

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JULIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília**

Simone Gomes de Melo

**RELAÇÃO ENTRE CLIMA ESCOLAR E DESEMPENHO ACADÊMICO**  
**EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REPRESENTATIVAS**  
**DE UM ESTADO BRASILEIRO**

**Marília-SP**

**2017**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JULIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus Marília**

Simone Gomes de Melo

**RELAÇÃO ENTRE CLIMA ESCOLAR E DESEMPENHO ACADÊMICO**  
**EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REPRESENTATIVAS**  
**DE UM ESTADO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Dra. Alessandra de Moraes.

Apoio Financeiro: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**Marília-SP**

**2017**

Melo, Simone Gomes de.

M528r Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro / Simone Gomes de Melo. – Marília, 2017. 260 f. ; 30 cm.

Orientador: Alessandra de Moraes.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, 2017.

Bibliografia: f. 176-183

Financiamento: CAPES

1. Ambiente escolar. 2. Rendimento escolar. 3. Ensino médio. 4. Exame Nacional do Ensino Médio (Brasil). I. Título.

CDD 371.27

Simone Gomes de Melo

**RELAÇÃO ENTRE DESEMPENHO E CLIMA ESCOLAR EM  
ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REPRESENTATIVAS DE  
UM ESTADO BRASILEIRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Dra. Alessandra de Moraes.

Apoio Financeiro: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

**BANCA EXAMINADORA**

Presidenta e Orientadora: Dra. Alessandra de Moraes.

Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Marília – SP

Membro Titular: Raul Aragão Martins.

Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de São José de Rio Preto - SP

Membro Titular: Telma Pileggi Vinha.

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Marília, 15 de março de 2017

*Ao meu pai (em memória), que desde muito cedo me ensinou o poder transformador da educação, minha mãe (em memória), sempre tão presente na minha trajetória educacional e verdadeira parceira.*

## **Agradecimentos**

Aos meus pais, que partiram tão cedo, mas seus ensinamentos, amor, ética ainda estão vivos na minha memória.... Não conseguiria sem vocês! À minha irmã Cláudia, por ter sido a pioneira da família na universidade e ser meu exemplo! Agradeço acima de tudo ao seu incentivo, companheirismo e por sua amizade. À minha querida sobrinha e afilhada Sofia, sempre tão carinhosa e tão gentil, és minha alegria e minha poesia!

Ao querido Paulo, por seu amor, por acreditar em mim e me apoiar, por me apresentar o mundo das exatas de um jeito simples, por ler comigo meu texto e ter contribuído nas revisões.

À professora Alessandra de Moraes, por confiar em mim, por agir tão sensivelmente em meu processo de construção de conhecimento, por respeitar minhas dificuldades, por vibrar em cada conquista, e especialmente, por sua postura colaborativa e dedicação à educação, sua ética e profissionalismo.

À professora Telma Pileggi Vinha e ao professor Raul Aragão Martins por terem aceitado compor minha banca da qualificação e defesa, pela leitura e contribuição à pesquisa e ao texto. Agradeço também às professoras Patrícia Unger Raphael Bataglia e Carmen Lúcia Dias pelo aceite em serem suplentes.

À professora Cidinha Bernardi que proporcionou minha primeira experiência em uma escola e mostrou o universo construtivista trazendo os estudos de Telma Vinha e Adrian Montoya. Agradeço à Patrícia Bataglia, Eliete de Godoy, Adriana Ramos, Eliane Saravali, Alessandra de Moraes pelo aprendizado e por me proporcionar encantamento pela psicologia da educação.

À minha grande amiga Munique que acreditou em mim antes que eu mesma, por me ouvir e pelo apoio em todos os sentidos.

Ao meu cunhado Caetano, por sempre me incentivar em fazer o mestrado, obrigada por torcer por mim.

À minha amiga Alexandra, pelo astral, torcida e discussões estatísticas.

À Fran pelas discussões sobre clima e companheirismo!

A todos meus amigos, não menos importantes, por tornar esses anos mais leves: Emilin, Denise, Maria Eliza, Laís, Eddie, Adriana Linares, Letícia, Aline e Laurita.

