobre rotas alternativas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 313-340.

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Decreto-lei n. 869**, 12 de setembro de 1969. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus. Secenp, v. 1, p. 386, 1969. Disponível em < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0869.htm > Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em <<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso em: 15 jul. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 04 jun. 2022.

BRASIL. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília, MEC, 2019. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf> Acesso em: 24/10/2023.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário oficial da União. Brasília, DF, v. 53, n. 1, p. 39, 18 dez 2020.

BRASIL. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020b**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário oficial da União, DF, v. 114, n. 1, p. 62, 17 de jun. 2020.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020c**. Estabelece normas sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Diário oficial da União, v. 63-A, n. 1 – extra, p. 1, 01 abr. de 2020.

CARRERAS, L. L *et al.* **Como educar integrando valores**: materiais, textos, recursos e técnicas. Tradução Alda da Anunciação Machado. São Paulo: Loyola, 2006.

CASTELLINI, T. S. J. **Clima escolar e Desempenho em Avaliação Externa**: Adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2019.

COLOMBO, T. F. S. **A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores**: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2018.

CONDE, K. R. **Valores na contemporaneidade**: a escola como valor. 94f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos –

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São José do Rio Preto, 2019.

COSTA, A. P.; RIBEIRO, P. R. M. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Estudos feministas**, Florianópolis, n. 19, v. 2, p. 475 – 489, maio/ ago., 2011.

COMTE-SPONVILLE, A. **Uma moral sem fundamento**. In: MORIN, Edgar *et al.* A sociedade em busca de valores: para fugir à alternativa entre o ceticismo e o dogmatismo. Tradução Luís M. Couceiro Feio. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

D'AUREA-TARDELI, D. **A manifestação da solidariedade em adolescentes** – um estudo sobre a personalidade moral. 2006. Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

D'AUREA-TARDELI, D. A. **Solidariedade e projeto de vida**: a construção da personalidade moral do adolescente. Campinas-SP: Mercado de Letras; Fapesp, 2011.

D'AUREA-TARDELI, D. A. ; PASQUALINI, A. R. B. Educação em valores – possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos escolares. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade?: contribuições da psicologia. Campinas: Mercado das letras, 2011, p. 89-134.

D'AUREA-TARDELI, D. A. Convivência democrática: o caminho para o estabelecimento de escolas democráticas. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 23, n. 45, jul./dez., 2014.

D'AUREA-TARDELI, D. A manifestação da solidariedade em adolescentes: um estudo sobre a personalidade moral. **Psicologia ciência e profissão**, n. 28, v. 2. P. 208-303, 2008.

DEDESCHI, S. C. C.; VINHA, T. P. Comunicação com a família: uma análise construtivista dos conteúdos presentes nos bilhetes enviados pela escola. In: **Anais do II Colóquio Internacional de Epistemologia e Psicologia Genéticas: Interloquções e Debates Atuais**. Marília-SP, 2011.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, SP: Adonis, 2020.

DOTTA, L. T.; LOPES, A. O ciclo de vida dos professores e a extensão da idade da reforma: Perspectivas de estudo a partir de uma revisão de literatura. **Revista Portuguesa de Educação**, v.34, n. 2, p. 86-106, 2021.

DUARTE, L. M.; SULAIMAN, T. R. B. Como é... Que se trabalha com as regras e os combinados na escola? In: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: como é que se faz? Americana, SP: Adonis, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GEGLIO, P. C.; NASCIMENTO, J. A. A formação dos professores da educação básica: análise com base no censo escolar. **Revista de Educação Pública**, v. 32, p. 234-253, jan./dez. 2023.

GERONE, L. G. T.; BATAGLIA, P. U. R. O percurso filosófico na teoria do desenvolvimento moral e educacional em Kohlberg. *In*: LEPRE, R. M. *et al.* **Desenvolvimento moral e educação em valores**: estudos e pesquisas, Bauru- SP: Gradus Editora, 2021, p. 29-40.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
HUBERMAN, M. O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

KNOENER, D. F.; LEONARDI, S. D. G. Por que... Um ambiente sociomoral cooperativo é condição para a convivência escolar que tanto desejamos? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: por que? Americana, SP: Adonis, 2022. p. 33-55.

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. 9. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A. 1992.

LA TAILLE, Y. Prefácio a edição brasileira. *In*: **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994, p. 7-20.

LA TAILLE, Y. A construção da personalidade moral: prefácio a edição brasileira. *In*: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998, p. 7-18.

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

LA TAILLE, Y. A virtude segundo os jovens. *In*: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. ALLE – Textos, 2001.

LEME, M. I. S. Educação: o rompimento do círculo vicioso da violência. *In*: MALUF, M. R. (Org.). **Psicologia Educacional**: questões contemporâneas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 163-185.

LEME, M. I. S. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? contribuições da psicologia. Campinas: Mercado das letras, 2011, p. 89-134.

LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: Interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicologia**: Reflexão e crítica, n17, v. 3, p. 367-380, 2004.

LEPRE, R. M. **Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes**. 190f. Doutorado. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2005.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? *In*: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado das letras, 2015, p. 9-24.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, n.44, p.1-25, 2019.

LEPRE, R. M.; NAKAHODO, T. C. E. S. Como é... Que se constroem valores morais na escola? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: como é que se faz? Americana, SP: Adonis, 2022.

LIND, G. **How to teach morality, Promoting Deliberation and Discussion**, Reducing Violence and Deceit. Berlin: Editora Logos Verlag, 2016.

LOMBA, M. L. R.; FILHO, L. M. F. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, e88222, 2022.

LUGLI, I. A. **Conflitos interpessoais na educação infantil**. 141f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São José do Rio Preto, 2018.

MARTINS, R. A. Concepção de roubo em pré-escolares. **Educação e Sociedade**, ano XVIII, nº59, ago./1997.

MARTINS, R. A.; SILVA, I. A. Valores Morais do ponto de vista de professores de ensino fundamental e médio. *In*: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 215-229.

MARTINS, R. A. et al. **Quando ajudar é preciso!** O valor da solidariedade. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomorais**: reflexões para a educação (1). Americana, SP: Adonis, 2017.

MELO, S. G. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. 260f.

Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2017.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, p. 37-103.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R. **Uma balança para as virtudes: o valor da justiça**. Americana: Adonis, 2017.

MENIN, M. S.S. *et al.* Projetos bem-sucedidos de educação em valores sociomorais: contribuições para o cotidiano da escola. **Revista de educação**, PUC-Campinas, v. 22, n.1, p.1-17, 2017.

MIGUEL, P. C. **O desenvolvimento moral e o valor do respeito na educação infantil**. Marília: Oficina universitária, 2021.

MORAIS, A.; MENIN, M. S. S. A teoria de Lawrence Kohlberg sobre desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de medida de juízo moral. *In*: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. **Desenvolvimento sócio moral e condutas de risco em adolescentes**. Campinas: Mercado das letras, 2015, p. 25-45.

MORO, A. *et al.* Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v.27, n.64, p. 67-90, jan./ abr. 2018.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do Clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr./jun. 2019.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A. Espaço aberto. **Revista brasileira de educação**, v.27, e270129, 2022.

OLIVEIRA, R. M.; CORRÊA, Y. MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de COVID-19: formação docente e tecnologias digitais. **Rev. Int. de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PAVANELI, C. F. D. **Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II**. 155f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Ensino e Processos Formativos – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, São José do Rio Preto, 2018.

PARRA, A. C. S. **A percepção de regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II**. 88f. Dissertação. Programa de Pós-graduação em

Ensino e Processos Formativos – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”– UNESP, São José do Rio Preto, 2018.

PEREIRA, E. F. *et al.* O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. **Revista de saúde pública**. V. 16, n. 2, abril 2014.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996, p. 1-36.

PIAGET, J. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014 (1954).

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Form. Doc. Belo Horizonte**, v.2, n.3, p. 136-151, ago./dez. 2010.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

PUIG, J. M. **Democracia e participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.