À família Gomes pelas alegrias e por poder contar sempre com vocês!

À minha avó Sebastiana e à Dona Lucila pelas orações tão carinhosamente oferecidas a mim!

À equipe de pesquisadores do GEPeM pela parceria na construção dos instrumentos e autorização de uso de parte do banco de dados do clima, juntamente com o Unibanco por essa concessão.

Ao Eduardo por realizar parte da análise estatística.

Aos amigos e colegas da Unesp e Unicamp: Thaís, Adriano, Adriana Ramos, Diva, Juliana, Danila, Graziella, Vinícius, Verônica, Taislene, Amanda, obrigada pelas contribuições e amizade.

Aos professores de toda minha trajetória, especialmente as primeiras de minha vida: Maria Inês e Leandra, pela delicadeza na docência, e por tantos outros professores que não caberiam aqui, cada um com sua contribuição particular tornaram-se fundamentais em todo meu percurso.

À CAPES pelo auxílio recebido e por tornar possível a realização dessa pesquisa.

Em especial aos meus alunos e ex-alunos nesses quatorze anos de vida docente, pelas perguntas instigantes, por me desequilibrar intelectualmente, por seus brilhos nos olhos, vocês me inspiraram!

Finalmente, agradeço a Deus por me proporcionar a vida, saúde e tantas pessoas a quem posso agradecer!

*“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele.”*

*Paulo Freire*



## RESUMO

O clima escolar é uma forma de perceber o ambiente, sua atmosfera, valores, atitudes e sentimentos experienciados por seus membros, correspondendo, também, às relações sociais e à relação com a aprendizagem. Pesquisas, especialmente internacionais, apontam que um clima positivo, proporciona além de bem-estar, melhor desempenho acadêmico. Nesse contexto surge a motivação em realizar este estudo no Brasil, abordando o clima escolar em oito dimensões correspondentes à instituição educativa, por diferentes públicos e relacioná-lo com o desempenho no ENEM. Esta pesquisa tem por objetivo verificar a relação do clima escolar, a partir da percepção de alunos, professores e gestores de escolas públicas de Ensino Médio representativas de um estado brasileiro, com o desempenho dessas escolas e de seus respectivos alunos, com base em resultados decorrentes do ENEM 2015. Os instrumentos para avaliação do clima escolar são questionários específicos, construídos para a realidade escolar brasileira, destinados a alunos, professores e gestores, os quais foram validados, e mensuram as seguintes dimensões: relações com o ensino e a aprendizagem; relações sociais e conflitos; regras, sanções e segurança; situações de intimidação entre os alunos, relações entre a família, comunidade e a escola; infraestrutura e a rede física da escola; relações com o trabalho; e gestão e participação. A metodologia é de tipo descritivo e próxima do nível explicativo e quanto à natureza dos dados é quantitativa e correlacional. 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. Foram realizadas análises descritiva e correlacional com os dados do clima escolar e dados do ENEM, assim como, foi estimado o efeito escola para obter dados residuais de desempenho no ENEM ao controlar a variável Indicador Nível Socioeconômico (Inse). Foram também utilizados dados contextuais divulgados pelo INEP como variáveis nas análises. A correlação entre os dados do clima escolar e dados do desempenho no ENEM apresentou o valor  $r = 0,07$ , o que é considerado estatisticamente não significativo. Já a regressão linear múltipla mostrou relações positivas e significantes tanto nas variáveis independentes Inse e Taxa de Participação quanto nas variáveis Inse e dimensão Intimidação as quais se mostraram com preditoras do desempenho no ENEM. Relações significantes foram encontradas no clima escolar geral e na dimensão Aprendizagem, nas perspectivas de professores e gestores, tendo como variável dependente a Taxa de Aprovação, e na dimensão Aprendizagem nas perspectivas de alunos e professores, com a Taxa de Permanência. Não tendo sido encontrada relação significativa do clima com desempenho, e considerando a alta relação do Inse com desempenho, foi efetuada a análise do efeito escola, o que permitiu identificar escolas que alcançaram médias com valores residuais positivos (portanto, com desempenho acima do esperado) e negativos (com desempenho abaixo do esperado). Prosseguindo essa análise, para verificar a influência do clima escolar sobre o desempenho, controlando a variável Inse, foi efetuada a divisão das escolas em quartis com base na dispersão e tendências, conforme os dados residuais. Deste modo, 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. Por meio de uma análise mais específica das escolas de Grupo 1 e 3, o clima escolar geral, e também por dimensões, 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. Concluímos 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. Assim um