RAZERA, J. C. C. O ensino de ciências entre a cultura do tédio e do sentido. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.13, n. 1, p. 157-164, jan./ abr. 2011.

RAMIREZ, D. C.; CRUZ, R. M. Conflitos escolar: vulnerabilidade e desenvolvimento de habilidades sociais. **Revista Electrónica de Investigacion y docência (REID)**, v.2, p.79-95, jun. 2009.

REIS, E. J. F. B. *et al.* Docência e exaustão emocional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229-253, jan./ abr. 2006.

RIBEIRO, J. J. Formação e profissionalização docente: uma perspectiva de mudança. **Temas em Educ. e Saúde**, v. 13, n.2, p. 242-259, jul./dez. 2017.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Formação continuada: contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.10, n.30, p. 285-300, maio/ ago.2010.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

SANTOS, E. Educação *online* para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./ abr. 2007.

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./ set. 2010.

SEABRA, G. **1, 2 e 3 quartil e distância interquartil**: explicação e exercícios. Disponível em: <https://blog.betrybe.com/estatistica/primeiro-segundo-e-terceiro-quartil/#1>. Acesso em: 01 ago. 2023.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SILVA, I. A. **Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola**. 185f. Doutorado. Tese. Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Marília, 2018.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. S. Ciclo de vida profissional dos professores do Distrito Federal: temporalidade e condições de trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, São Paulo, v. 32, n. 65, p. 1-22, 2022.

SILVA, M. C. M.; GUILHERME, A. A.; BRITO, R. O. A base nacional de formação docente e o curso de pedagogia: cenários e perspectivas de formação inicial de pedagogos no Brasil. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v.104, e5273, 2023.

SKRSYPCSAK, D. **Educação em valores morais: potencialidades de uma experiência em formação continuada de professores**. 270f. Doutorado. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí, Ijuí, RS, 2020.

SOUZA, M. A.; MEDEIROS, A. R. S.; SILVA, G. A. Os desafios do ensino remoto em tempos de pandemia (COVID-19) nas escolas dos anos iniciais: dilemas, contradições e princípios morais. In: LEPRE, R. M. *et al.* **Desenvolvimento Moral e educação em valores**: estudos e pesquisas. Bauru, SP: Gradus Editora, 2021, p. 123-146.

SCRIPTORI, C. C. Aproximações e distanciamentos didático-pedagógicos de uma formação para a cidadania: o texto escolar em pauta. In: XIII ENDIPE - XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. **Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos**: compromisso com a Inclusão Social. Recife, PE: Editora UFPE, 2006. v. único. p. 1-16.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./ jun. 2013.

TAVARES, M. R. *et al.* Construção e Validação de uma escala de valores sociomoraes. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.186-210, jan./mar. 2016.

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. (coords.) **Avaliando valores em escolares e seus professores**: proposta de construção de uma escala. São Paulo: FCC/DPE,

2015.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 49-66, jan./abr. 2006.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P. **Suplemento especial para pais e professores “O menino e a mãe do menino”**: Coleção falando de sentimentos. Americana, SP: Adonis, 2014.

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

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Valores em crise**: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. *et al.* Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009, p.18-53.

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

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência**: o que é? Americana, SP: Adonis, 2022.

TREVISOL, M. T. C.; VIECELLI, D.; BALESTRIN, C. A (in)disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? contribuições da psicologia. Campinas: Mercado das letras, 2011, p. 89-134.

ULLER, W.; ROSSO, A. J. A interação da afetividade com a cognição no Ensino médio. **Scheme**, v. 2, n. 3, jan./ jul., 2009.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**: o que fazem, o que pensam, o que almejam. Pesquisa Nacional UNESCO, São Paulo: Moderna, 2004.

TOGNETTA, L. R. P. A temática da convivência ética em contextos escolares. **RPGE** – Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 26, n. esp., e022089, jul. 2022.

VINHA, T. P. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**, n. 14, julho, 1999.

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

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais dos valores. **Revista Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set/dez, 2009.

VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. **Anais** do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre: O direito de aprender. Campinas, SP: FE, Unicamp; Art Point. 2008.

VINHA, T. P. *et al.* O Clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v.27, n. 64, p. 96-127, jan./ abr. 2016.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. (org) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas, SP:FE/UNICAMP, 2017.

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

VINHA, T. P.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 11, Número Especial, 2019.

VINHA, T. P. Prefácio. In: Bataglia, P. U. R.; Alves, C. P.; Parente, E. M. P. R. (Org.) **Estudos sobre competência moral: propostas e dilemas para discussão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022.

WREGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da psicologia moral**. 293f. Tese. Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas – SP, 2017.

APÊNDICE A – PROPOSTA PARA FORMAÇÃO DOCENTE: RELAÇÕES ENTRE CLIMA ESCOLAR E VALORES MORAIS

Resumo Executivo

Esta proposta trata-se de um curso de extensão breve para docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como foco a discussão de fundamentos teóricos e práticas pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento moral da criança, à formação em valores e a aspectos que se referem ao Clima Escolar. Para isso, serão propostas cinco ações diferentes: (1) apresentação da pesquisa e discussão do tema com os participantes; (2) aplicação de um questionário sobre o tema; (3) discussões sobre Clima escolar e sua importância no contexto educacional; (4) discussões sobre Valores Morais e sua importância no contexto educacional e, (5) verificação por meio de um novo questionário sobre os aspectos que ficaram da oferta de uma formação breve sobre o tema.

Palavras-chave: valores morais, formação docente, clima escolar.

Introdução à temática

A escola é uma instituição importante para a manutenção ou mudança de valores morais, pois promove a convivência diária entre os sujeitos, proporcionando momentos coletivos que só podem ocorrer por meio de normas comuns ou regras que precisam ser seguidas pelo grupo, de acordo com a cultura do lugar onde se vive. Um dos grandes desafios dessa instituição é com a condução dos relacionamentos e conflitos interpessoais, tornando necessária a discussão sobre desenvolvimento moral e formação em valores entre os profissionais da educação que podem ser facilitadores e viabilizadores dessa proposta no ambiente escolar. A partir disso, julgamos necessário incluir aspectos voltados ao Clima escolar nesse contexto, já que este pode ser um fator determinante para o sucesso ou fracasso das relações interpessoais dentro da escola.

Existe uma preocupação em diminuir a violência entre os alunos, bem como os conflitos que surgem entre eles diariamente. A maneira como a escola lida isso evidencia as intervenções realizadas pelos profissionais da educação, bem como os valores e princípios enfatizados por eles, influencia aqueles que estão sob essa autoridade de forma positiva ou negativa.

Pode-se dizer que uma das funções da escola é formar eticamente os indivíduos e prepará-los para a vida em sociedade. Sendo assim, é necessário discutir sobre valores morais como respeito, solidariedade, justiça e convivência democrática e como se dá essa relação no convívio escolar, favorecendo o desenvolvimento moral das crianças. Tradicionalmente as escolas dedicam-se mais a função de transmitir e ensinar conhecimentos acadêmicos, deixando em segundo plano o desenvolvimento moral dos sujeitos, dedicando-se, apenas a alguns acontecimentos esporádicos.

Contudo, entendemos que a formação moral e o desenvolvimento de valores devem ocupar um lugar de destaque nas salas de aula e por isso, as práticas docentes precisam ser fortalecidas no que se refere a procedimentos da educação moral. Essa prática não pode ser tratada de forma superficial, já que estudos sobre o tema comprovam que não é suficiente falar com a criança pra instruí-las. O falar apenas, geralmente vem impregnado de coação adulta e na maioria das vezes, não favorece o processo de autonomia moral.