clima escolar mais positivo, mesmo não superando barreiras que transcendem os muros das escolas como os contrastes socioeconômicos, pode atenuar tais diferenças e propiciar um ambiente melhor para estudar, aprender e se desenvolver, o que, por conseguinte, reflete no desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Clima Escolar. Desempenho Escolar. Ensino Médio. Efeito Escola.

## ABSTRACT

The school climate is a way of perceiving the environment, its atmosphere, values, attitudes and feelings experienced by its members, also corresponding to social relations and to the relationship with learning. Research, especially international, suggests that a positive climate, provides beyond well-being, better academic performance. In this context the motivation arises in carrying out this study in Brazil, approaching the school climate in eight dimensions corresponding to the educational institution, by different publics and to relate it with the performance in the ENEM. This research aims to verify the relationship of the school climate, based on the perception of students, teachers and managers of public high schools representative of a Brazilian state, with the performance of these schools and their respective students, based on results of ENEM 2015. The instruments for assessing the school climate are specific questionnaires, built for the Brazilian school reality, aimed at students, teachers and managers. These questionnaires were validated and measure the following dimensions: relationships with teaching and learning; social relations and conflicts; rules, sanctions and security; situations of intimidation among students; relationships between family, community and school; infrastructure and the physical network of the school; relationships with work; and management and participation. The methodology is descriptive and close to the explanatory level. The nature of the data is quantitative and correlational. The school climate questionnaires were applied to a sample of 46 public high schools, distributed proportionally in one state of Brazil, with the participation of 2731 students, 426 teachers and 173 managers. Descriptive and correlational analyzes were carried out with school climate data and ENEM 2015 data, as well as, we estimated the school effect by obtaining residual performance data in ENEM by controlling the variable Socioeconomic Level Indicator (Inse). Contextual data published by INEP were also used as variables in the analyzes. The correlation between the data of the school climate and data of the performance in the ENEM was  $r = 0.07$ , that is statistically not significant. The multiple linear regression showed positive and significant relationships in both the independent variables Inse and Participation Rate as Inse and Intimidation Dimension, which were shown to predict performance in the ENEM. Significant relationships were found in the overall school climate and in the dimension Learning, under the perspectives of teachers and managers, having as a dependent variable the Approval Rate, and in the dimension Learning under the perspectives of students and teachers, with the Permanence Rate. Since we couldn't find a significant relation of the climate with performance, and considering the strong relation of the Inse with performance, the school effect was analyzed, coming to schools that achieved averages with residual positive values (therefore, with performance above performance) and negative (with below expected performance). Following this analysis, to verify the influence of the school climate on the performance, controlling the variable Inse, the schools were divided into quartiles based on dispersion and trends, according to the residual data. Thus, the schools were classified into three groups, the Group 1 consisting of schools that performed well below expectations, Group 2 was formed by schools with close to expected performance and Group 3 with schools performing well above expectations. Through a more specific analysis of the Group 1 and 3 schools, the overall school climate, and also by dimensions, evaluated by students shown significant differences between Groups 1 and 3, being the climate evaluations of Group 3 more positive than those of Group 1, except on dimension Family. In general, the same trend was observed in the evaluations of teachers and managers, but it were, in most cases, not statistically significant. We conclude that, controlling the variable Socioeconomic Level Indicator, the school climate, especially when considered from the perspective of students, was a protective factor for schools to perform better than expected in ENEM. Thus, a more positive school climate, even if it does not overcome barriers that transcend school walls such as

socioeconomic contrasts, can attenuate such differences and provide a better environment for studying, learning and developing, which consequently reflects in the student performance .

**Keywords:** School Climate. School performance. High school. School Effect.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas com objetivos distintos e que indicam como resultado a importância do clima escolar para o desempenho.....	57
Quadro 2 - Pesquisas com objetivo na verificação da relação clima e desempenho que indicam associações positivas entre o clima escolar e o desempenho.....	58
Quadro 3 - Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência.....	67
Quadro 4 – Distribuição da amostra por escola e público participante.....	76
Quadro 5 - Matriz com as dimensões do clima escolar e público-alvo.....	79
Quadro 6 – Estrutura por dimensão dos instrumentos de avaliação do clima escolar.....	81
Quadro 7 – Composição dos instrumentos quanto à natureza dos itens.....	82
Quadro 8 - Valores residuais apresentados por cada escola referentes ao desempenho no ENEM 2015 conforme o Inse.....	111

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise descritiva do clima por dimensão na perspectiva dos alunos.....	90
Tabela 2 – Análise descritiva do clima por dimensão na perspectiva dos professores.....	90
Tabela 3 – Análise descritiva do clima por dimensão na perspectiva dos gestores.....	91
Tabela 4 - Clima geral e de cada grupo.....	91
Tabela 5 – Análise descritiva das notas do ENEM 2015.....	92
Tabela 6 - Taxas de Rendimento fornecidas no ENEM 2015.....	93
Tabela 7 – Outros dados contextuais fornecidos pelo ENEM 2015.....	93
Tabela 8 – Coeficientes do Nível Socioeconômico e Taxa de Participação tendo como variável dependente a média de desempenho no ENEM 2015.....	101
Tabela 9 – Coeficientes do clima apresentado pelos alunos na Dimensão 4/ Intimidação e do Nível Socioeconômico tendo como variável dependente a média de desempenho no ENEM 2015.....	101
Tabela 10 – Coeficientes clima geral dos alunos, dos professores e dos gestores tendo como variável dependente a Taxa de Aprovação.....	102
Tabela 11 – Coeficientes Dimensão 1 Aprendizagem dos alunos, dos professores e dos gestores tendo como variável dependente a Taxa de Aprovação.....	103
Tabela 12 – Coeficientes Dimensão 1 Aprendizagem dos alunos e dos professores tendo como variável dependente a Taxa de Permanência.....	103
Tabela 13 - Variâncias dos dados residuais da análise do desempenho acima ou abaixo do esperado no ENEM 2015.....	113
Tabela 14 – Escores médios dos dados gerais de clima escolar de acordo com os Grupos 1, 2 e 3.....	114
Tabela 15 - Escores médios de avaliação do clima escolar pelos alunos por dimensão conforme a divisão das escolas em Grupos 1, 2 e 3.....	115
Tabela 16 - Escores médios de avaliação do clima escolar pelos professores por dimensão conforme a divisão das escolas em Grupos 1, 2 e 3.....	116
Tabela 17 - Escores médios de avaliação do clima escolar pelos gestores por dimensão conforme a divisão das escolas em Grupos 1, 2 e 3.....	116
Tabela 18 - Amostra nos Grupos 1 e 3 conforme valor residual.....	118

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Porte da Escola.....	94
Gráfico 2 - Indicador de Permanência.....	95
Gráfico 3 – Indicador de Nível Socioeconômico.....	95
Gráfico 4 - Indicador de Formação Docente.....	96
Gráfico 5 - Regressão linear com a média de desempenho no ENEM 2015 e indicação das escolas com valores abaixo e acima do esperado conforme o Inse.....	110
Gráfico 6 - Avaliação do clima geral de acordo com a percepção dos gestores, professores e alunos das escolas dos Grupos 1 e 3.....	119
Gráfico 7 – Avaliação do clima escolar na dimensão Aprendizagem de acordo com a percepção dos gestores, professores e alunos das escolas dos Grupos 1 e 3.....	121
Gráfico 8 - A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades (no ensino superior) .....	122
Gráfico 9 - Quando não entendem alguma coisa, (eles) podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem (compreenderem) .....	123
Gráfico 10 - O nível de exigência da escola no que se refere ao aprendizado do aluno é alto...	124
Gráfico 11- Os professores de sua turma explicam de forma clara.....	124
Gráfico 12 - Os professores (eu) de sua turma conseguem manter (consigo manter, de forma respeitosa) a ordem durante a aula.....	125
Gráfico 13 - Propõem (proponho, durante as aulas) atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.....	126
Gráfico 14 - Os professores desta escola costumam faltar.....	127
Gráfico 15- Avaliação do clima escolar na dimensão Relações Sociais e Conflitos na Escola de acordo com a percepção dos gestores, professores e alunos das escolas dos Grupos 1 e 3.....	128
Gráfico 16 - Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.....	129
Gráfico 17 - Há muitas situações de conflitos entre os alunos.....	130
Gráfico 18 - Os alunos desrespeitam os professores.....	130
Gráfico 19 - Os professores de sua classe gritam (com os alunos ou com a classe) .....	131
Gráfico 20 - Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.....	132
Gráfico 21 - Avaliação do clima escolar na dimensão Regras de acordo com a percepção dos gestores, professores e alunos das escolas dos Grupos 1 e 3.....	133
Gráfico 22 - Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.....	134