Educar para a moralidade é um processo que precisa focar na formação de sujeitos que pensem, julguem, criem, critiquem, que exponham seus argumentos sempre respeitando o seu lugar e o do outro. Isso não ocorre naturalmente e precisa

de intervenção constante, de forma a favorecer positivamente esse desenvolvimento. Isso só se torna possível se os profissionais da educação estiverem preparados e demonstrarem um conhecimento sólido sobre o tema, desprovidos de achismos e opiniões próprias que se baseiam somente nas vivências de cada um. O clima escolar, por sua vez influencia na dinâmica da escola e se refere as percepções dos sujeitos desse contexto e a uma avaliação subjetiva da realidade, que interfere diretamente na qualidade das relações de convivência e no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, nos questionamos: Qual a relação entre o clima escolar e os valores morais dentro da escola? Nossa hipótese principal, em concordância com os achados de pesquisa (como por exemplo, PUIG, 1998; LA TAILLE, 1998/ 2007; TAVARES *et al.*, 2016; ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; VINHA; TOGNETTA, 2009; LEPRE, 2015; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; MARTINS *et al.*, 2017; MARQUES; TAVARES; MENIN, 2019; SILVA, 2018), é de que o clima está relacionado com os comportamentos apresentados nesse ambiente, ou seja, um clima negativo pode aumentar os problemas de comportamentos, bem como um clima positivo pode diminuí-los. Contudo, para proporcionar um clima positivo, é necessário considerar as formas como os valores morais estão sendo ensinados pelos profissionais da educação.

As razões que nos levam a afirmar sobre a importância do desenvolvimento moral na prática docente podem ser sintetizadas em três argumentos: (a) em relação à função social da escola, que visa a formação para uma vida em sociedade e para isso, precisa que sejam desenvolvidas ações intencionadas para este fim; (b) em relação à convivência com as diferenças, pois na escola lida-se diretamente com a diversidade cultural, pessoal e social e o respeito a cada uma delas não ocorre naturalmente e precisa sim de ações que promovam essa valorização das diferenças; e por fim, (c) em relação à formação integral do ser humano, considerando-o em sua totalidade, inclusive nos aspectos morais e éticos que são tão importantes quanto o aprendizado acadêmico.

Considerando essa proposta, o tema sobre educação moral precisa ser discutido diariamente na escola, pois faz parte do cotidiano escolar. Isso pode ocorrer em forma de diálogo com os alunos, em atividades diversificadas, em rodas de conversa, enfim, com o intuito de proporcionar uma reflexão constante entre os sujeitos. Nada deve ser imposto sem antes ser discutido entre o grupo e isso reforça a ideia da intencionalidade docente para trabalhar tais temáticas. Reforça a ideia também, de que mais formações docentes devem ser ofertadas nesse sentido, para que os profissionais possam se sentir aptos para lidar com essas dimensões.

Estudar a moralidade e seus desdobramentos torna-se essencial para diminuir a intolerância na escola, o desrespeito, a indisciplina, os conflitos interpessoais, para enfrentar a escassez de práticas ético-morais e essa crise de valores que é percebida em larga escala em vários espaços sociais. Essa proposta não se trata de fornecer modelos para que sejam reproduzidos, mas sim em proporcionar aos sujeitos participantes reflexões para agirem com seus alunos de forma autônoma, de acordo com seus valores e conscientes da responsabilidade de suas ações, bem como das consequências destas sobre o meio em que estão inseridos.

Público Alvo

Docentes dos anos iniciais Ensino Fundamental

Objetivo Geral

Compreender como os professores de uma rede de ensino municipal do interior paulista percebem e avaliam o clima escolar referente às relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho, assim como seus valores morais e as possíveis relações entre estes dois aspectos.

Objetivos Específicos

1. Identificar como os professores percebem o clima escolar quanto seguintes dimensões: as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola e, por fim, as relações com o trabalho
2. Verificar os valores morais dos professores;
3. Investigar as possíveis relações entre o clima escolar e os valores morais;
4. Fomentar a reflexão acerca do ensino dos valores morais, destacando a potencialidade dessa temática para as relações estabelecidas na escola.

Conteúdos

- Valores Morais na escola
- Relações entre Clima Escolar e Valores Morais
- O desenvolvimento moral de crianças e adolescentes
- Dimensões do Clima Escolar
- Como melhorar as relações dentro da escola
- Qualidade das interações escolares: a escola que queremos
- A construção da dignidade humana: aspectos principais da teoria de Jean Piaget sobre o Desenvolvimento Moral das crianças

Estrutura do curso

- Quatro encontros por meio de ambiente virtual de aprendizagem (*google meet*);
- Discussões sobre Clima Escolar e Valores morais no contexto escolar;
- Aplicação de questionário *online* sobre Clima Escolar e Valores Morais (para todos os participantes);
- Aplicação de questionário *online* para verificar a efetividade da formação (amostra de participantes).

Estrutura dos encontros

- 1º Encontro

ENCONTRO	Primeiro: 04/10/2021	DURAÇÃO	2h
TEMA	Relações entre Clima escolar e valores morais		
METODOLOGIA	- Apresentação da pesquisa; - Apresentação do tema Valores Morais e Clima escolar; - Apresentação de como acontecerão os encontros formativos; - Disponibilização do link para acesso ao questionário de Clima escolar e Valores Morais; - Discussões sobre o tema: “Desenvolvimento Moral de Crianças e Adolescentes” com o Professor Dr. Raul Aragão Martins.		

- 2º Encontro

ENCONTRO	Segundo: 08/11/2021	DURAÇÃO	2h
TEMA	Por que falar sobre Clima escolar e Valores Morais na escola?		
METODOLOGIA	- Apresentação dos dados de pesquisa retornados através das respostas do questionário sobre Clima Escolar e Valores Morais; - Por que falar sobre esses temas na escola? - Como melhorar as relações na escola? - Dimensões do clima escolar. - Exposição de dados sociodemográficos dos respondentes; - Exposição de dados sobre as dimensões do Clima escolar no ambiente de pesquisa; - A importância dos Valores Morais e o modo de adesão a eles.		

- 3º Encontro

ENCONTRO	Terceiro: 22/11/2021	DURAÇÃO	2h
TEMA	Clima escolar: a escola que queremos		
METODOLOGIA	- Discussões sobre “Clima escolar: a escola que queremos” com a Professora Me. Kelly Regina Conde - Dimensões do Clima escolar e reflexões sobre o tema através de situações do cotidiano escolar.		

- 4º Encontro

ENCONTRO	Quarto: 29/11/2021	DURAÇÃO	2h
TEMA	A construção da dignidade humana		
METODOLOGIA	- Discussões sobre “A construção da dignidade humana” com o Professor Dr. Raul Aragão Martins; - Reflexões sobre os Valores Morais na educação; - Aspectos gerais sobre a teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget.		

- Carga Horária Total: 8h

- **Horário das formações:** das 18h às 20h, em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), às segundas-feiras.

Professores responsáveis: Prof Dr Raul Aragão Martins (orientador), Profª Me. Elen Daiane Quartaroli Fernandes (pesquisadora) e Profª Kelly Regina Conde (convidada)

Etapas e cronograma da formação

Etapas e Cronograma da Formação					
Ano	Etapas	Mês	Encontros	Duração	Atividades desenvolvidas
2021	1ª	Outubro	1º	2h	- Apresentação da pesquisa; - Breve explanação da importância da temática para a educação; - Conceitos importantes sobre a teoria do desenvolvimento moral, explanados pelo Professor Dr. Raul Aragão Martins. - Apresentação do questionário; - Convite e disponibilização do link de acesso ao questionário para os participantes responderem.
	2ª	Novembro	2º	2h	- Algumas considerações sobre Clima Escolar e Valores Morais; - Apresentação dos dados obtidos por meio do questionário.
	3ª		3º	2h	- Discussões sobre o tema “Clima Escolar: A escola que queremos” com a professora Kelly Conde.
			4º	2h	- Discussões sobre o tema “Valores Morais: A construção da dignidade humana” com o professor Dr. Raul Aragão Martins. - Encerramento e agradecimentos.
2022	4ª	Outubro	-	-	- Questionário para devolutiva de aspectos que ficaram da formação breve ofertada.