Gráfico 23 - Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.....	135
Gráfico 24 - Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.....	136
Gráfico 25 - Quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência a escola toma a atitude de humilhá-los na frente dos colegas.....	137
Gráfico 26 – Sanções aplicadas pelos professores quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras de acordo com a percepção de alunos.....	138
Gráfico 27 - Com que frequência alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados.....	139
Gráfico 28 – Com que frequência alguns alunos traficam drogas dentro da escola.....	139
Gráfico 29 - Avaliação do clima escolar na dimensão Intimidação de acordo com a percepção dos alunos das escolas dos Grupos 1 e 3.....	140
Gráfico 30 - Nos últimos 3 meses, com que frequência, eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.....	141
Gráfico 31 - Nos últimos 3 meses, com que frequência, eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola .....	142
Gráfico 32 - Nos últimos 3 meses, com que frequência eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.....	143
Gráfico 33 - Nos últimos 3 meses, com que frequência essas agressões aconteceram nos em locais próximos à escola.....	144
Gráfico 34 - Avaliação do clima escolar na dimensão Família de acordo com a percepção dos alunos, professores e gestores das escolas dos Grupos 1 e 3.....	146
Gráfico 35 - Sua família (as famílias) está(ão) contente(s) com a escola.....	146
Gráfico 36 - Sua família (as famílias) vai(ão) às reuniões convocadas pela escola.....	147
Gráfico 37 - Sua família (as famílias) participa(m) das atividades e eventos organizados pela escola.....	149
Gráfico 38 - Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola ...	150
Gráfico 39 - Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, organização de Associações de Pais e Mestres.....)	150
Gráfico 40 – Avaliação do clima escolar na dimensão Infraestrutura de acordo com a percepção dos alunos, professores e gestores das escolas dos Grupos 1 e 3.....	152
Gráfico 41 – Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição.....	153



Gráfico 42 - As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos) .....	154
Gráfico 43 - Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados .....	154
Gráfico 44 - Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.....	155
Gráfico 45 - Avaliação do clima escolar na dimensão Relações com o trabalho com a percepção dos professores e gestores das escolas dos Grupos 1 e 3.....	156
Gráfico 46 - Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição.....	157
Gráfico 47- Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas (para realizar minhas funções) nesta escola.....	157
Gráfico 48 - Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.....	158
Gráfico 49 - Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.....	159
Gráfico 50 - Avaliação do clima escolar na dimensão Gestão com a percepção dos professores e gestores das escolas dos Grupos 1 e 3.....	160
Gráfico 51 - (Nesta escola) as informações (de diferentes tipos) circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da minha escola (de forma rápida entre todos os segmentos (pais, alunos, professores e funcionários).....	161
Gráfico 52 - O Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi elaborado com a participação dos diversos setores da comunidade escolar.....	161
Gráfico 53 - Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola.....	162
Gráfico 54 - Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos.....)	163

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	24
<b>2.1 O clima escolar</b> .....	24
2.1.1 Conceitos e dimensões que compõem o clima escolar.....	25
2.1.2 O clima escolar positivo e seus efeitos.....	32
2.1.3 O conceito de clima escolar adotado no presente estudo.....	36
<b>2.2 Pesquisas envolvendo a relação clima e desempenho escolar</b> .....	37
<b>2.3 Desempenho escolar e as avaliações externas</b> .....	60
2.3.1 O que se avalia e os critérios de mensuração da nota do ENEM.....	65
<b>3 OBJETIVOS</b> .....	74
<b>4 MATERIAL E MÉTODOS</b> .....	75
<b>4.1 Metodologia</b> .....	75
<b>4.2 Participantes</b> .....	75
<b>4.3 Questões Éticas</b> .....	78
<b>4.4 Instrumentos e Procedimentos</b> .....	78
4.4.1 Instrumentos de avaliação do clima escolar.....	79
4.4.2 Sobre o ENEM e a divulgação dos resultados por escola .....	82
4.4.2.1 Dados contextuais presentes na divulgação dos resultados do ENEM por escola.....	84
<b>4.5 Forma de análise dos resultados</b> .....	88
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	89
<b>5.1 Análise descritiva do clima escolar</b> .....	89
<b>5.2 Análise dos índices do ENEM e dados contextuais</b> .....	92
<b>5.3 As relações entre o clima escolar e os dados do ENEM</b> .....	96
5.3.1 Análise correlacional.....	97
5.3.2 Regressão linear múltipla.....	100
<b>5.4 O efeito escola na análise do clima escolar e do desempenho</b> .....	107
5.4.1 Resultados da análise do clima escolar em relação ao efeito escola.....	109
5.4.2 Clima escolar e desempenho no ENEM sob o efeito escola em divisão por quartis.....	112
5.4.2.1 Clima escolar e desempenho no ENEM sob o efeito escola dos Grupos 1 e 3.....	117
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	176
<b>APÊNDICE A - Correlações</b> .....	184

<b>ANEXO A – Aprovação comitê de ética.....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO B - Termo de Consentimento para realização da pesquisa na escola.....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (estudantes).....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXO D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Responsável pelo Estudante.....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professores).....</b>	<b>218</b>
<b>ANEXO F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (gestores).....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO G - Questionário do aluno.....</b>	<b>224</b>
<b>ANEXO H - Questionário do professor.....</b>	<b>236</b>
<b>ANEXO I - Questionário do gestor.....</b>	<b>247</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Por trás deste texto há um indivíduo repleto de vivências pessoais e profissionais acerca da escola, toda uma trajetória que sustentou seu interesse na área da educação. Essas vivências iniciam-se desde o ingresso à escolarização, que no caso desta pesquisadora ocorreu aos três anos de idade. O início foi em uma escola pública, rural, com um baixo número de alunos, multisseriada. Apesar dos poucos recursos, o engajamento das pessoas que lá atuavam transmitia compromisso. A escola era localizada geograficamente no centro da fazenda e, da mesma forma, sua relevância perante a comunidade era central, pois nesse ambiente físico aconteciam festas da comunidade, cerimônias religiosas, aniversários, enfim, era um local de encontros. Além disso, como instituição educadora, realizavam-se aulas no período da manhã e, à tarde, cursos dedicados à comunidade: corte e costura, cabeleireiros, artesanatos em geral. Ainda no período da tarde, alunos e professora reuniam-se para cuidar da escola já que não havia funcionários para a limpeza, além disso, criava-se e mantinha-se o jardim frontal, cultivo da horta – na qual sua terra havia sido arada, cercada, adubada e plantada pelos alunos – tudo com auxílio da comunidade.

O percurso desta pesquisadora, inspirado por essa primeira experiência, prosseguiu seu caminho voltado ao magistério. Por que mencionar esse sucinto memorial aqui? Para demonstrar uma vivência em que a escola não esteve destacada da vida cotidiana daquelas famílias, ao contrário, proporcionou experiências que fizeram impulsionar a crença de que mesmo a escola pública pode ter muitos aspectos positivos e duradouros. O envolvimento, o fato de se importar uns com os outros, enfim, as relações humanas deveriam ser prioridades em todo ambiente escolar.