Bibliografia

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ASSIS, O. Z. M. A formação da personalidade ética: Introdução. *In*: TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: apresentação dos temas transversais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2017.

KOHLBERG, L. **Psicologia del Desarrollo Moral**. 9. Bilbao: Ed. Desclée de Brouwer, S.A. 1992.

LA TAILLE, Y. A construção da personalidade moral: prefácio a edição brasileira. *In*: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

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

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? *In*: MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. **Desenvolvimento sócio**

moral e condutas de risco em adolescentes. Campinas: Mercado das letras, 2015, p. 9-24.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, n.44, p.1-25, 2019.

MARTINS, R. A. *et al.* **Quando ajudar é preciso!** O valor da solidariedade. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.

MARQUES, C. A. E.; TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. S. **Valores sociomorais:** reflexões para a educação (1). Americana, SP: Adonis, 2017.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1932/1994.

PIAGET, J. Os procedimentos de Educação Moral. *In*: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1930/1996.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Editora Ática, 1998.

TAVARES, M. R. *et al.* Construção e Validação de uma escala de valores sociomorais. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.186-210, jan./mar. 2016.

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.1, p. 49-66, jan./abr. 2006.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética:** estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais dos valores. **Revista Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set/dez, 2009.

VINHA, T.P.; MANTOVANI DE ASSIS, O.Z. O direito de aprender a conviver: O ambiente escolar e o desenvolvimento da autonomia moral segundo a perspectiva construtivista. **Anais do XXIV Encontro Nacional de Professores do Proepre:** O direito de aprender. Campinas, SP: FE, Unicamp; Art Point. 2008.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. (org) **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas, SP:FE/UNICAMP, 2017.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa **“Relações entre Clima Escolar e Valores Morais”** e aplicação de intervenções breves sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Me. Elen Daiane Quartaroli Fernandes que tem a orientação do Prof. Dr. Raul Aragão Martins, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, no curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP/Marília em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Pederneiras.

Este estudo tem por objetivo compreender como os professores de uma rede de ensino municipal do interior paulista percebem e avaliam o clima escolar referente às relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho, assim como seus valores morais e as possíveis relações entre estes dois aspectos. A sua participação será responder um questionário *online* sobre clima escolar e valores morais e participar de quatro encontros remotos que fazem parte de uma breve formação, com duração total de oito horas. O processo de geração de dados a partir do questionário e dos encontros de formação são os mais adequados para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou qualquer outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual. Informamos, também, que os participantes não serão submetidos a nenhum tratamento medicamentoso.

Todas as informações coletadas serão sigilosas de modo a preservar a sua privacidade. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida, Profª Elen Daiane Quartaroli Fernandes (14 99740-3131 – elen.quartaroli@unesp.br), Prof. Raul Aragão Martins (17 3221-2317 – raul.martins@unesp.br); Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp – Câmpus de Marília (14 3402-1648).

Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado(a) de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa.

Este estudo é importante porque seus resultados poderão demonstrar como os valores morais interferem na percepção dos professores sobre o clima escolar, promovendo uma reflexão acerca do ensino desses valores com o intuito de destacar a potencialidade dessa temática para as relações estabelecidas na escola.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir:

Nome:	RG:
Endereço:	Telefone:

Pederneiras, de de 2021.

Assinatura da participante

Assinatura do pesquisador
responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.

Nome Pesquisador: Elen Daiane Quartaroli Fernandes	Cargo/Função: Professor
Instituição: Secretaria Municipal de Educação de Pederneiras	
Rua Santos Dumont, O-40, Centro, Pederneiras, Cep: 17280-043	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília Marília – fone (14) 3402-1648	

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO SOBRE RELAÇÕES ENTRE CLIMA ESCOLAR E VALORES MORAIS

1. Sua idade é _____ anos
2. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino
3. Como você se considera?
☐ Branco(a)
☐ Pardo(a)
☐ Preto (a)
☐ Amarelo(a) (de origem oriental)
☐ Indígena
☐ Não sei
4. Sua(s) área(s) de graduação:
☐ Magistério
☐ Pedagogia
☐ Outra licenciatura. Qual: _____
5. Sua última titulação:
☐ Graduação
☐ Especialização/Pós Graduação lato sensu
☐ Mestrado
☐ Doutorado
6. Você é docente:
☐ da Educação Infantil
☐ do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
☐ da Educação de Jovens e Adultos
7. Trabalha como professor há:
☐ 1 ano ou menos
☐ 2-3 anos
☐ 4-6 anos
☐ 7-25 anos
☐ 26-35 anos
☐ 36-40 anos
☐ Mais de 40 anos
8. Você é professor nessa escola há:

☐ 1 ano ou menos

☐ 2-3 anos

☐ 4-6 anos

☐ 7-25 anos

☐ 26-35 anos

☐ 36-40 anos

☐ Mais de 40 anos

As relações sociais e os conflitos na escola

Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito com a RELAÇÃO QUE TEM com:	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
9. A equipe gestora (diretor, vice-diretor)				
10. O coordenador pedagógico/ orientador				
11. Os professores				
12. Os alunos				
13. Os funcionários				

Indique o quanto essas situações ocorrem na escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
14. As pessoas que convivem na minha escola (alunos, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.				
15. Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.				
16. Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta escola.				
17. Os alunos desrespeitam os professores.				
18. Os professores desrespeitam os alunos.				
19. Os estudantes com deficiência tem o apoio dos professores para se sentirem incluídos ao grupo				
20. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.				
21. Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.				
22. Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola.				
23. Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega da escola.				

Pensando na RELAÇÃO COM OS ALUNOS , marque a ocorrência das seguintes situações. Na sua escola, OS PROFESSORES :	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
24. Gritam com alguns alunos ou com a classe.				
25. Ignoram os alunos.				
26. Ameaçam alguns alunos.				
27. Tiram sarro ou humilham alguns alunos.				

Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
28. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.				
29. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.				
30. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.				
31. Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.				
32. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola				

As regras, as sanções e a segurança na escola.

Marque com que frequência essas situações acontecem em sua escola:	Nunca	Alguma s vezes	Muitas vezes	Sempre
33. São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência na escola.				
34. Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras na escola.				
35. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.				
36. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.				
37. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, direção/ coordenação)				
38. As regras são criadas principalmente pela equipe e gestora da escola (Direção e Coordenação)				
39. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.				

40. Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc, como armas para a escola.				
41. Os alunos estragam ou roubam objetos dos outros.				
42. Alguns alunos vêm embriagados ou drogados para a escola.				
43. Alguns alunos traficam drogas na escola				

Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
44. Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores.				
45. Há diferenças acentuadas entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores.				
46. Há diferenças acentuadas entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos.				
47. Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora (diretor/vice/coordenador) para ajudar a resolver os conflitos.				

Com que frequência VOCÊ toma as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
48. Não sei ao certo o que fazer.				
49. Encaminho para a direção/ coordenação.				
50. Informo a família sobre o ocorrido para que tome providências.				
51. Retiro um objeto que pertence ao aluno.				
52. Mudo os alunos de lugar na sala de aula.				
53. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.				

Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
54. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.				
55. Os alunos são humilhados na frente dos				

colegas.				
56. Os alunos são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, passeios, etc.).				
57. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.				
58. A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providências.				

As relações com o trabalho

Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito COM O DESEMPENHO PROFISSIONAL do(s):	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
59. A equipe gestora (diretor, vice-diretor)				
60. O coordenador pedagógico				
61. Funcionários				

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
62. Eu me sinto orgulhosos por trabalhar nesta instituição.				
63. Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas nesta escola.				
64. Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.				
65. Se pudesse, eu deixaria de ser professor.				
66. Eu me sinto apoiado e orientado pela equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador).				
67. Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.				
68. Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola.				
69. As oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na minha escola têm contribuído para o aperfeiçoamento do meu trabalho em sala de aula.				
70. Todos agem com se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.				