Tais considerações, relacionadas ao caminho educacional percorrido, mostram uma estrutura que levou sua trajetória acadêmica por um envolvimento em uma corrente teórica baseada na ação sobre os objetos. Por isso, não é demasiado considerar que os percursos adotados na pesquisa, tais como, a escolha do tema, dos instrumentos, da análise dos resultados, certamente reflete aspectos da fundamentação teórica histórica da pesquisadora, especialmente em como ela entende qual seja a função da escola.

Os aspectos analisados nesta pesquisa têm como “pano de fundo” um referencial teórico pautado na experiência pessoal, profissional e em pesquisas anteriores. Essa expressão contempla muito bem essa ideia, pois seu significado se origina na linguagem do teatro: trata-se de um cenário ao fundo do palco que funciona como um complemento da cenografia. Já a utilização como expressão de linguagem, refere-se a um conjunto de eventos sobre os quais se

desenvolve uma ação. Podemos dizer que o tema clima e desempenho escolar, entendidos como um conjunto de ações, tem como “pano de fundo” o embasamento teórico da pesquisadora, que no caso se pauta na teoria piagetiana.

Para tal, discorreremos brevemente sobre como entendemos ser a função da educação, ou como Piaget (1973/1998) prefere expressar: qual é o papel da educação? Para explicar esse conceito, o estudioso recorre às pesquisas da aquisição da lógica e da moral nos indivíduos. Ele relata que a lógica e a moral contêm uma contribuição hereditária juntamente com atribuições dos fatores sociais.

Piaget (1973/1998) pôde verificar em um estudo realizado sobre a inteligência prática as possibilidades de um sujeito em desenvolver suas estruturas lógicas. Ele relata que as possibilidades tratam-se de condições inatas, já à efetivação do desenvolvimento depende do contato com o outro na vivência em sociedade. Ele defende a ideia de que a escola seja um espaço que possibilite a educação da lógica e da moral. Para o autor deve-se “conceber a escola como um centro de atividades reais (experimentais) desenvolvidas em comum, tal como se elabora a inteligência lógica em função da ação e das trocas sociais” (PIAGET, 1973/1998, p. 31).

Nessa perspectiva, o pesquisador complementa que a escola adquire uma função essencial para o desenvolvimento intelectual e afetivo; é mais do que apenas a instrução ao cálculo, história ou geografia:

(...) significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções, até a adaptação à vida social atual. É antes de mais nada, por conseguinte, assumir a obrigação - levando em conta a constituição e as aptidões que distinguem cada indivíduo - de nada destruir ou malbaratar das possibilidades que ele encerra e que cabe à sociedade ser a primeira a beneficiar, ao invés de deixar que se desperdicem importantes frações e se sufoquem outras (PIAGET, 1973/1998, p. 34).

Para Piaget (1973/1998) a escola ativa é promotora do desenvolvimento das estruturas lógica e moral, pois as operações lógicas se desenvolvem na ação sobre os objetos, inicialmente práticas e posteriormente internalizadas, com a colaboração entre indivíduos. É desejável que se chegue à abstração, no entanto, deve-se considerá-la como um coroamento de uma longa série de ações concretas anteriores.

A conceituação da educação moral é paralela à educação da lógica, seguindo a sequência antes mencionada. Sobre a moralidade Piaget (1932/1994) explica em seu livro *O juízo moral na criança* um estudo sobre a prática de regras na criança, por meio de observação e entrevista

sobre o jogo de bolinhas, e concluiu que mesmo os pequenos trazem consigo todos os elementos necessários à elaboração de uma consciência moral, no entanto, o desenvolvimento dela à autonomia moral só ocorre após sucessivos contatos com o meio social.

Assim, no desenvolvimento de sua pesquisa sobre o jogo, Piaget (1932/1994) descobriu duas tendências morais: a heterônoma, ligada ao respeito unilateral e à coação, e a moral autônoma, que condiz com o respeito mútuo e com a cooperação. Na primeira, o sujeito age diante das regras em função de uma regulação externa, decorrente de sua obediência ao adulto e à autoridade. O respeito unilateral é o primeiro tipo de respeito que a criança apresenta, ela busca se comportar de acordo com as regras impostas, por amor e temor à figura de autoridade. Já no segundo, o sujeito atua em função dos princípios das regras que foram internalizados por ele. O respeito mútuo é aquele existente entre pares, em uma relação na qual se respeita o outro, mas também se exige o respeito para si, trata-se de uma forma de controle recíproco. Nessa relação, as diferenças entre os sujeitos desaparecem e a cooperação se estabelece.