71- Uma professora e seus alunos combinaram que depois de feita a lição, os alunos poderiam sair mais cedo para o pátio. Todos conseguiram fazer a lição, mas começaram a conversar muito alto, atrapalhando as outras classes. O que a professora deve fazer?

- | |
|--|
| (A) Deixar os alunos saírem para que o barulho não piore ainda mais. |
| (B) Deixar os alunos saírem, porque foi o que ela combinou. |
| (C) Explicar que o barulho incomoda e deixar os alunos saírem dessa vez. |
| (D) Manter os alunos na classe para que aprendam a ficar quietos. |
| (E) Manter os alunos na classe, porque foram indisciplinados. |

72- O diretor da escola Virtuosa sempre dá os melhores horários de aula e as maiores vantagens aos professores que conseguem que seus alunos tirem as melhores notas. Andréa é uma dessas pessoas, mas tendo percebido que essa situação se repetia, conversou com o diretor, procurando mostrar-lhe que isso não era uma situação justa para os outros professores. Você acha que Andréa, com essa atitude

- | |
|---|
| (A) agiu por respeito aos professores. Todos devem ter as mesmas condições e oportunidades de trabalho. |
| (B) pensou nos outros e pode receber o apoio deles. |
| (C) evita que os outros briguem com ela. |
| (D) cumpriu com o seu dever, pois as regras devem ser as mesmas para todos. |
| (E) foi precipitada. O diretor deve ter as razões dele. |

73- Jussara ouve os alunos, se queixando da forma como a professora Lúcia os tratam.

Jussara deve, então

- | |
|--|
| (A) orientar os alunos a falar com a professora, pois essa seria uma atitude respeitosa. |
| (B) ficar quieta; não se trata de um problema seu. |
| (C) ficar quieta; é a coordenação quem deve mediar a relação entre professores e alunos. |
| (D) orientar os alunos a falar com a professora para resolverem juntos os problemas. |
| (E) contar à professora o que os alunos falaram, pois seria uma forma de se aproximar da colega. |

74- Na sala de aula da professora Marília há dois alunos com deficiência intelectual. Como você acha que Marília deve trabalhar com esses alunos?

- | |
|--|
| (A) Tratar os alunos igualmente, pois a sobrecarga de trabalho já é excessiva para uma única professora. |
| (B) Fazer dois planejamentos, porque o aluno com deficiência intelectual precisa de condições diferenciadas para aprender. |
| (C) Fazer dois planejamentos, mas só aplicar se a escola lhe der condições. |
| (D) Tratar os alunos igualmente, pois todos em sua sala têm os mesmos direitos e deveres. |
| (E) Fazer dois planejamentos, pois é o indicado nas normas sobre inclusão. |

75 - A diretora de uma escola dividiu as turmas de alunos em A, B, C e D, conforme as suas notas. Nas classes A e B, os professores são mais exigentes com os alunos, pois eles estudam mais e têm melhor desempenho. Nas turmas C e D, os professores são menos exigentes. Você acha que a diretora deveria

- | |
|---|
| (A) manter a divisão de turmas, pois as classes A e B poderão se desenvolver com mais facilidade. |
| (B) desfazer a divisão das classes, pois todos devem ter a mesma chance de ter um bom ensino. |
| (C) manter a divisão das turmas, pois as classes C e D têm menor aproveitamento e o trabalho da professora não rende. |
| (D) desfazer a divisão das turmas, porque essa divisão gera problemas entre os alunos. |
| (E) desfazer a divisão das turmas, pois a Secretaria de Ensino não aprova mais esse tipo de classificação dos alunos. |

76 - Jaime é uma criança muito envergonhada. Na aula de teatro, o professor dividiu os alunos em grupos e o grupo de Jaime não quis a sua presença, pois ele não conseguiria falar em público. O professor deve

- | |
|--|
| (A) insistir para que Jaime fique no grupo, para que os alunos aprendam a cooperar. |
| (B) aceitar a reclamação do grupo para que o trabalho fique melhor no dia da apresentação. |
| (C) insistir para que Jaime fique no grupo para evitar reclamações de seus pais. |
| (D) manter Jaime no grupo, pois a escola não admite exclusão. |
| (E) aceitar a decisão do grupo para que parem de reclamar. |

77 - Alguns alunos estão desperdiçando o papel higiênico dos banheiros, entupindo os vasos sanitários, espalhando-o pelo chão e jogando bolas de papel molhado no teto e nas paredes. Os professores, funcionários e alunos estão reclamando da sujeira e do desperdício. O diretor deveria

- | |
|--|
| (A) tirar o papel do banheiro por uma semana. Quem precisar pede na secretaria. |
| (B) ficar de olho em quem está fazendo isso e chamá-lo para uma conversa. |
| (C) fazer uma reunião com os pais para elaborar normas sobre o uso do papel higiênico. |
| (D) colocar um funcionário na porta do banheiro para distribuir papéis suficientes para o uso. |
| (E) colocar o assunto em discussão com professores e alunos e propor um projeto coletivo sobre o uso de papel. |

78 - Para melhorar os problemas de indisciplina em sua sala, a professora Cida decide discutir com seus alunos as regras de convivência. Alguns alunos começam a dar sugestões de forma gozadora. Então, a professora deve

- | |
|---|
| A) impedir os alunos gozadores de opinar, pois a participação deve ser uma conquista dos alunos. |
| (B) deixar todos participarem, caso contrário, os gozadores podem se revoltar e piorar ainda mais a situação. |
| (C) deixar todos participarem, pois na discussão, podem refletir sobre os problemas da classe. |
| (D) deixar todos participarem, pois a escola preza pela democracia. |
| (E) impedir os alunos gozadores de opinar, pois só atrapalham o andamento das discussões. |

79 - Na reunião de professores, após decidirem juntos como deveriam proceder com alunos desrespeitosos, a coordenadora constata que o professor Michel, que já se mostrou bastante inflexível em outras situações, não está seguindo o que foi combinado. A coordenadora deve

- | |
|--|
| (A) conversar com Michel, para evitar reclamações dos demais professores. |
| (B) deixar o professor Michel agir como achar melhor, pois ele é rancoroso e pode trazer mais problemas. |
| (C) conversar com Michel, argumentando que a decisão do grupo deve ser acatada. |
| (D) conversar com Michel, pois agindo de acordo com o combinado, os alunos podem melhorar seu comportamento. |
| (E) ignorar, pois não adianta conversar com um professor tão inflexível. |

80- Durante a aula, um grupo de alunos conversa muito alto, atrapalhando a explicação do conteúdo pela professora. A professora interrompe a aula e dá uma bronca em toda a classe. A coordenadora, ao ver a cena, deve

- | |
|---|
| (A) apoiar a professora, pois, assim, todos os alunos pensarão duas vezes antes de conversar novamente. |
| (B) conversar com a professora, pois os pais dos alunos que estavam quietos podem reclamar. |
| (C) apoiar a professora, pois uma boa aula depende da atenção de todos os alunos. |
| (D) conversar com a professora para que faça um combinado com os alunos sobre os momentos de prestar atenção e os de conversar. |
| (E) conversar com a professora, pois não se pode punir os alunos que estavam em silêncio. |

81- Nos horários de entrada e saída da escola em que Celso é professor, muitos pais estacionam em local proibido, o que resulta em brigas entre os motoristas. Uma colega de Celso o aconselha a ligar para o Departamento de Trânsito e cobrar uma posição do órgão fiscalizador. O que você acha que Celso deve fazer?

- | |
|--|
| (A) Ligar para a autoridade competente, afinal, se nada for feito, ele pode ser a próxima vítima. |
| (B) Comunicar o Departamento de Trânsito, pois um bom cidadão deve denunciar ilegalidades. |
| (C) Ignorar, pois ligar para o Departamento de Trânsito é tarefa do diretor da escola. |
| (D) Avisar o órgão fiscalizador, pois é preciso que se faça algo em prol da segurança dos que frequentam a escola. |
| (E) Ignorar, pois ele tem assuntos mais importantes para serem resolvidos na escola. |

82- No final do ano, a Escola Primavera sempre faz uma exposição dos projetos e dos trabalhos dos alunos. Cada sala é dividida em grupos e cada grupo fica responsável por uma atividade. Neste ano, o grupo responsável pela decoração, não fez sua parte, prejudicando o resultado final de sua sala. Em relação ao grupo de decoração, os professores devem

- | |
|--|
| (A) conversar com o grupo, explicando que devem respeitar o regimento da escola. |
| (B) deixar quem não fez sua parte com nota baixa, afinal, não agiram corretamente com os demais colegas. |
| (C) conversar com o grupo para evitar reclamações dos outros alunos que trabalharam. |
| (D) deixar quem não fez sua parte com nota baixa, assim, aprenderão a não deixar os demais na mão. |
| (E) conversar com o grupo para que pensem numa forma de reparar a situação. |

83- O diretor da escola marca uma reunião com os professores para a discussão de projetos importantes. Como não estava previamente planejada no calendário da escola, vários professores decidem não comparecer à reunião. Rita fica em dúvida se comparece ou não. O que você acha que Rita deve fazer?

- | |
|---|
| (A) Não ir à reunião, já que ela participa de todas e sempre há professores ausentes. |
| (B) Sugerir que seus colegas compareçam à reunião, pois ela será valorizada pelo diretor. |
| (C) Faltar na reunião para não arrumar confusão com os professores que decidiram não comparecer. |
| (D) Conversar com seus colegas, pois a participação de todos pode contribuir para a melhoria da escola. |
| (E) Aconselhar que seus colegas compareçam à reunião, pois foi uma convocação do diretor da escola. |

84- Em uma escola, na hora do recreio, as crianças devem permanecer sentadas enquanto comem o lanche. Podem brincar com diferentes jogos, desde que não atrapalhem os colegas que ainda estão comendo. Todavia, tem um grupo que gosta de brincar de pega-pega nesta hora atrapalhando os colegas. A professora Cibele, que já repreendeu o grupo algumas vezes, deveria

- | |
|---|
| (A) estabelecer uma punição para quem desobedecer. |
| (B) explicar ao grupo que estão incomodando e que, da próxima vez, podem ser punidos. |
| (C) chamar o grupo e os pais para uma conversa e pedir sua colaboração para manter a ordem. |
| (D) tirar totalmente as brincadeiras da hora do recreio. Afinal, a professora já falou várias vezes e o problema não foi resolvido. |
| (E) explicar ao grupo que estão incomodando e combinar novas regras de boa convivência. |

85- Na classe de Amilton, há um colega que não é escolhido para nenhum trabalho em grupo. Certo dia, esse colega conta que fica muito chateado quando isso acontece, gerando certo constrangimento na sala. Amilton deve

- | |
|--|
| (A) pedir para a professora sortear os integrantes de cada grupo, pois isso é o melhor jeito de resolver o problema. |
| (B) esperar a professora resolver o problema, pois é ela quem saberá a melhor forma de ajudar Amilton. |
| (C) tenta convencer os integrantes de seu grupo a aceitar o colega, pois ninguém deve se sentir excluído. |
| (D) deixar quieto, pois esse não é um problema seu. |
| (E) pedir para a professora resolver, pois seus colegas podem não gostar que ele convide o menino para o seu grupo. |

APÊNDICE D – GABARITO DO QUESTIONÁRIO SOBRE VALORES MORIAS – Versão para professores

Código do Valor	P1	P2	P3	C1	C2
Pontuação	3	4	5	1	2

1 [Sair da sala após terminar a lição] - Uma professora e seus alunos combinaram que depois de feita a lição, os alunos poderiam sair mais cedo para o pátio. Todos conseguiram fazer a lição, mas começaram a conversar muito alto, atrapalhando as outras classes. O que a professora deve fazer?

Respostas	Digitar
(A) Deixar os alunos saírem para que o barulho não piore ainda mais.	3
(B) Deixar os alunos saírem, porque foi o que ela combinou.	4
(C) Explicar que o barulho incomoda e deixar os alunos saírem dessa vez.	5
(D) Manter os alunos na classe para que aprendam a ficar quietos.	1
(E) Manter os alunos na classe, porque foram indisciplinados.	2

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
11	3	JUSTIÇA	P1	P2	P3	C1	C2

2 [Vantagens da gestão para alguns professores] - O diretor da escola Virtuosa sempre dá os melhores horários de aula e as maiores vantagens aos professores que conseguem que seus alunos tirem as melhores notas. Andréa é uma dessas pessoas, mas tendo percebido que essa situação se repetia, conversou com o diretor, procurando mostrar-lhe que isso não era uma situação justa para os outros professores. Você acha que Andréa, com essa atitude

Respostas	Digitar
(A) agiu por respeito aos professores. Todos devem ter as mesmas condições e oportunidades de trabalho.	5
(B) pensou nos outros e pode receber o apoio deles.	3
(C) evita que os outros briguem com ela.	1
(D) cumpriu com o seu dever, pois as regras devem ser as mesmas para todos.	4
(E) foi precipitada. O diretor deve ter as razões dele.	2

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
11	15	JUSTIÇA	P3	P1	C1	P2	C2

3 [Ação docente contra queixa dos alunos à outra professora] - Jussara ouve os alunos, se queixando da forma como a professora Lúcia os tratam. Jussara deve, então

Respostas	Digitar
(A) orientar os alunos a falar com a professora, pois essa seria uma atitude respeitosa.	4
(B) ficar quieta; não se trata de um problema seu.	1
(C) ficar quieta; é a coordenação quem deve mediar a relação entre professores e alunos.	2
(D) orientar os alunos a falar com a professora para resolverem juntos os problemas.	5
(E) contar à professora o que os alunos falaram, pois seria uma forma de se aproximar da colega.	3

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
11	20	SOLIDARIEDADE	P2	C1	C2	P3	P1

4 [Trabalho com a deficiência intelectual] - Na sala de aula da professora Marília há dois alunos com deficiência intelectual. Como você acha que Marília deve trabalhar com esses alunos?

Respostas	Digitar
(A) Tratar os alunos igualmente, pois a sobrecarga de trabalho já é excessiva para uma única professora.	1
(B) Fazer dois planejamentos, porque o aluno com deficiência intelectual precisa de condições diferenciadas para aprender.	5
(C) Fazer dois planejamentos, mas só aplicar se a escola lhe der condições.	3
(D) Tratar os alunos igualmente, pois todos em sua sala têm os mesmos direitos e deveres.	2
(E) Fazer dois planejamentos, pois é o indicado nas normas sobre inclusão.	4

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
11	21	JUSTIÇA	C1	P3	P1	C2	P2

5 [Divisão de turmas conforme a nota dos alunos] - A diretora de uma escola dividiu as turmas de alunos em A, B, C e D, conforme as suas notas. Nas classes A e B, os professores são mais exigentes com os alunos, pois eles estudam mais e têm melhor desempenho. Nas turmas C e D, os professores são menos exigentes. Você acha que a diretora deveria

Respostas	Digitar
(A) manter a divisão de turmas, pois as classes A e B poderão se desenvolver com mais facilidade.	2
(B) desfazer a divisão das classes, pois todos devem ter a mesma chance de ter um bom ensino.	5
(C) manter a divisão das turmas, pois as classes C e D têm menor aproveitamento e o trabalho da professora não rende.	1
(D) desfazer a divisão das turmas, porque essa divisão gera problemas entre os alunos.	3
(E) desfazer a divisão das turmas, pois a Secretaria de Ensino não aprova mais esse tipo de classificação dos alunos.	4

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
12	1	JUSTIÇA	C2	P3	C1	P1	P2

6 [Atitude docente diante do aluno tímido] - Jaime é uma criança muito envergonhada. Na aula de teatro, o professor dividiu os alunos em grupos e o grupo de Jaime não quis a sua presença, pois ele não conseguiria falar em público. O professor deve

Respostas	Digitar
(A) insistir para que Jaime fique no grupo, para que os alunos aprendam a cooperar.	5
(B) aceitar a reclamação do grupo para que o trabalho fique melhor no dia da apresentação.	2
(C) insistir para que Jaime fique no grupo para evitar reclamações de seus pais.	3
(D) manter Jaime no grupo, pois a escola não admite exclusão.	4
(E) aceitar a decisão do grupo para que parem de reclamar.	1

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
12	7	JUSTIÇA	P3	C2	P1	P2	C1

7 [Mau uso do papel higiênico na escola] - Alguns alunos estão desperdiçando o papel higiênico dos banheiros, entupindo os vasos sanitários, espalhando-o pelo chão e jogando bolas de papel molhado no teto e nas paredes. Os professores, funcionários e alunos estão reclamando da sujeira e do desperdício. O diretor deveria

Respostas	Digitar
(A) tirar o papel do banheiro por uma semana. Quem precisar pede na secretaria.	1
(B) ficar de olho em quem está fazendo isso e chamá-lo para uma conversa.	3
(C) fazer uma reunião com os pais para elaborar normas sobre o uso do papel higiênico.	4
(D) colocar um funcionário na porta do banheiro para distribuir papéis suficientes para o uso.	2
(E) colocar o assunto em discussão com professores e alunos e propor um projeto coletivo sobre o uso de papel.	5

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
13	4	CONV. DEMOCR	C1	P1	P2	C2	P3

8 [Atitude docente diante de alunos indisciplinados] - Para melhorar os problemas de indisciplina em sua sala, a professora Cida decide discutir com seus alunos as regras de convivência. Alguns alunos começam a dar sugestões de forma gozadora. Então, a professora deve

Respostas	Digitar
A) impedir os alunos gozadores de opinar, pois a participação deve ser uma conquista dos alunos.	2
(B) deixar todos participarem, caso contrário, os gozadores podem se revoltar e piorar ainda mais a situação.	3
(C) deixar todos participarem, pois na discussão, podem refletir sobre os problemas da classe.	5
(D) deixar todos participarem, pois, a escola preza pela democracia.	4
(E) impedir os alunos gozadores de opinar, pois só atrapalham o andamento das discussões.	1

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
13	7	CONV. DEMOCR	C2	P1	P3	P2	C1

9 [Inflexibilidade do professor em cumprir decisões do grupo] - Na reunião de professores, após decidirem juntos como deveriam proceder com alunos desrespeitosos, a coordenadora constata que o professor Michel, que já se mostrou bastante inflexível em outras situações, não está seguindo o que foi combinado. A coordenadora deve

Respostas	Digitar
(A) conversar com Michel, para evitar reclamações dos demais professores.	3
(B) deixar o professor Michel agir como achar melhor, pois ele é rancoroso e pode trazer mais problemas.	1
(C) conversar com Michel, argumentando que a decisão do grupo deve ser acatada.	4
(D) conversar com Michel, pois agindo de acordo com o combinado, os alunos podem melhorar seu comportamento.	5
(E) ignorar, pois não adianta conversar com um professor tão inflexível.	2

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
13	16	CONV. DEMOCR	P1	C1	P2	P3	C2

10 [Atitude da coordenação diante da bronca da professora] - Durante a aula, um grupo de alunos conversa muito alto, atrapalhando a explicação do conteúdo pela professora. A professora interrompe a aula e dá uma bronca em toda a classe. A coordenadora, ao ver a cena, deve

Respostas	Digitar
(A) apoiar a professora, pois, assim, todos os alunos pensarão duas vezes antes de conversar novamente.	1
(B) conversar com a professora, pois os pais dos alunos que estavam quietos podem reclamar.	3
(C) apoiar a professora, pois uma boa aula depende da atenção de todos os alunos.	2
(D) conversar com a professora para que faça um combinado com os alunos sobre os momentos de prestar atenção e os de conversar.	5
(E) conversar com a professora, pois não se pode punir os alunos que estavam em silêncio.	4

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
14	9	JUSTIÇA	C1	P1	C2	P3	P2

11 [Professor que estaciona o carro em local proibido] - Nos horários de entrada e saída da escola em que Celso é professor, muitos pais estacionam em local proibido, o que resulta em brigas entre os motoristas. Uma colega de Celso o aconselha a ligar para o Departamento de Trânsito e cobrar uma posição do órgão fiscalizador. O que você acha que Celso deve fazer?

Respostas	Digitar
(A) Ligar para a autoridade competente, afinal, se nada for feito, ele pode ser a próxima vítima.	3
(B) Comunicar o Departamento de Trânsito, pois um bom cidadão deve denunciar ilegalidades.	4
(C) Ignorar, pois ligar para o Departamento de Trânsito é tarefa do diretor da escola.	2
(D) Avisar o órgão fiscalizador, pois é preciso que se faça algo em prol da segurança dos que frequentam a escola.	5
(E) Ignorar, pois ele tem assuntos mais importantes para serem resolvidos na escola.	1

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
14	10	CONV. DEMOCR	P1	P2	C2	P3	C1

12 [Atitude docente diante do grupo que não cumpriu as tarefas propostas] - No final do ano, a Escola Primavera sempre faz uma exposição dos projetos e dos trabalhos dos alunos. Cada sala é dividida em grupos e cada grupo fica responsável por uma atividade. Neste ano, o grupo responsável pela decoração, não fez sua parte, prejudicando o resultado final de sua sala. Em relação ao grupo de decoração, os professores devem

Respostas	Digitar
(A) conversar com o grupo, explicando que devem respeitar o regimento da escola.	4
(B) deixar quem não fez sua parte com nota baixa, afinal, não agiram corretamente com os demais colegas.	2
(C) conversar com o grupo para evitar reclamações dos outros alunos que trabalharam.	3
(D) deixar quem não fez sua parte com nota baixa, assim, aprenderão a não deixar os demais na mão.	1
(E) conversar com o grupo para que pensem numa forma de reparar a situação.	5

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
14	15	JUSTIÇA	P2	C2	P1	C1	P3

13 [Decisão de ir ou não a uma reunião marcada pelo diretor sem aviso prévio] - O diretor da escola marca uma reunião com os professores para a discussão de projetos importantes. Como não estava previamente planejada no calendário da escola, vários professores decidem não comparecer à reunião. Rita fica em dúvida se comparece ou não. O que você acha que Rita deve fazer?

Respostas	Digitar
(A) Não ir à reunião, já que ela participa de todas e sempre há professores ausentes.	2
(B) Sugerir que seus colegas compareçam à reunião, pois ela será valorizada pelo diretor.	3
(C) Faltar na reunião para não arrumar confusão com os professores que decidiram não comparecer.	1
(D) Conversar com seus colegas, pois a participação de todos pode contribuir para a melhoria da escola.	5
(E) Aconselhar que seus colegas compareçam à reunião, pois foi uma convocação do diretor da escola.	4

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
15	8	CONV. DEMOCR	C2	P1	C1	P3	P2

14 [Atitude docente diante de alunos que atrapalham o recreio com brincadeiras] - Em uma escola, na hora do recreio, as crianças devem permanecer sentadas enquanto comem o lanche. Podem brincar com diferentes jogos, desde que não atrapalhem os colegas que ainda estão comendo. Todavia, tem um grupo que gosta de brincar de pega-pega nesta hora atrapalhando os colegas. A professora Cibele, que já repreendeu o grupo algumas vezes, deveria

Respostas	Digitar
(A) estabelecer uma punição para quem desobedecer.	2
(B) explicar ao grupo que estão incomodando e que, da próxima vez, podem ser punidos.	3
(C) chamar o grupo e os pais para uma conversa e pedir sua colaboração para manter a ordem.	4
(D) tirar totalmente as brincadeiras da hora do recreio. Afinal, a professora já falou várias vezes e o problema não foi resolvido.	1
(E) explicar ao grupo que estão incomodando e combinar novas regras de boa convivência.	5

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
15	13	CONV. DEMOCR	C2	P1	P2	C1	P3

15 [Atitude docente diante da escolha de alunos para formar grupos] - Na classe de Amilton, há um colega que não é escolhido para nenhum trabalho em grupo. Certo dia, esse colega conta que fica muito chateado quando isso acontece, gerando certo constrangimento na sala. Amilton deve

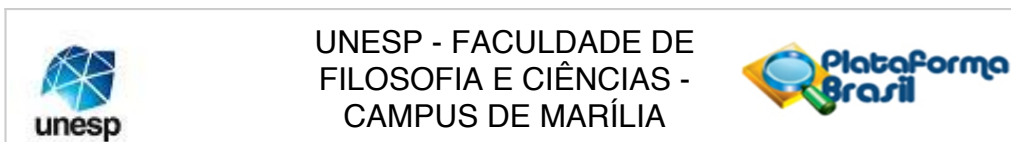
Respostas	Digitar
(A) pedir para a professora sortear os integrantes de cada grupo, pois isso é o melhor jeito de resolver o problema.	4
(B) esperar a professora resolver o problema, pois é ela quem saberá a melhor forma de ajudar Amilton.	2
(C) tenta convencer os integrantes de seu grupo a aceitar o colega, pois ninguém deve se sentir excluído.	5
(D) deixar quieto, pois esse não é um problema seu.	1
(E) pedir para a professora resolver, pois seus colegas podem não gostar que ele convide o menino para o seu grupo.	3

Caderno	Item	Valor	Alternativas				
			A	B	C	D	E
15	18	SOLIDARIEDADE	P2	C2	P3	C1	P1

Distribuição das questões por caderno e valor moral

Questão	Caderno	Item no Caderno	Valor
10	13	16	Convivência democrática
12	14	10	Convivência democrática
14	15	8	Convivência democrática
15	15	13	Convivência democrática
8	13	4	Convivência democrática
9	13	7	Convivência democrática
1	11	3	Justiça
11	14	9	Justiça
13	14	15	Justiça
3	11	15	Justiça
5	11	21	Justiça
6	12	1	Justiça
7	12	7	Justiça
2	11	13	Respeito
16	15	18	Solidariedade
4	11	20	Solidariedade

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA PROFISSIONAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: RELAÇÕES ENTRE CLIMA ESCOLAR E VALORES MORAIS EM UMA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO.

Pesquisador: ELEN DAIANE QUARTAROLI FERNANDES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 49350721.5.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.869.783

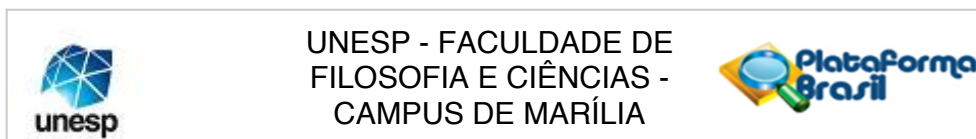
Apresentação do Projeto:

Este projeto de pesquisa concentra-se em estabelecer possíveis relações entre Clima escolar e valores morais no ambiente escolar. Dada a importância desse espaço para o processo de formação moral do sujeito, justifica-se a realização de um estudo que tenha como objetivo principal compreender como os professores de uma rede de ensino municipal do interior paulista percebem e avaliam o clima escolar referente às relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho, assim como seus valores morais e as possíveis relações entre estes dois aspectos. A pesquisa trata-se de um estudo de caso que consiste na oferta de um curso de extensão breve com duração de oito horas, para professores. Essa formação acontecerá em três etapas. Na primeira, será feita uma apresentação do tema e um convite para que eles respondam ao questionário proposto. Na segunda, serão apresentadas as respostas dos participantes ao questionário e, na terceira, haverá a promoção de discussões sobre os resultados referentes ao Clima Escolar e aos Valores Morais. Os dados serão analisados de forma quantitativa através dos dados estatísticos obtidos no instrumento aplicado e de forma qualitativa, com base nas interações com os participantes. Espera-se com a realização dessa pesquisa, constatar que o ensino dos valores morais e a forma como os professores conduzem essa prática no cotidiano escolar, influenciam diretamente na percepção que eles têm sobre algumas dimensões específicas do Clima escolar.

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.869.783

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo principal desse trabalho consiste em compreender como os professores de uma rede de ensino municipal do interior paulista percebem e avaliam o clima escolar referente às relações sociais estabelecidas no ambiente de trabalho, assim como seus valores morais e as possíveis relações entre estes dois aspectos. Como objetivos secundários, pretendemos: a) identificar como os professores percebem o clima escolar quanto seguintes dimensões: as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola e, por fim, as relações com o trabalho; b) verificar os valores morais dos professores; c) investigar as possíveis relações entre o clima escolar e os valores morais e por fim, d) fomentar a reflexão acerca do ensino dos valores morais, destacando a potencialidade dessa temática para as relações estabelecidas na escola.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante para a compreensão a respeito do clima escolar e os valores morais na escola.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas estabelecidas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências. Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 21/07/2021, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "RELAÇÕES ENTRE CLIMA ESCOLAR E VALORES MORAIS EM UMA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DO INTERIOR DE SÃO PAULO".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1654798.pdf	12/07/2021 09:11:02		Aceito

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

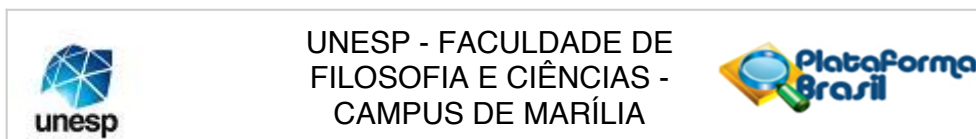
UF: SP

Município: MARÍLIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 4.869.783

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	12/07/2021 09:09:32	ELEN DAIANE QUARTAROLI FERNANDES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao.pdf	12/07/2021 09:08:03	ELEN DAIANE QUARTAROLI FERNANDES	Aceito
Folha de Rosto	Assinatura.pdf	12/07/2021 09:07:40	ELEN DAIANE QUARTAROLI FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	05/07/2021 20:24:08	ELEN DAIANE QUARTAROLI FERNANDES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 27 de Julho de 2021

Assinado por:
CLAUDIO ROBERTO BROCANELLI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br

ANEXO B – CARTA DE ACEITE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PEDERNEIRAS



PREFEITURA MUNICIPAL DE PEDERNEIRAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PEDERNEIRAS
Rua Santos Dumont, 0-40, centro – CEP 17.280-043
(14) 3252-3100 / 3284-4706
E-mail: educacao@pederneiras.sp.gov.br
Pederneiras / SP



Pederneiras, SP, 28 de maio de 2021.

Prezada Professora Elen Daiane Quartaroli Fernandes.

Comunicamos a Vossa Senhoria a nossa adesão ao Projeto de Pesquisa “Relações entre clima escolar e valores morais em uma rede municipal do interior de São Paulo”, sob sua responsabilidade, com a supervisão do Prof. Dr. Raul Aragão Martins, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Filosofia e Ciência, da UNESP/Campus de Marília.

A nossa participação neste projeto refere-se as seguintes atividades:

- a) Convite para os professores participarem da pesquisa;
- b) Autorização para que os professores participem de um curso de extensão promovido pela Unesp, com duração de 8 horas;
- c) Autorização para que os professores respondam questionários.

Sem mais no momento renovamos de protestos de alta estima e consideração.

Cláudia Marisa Melozi Gregolin
Secretária Municipal de Educação de Pederneiras

Ilma. Sra.
Prof^a. Elen Daiane Quartaroli Fernandes
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Filosofia e Ciências
Universidade Estadual Paulista
Câmpus de Marília