As tendências morais: heteronomia e autonomia e os respeitos: unilateral e mútuo, quando nos reportamos a um tipo de justiça definida por Piaget de retributiva, estão estreitamente ligados às sanções expiatórias e sanções por reciprocidade. À sanção expiatória se vincula a moral da heteronomia e o respeito unilateral, pois numa relação desigual, perante a desobediência, seria natural ao infrator consequências como dor e censura. À sanção por reciprocidade a moral da autonomia, pois, numa relação entre pares, o descumprimento das regras, em uma relação provida pela cooperação e respeito mútuo, implica segundo Piaget (1930/1996, p. 6) “supressão momentânea dos laços de solidariedade”. Portanto há dois tipos de sanções, por consequência natural dos tipos de relações sociais estabelecidos, que se atrelam às tendências e respeitos precedentes, se for uma relação voltada ao respeito unilateral, se caracteriza pela expiação, ou seja, sanção expiatória. Se o contrário ocorrer, se o respeito mútuo for o combustível da relação, a sanção natural é por reciprocidade (PIAGET, 1930/1996).

A preservação do elo, da confiança entre pares e o respeito mútuo é mais importante que o respeito pela autoridade, pois se inicia a autonomia de conduta (PIAGET, 1932/1994). Sobre a relação entre a moral autônoma e a heterônoma, o autor as define:

A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias (...). Mas à margem dessa moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, (...) é em virtude de uma espécie de lógica interna que as formas evoluídas sucedem às formas primitivas (PIAGET, 1932/1994, p. 250).

Apesar de ambíguas, a moral da coação pode ser uma “ponte” para se aproximar da moral da cooperação, pois muitas vezes quando o indivíduo passa por injustiças e progressivamente entra em contato com grupos de diferentes, atrai exemplos de acordos mútuos e os deseja para si. Nesse sentido, a heteronomia cede espaço à autonomia, e por meio dela os participantes elaboram as regras e o respeito mútuo torna-se fonte de obrigação, “[...] como mútua coordenação dos pontos de vista e das ações” (PIAGET, 1973/1998, p. 75).

Piaget (1930/1996) destaca que a educação moral tem como intuito educar em busca de se constituir personalidades autônomas, ligadas à cooperação. Se o contrário ocorrer, se a educação basear-se na heteronomia, dificilmente teremos pessoas autônomas, tampouco cooperativas.

Concordamos com Piaget ao recomendar que a escola seja um ambiente que resuma a sociedade, necessitando se transformar em um local que se promova a educação moral e intelectual (PIAGET, 1930/1996). Em nosso ver a estrutura física, ambiental, emocional, as relações interpessoais e de aprendizagens dos sujeitos que convivem na escola são muito importantes para a qualidade de vida de todos que nela convivem: desde a gestão, passando por funcionários, professores, alunos e famílias dos alunos, ou seja, a comunidade escolar. Como esses sujeitos vivenciam e percebem tais aspectos caracteriza o clima escolar de uma instituição, um dos objetos de nosso estudo.

Pesquisas revelam que o bom clima escolar melhora as relações humanas e, até mesmo, gera efeitos positivos no desempenho acadêmico dos alunos. Um ambiente livre de outras preocupações, desde a infraestrutura física, até sentir-se bem naquele ambiente, favoreceria uma melhor disponibilidade para se dedicar aos estudos (PERKINS, 2006, 2007, 2008; THAPA et al., 2013).

O presente estudo vincula-se a um maior iniciado em 2014: “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*” (2014-2015)<sup>1</sup>. Em continuidade, no ano de 2015 foi apresentado um novo projeto “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima*

---

<sup>1</sup> Resumo do referido estudo: Considerando que há uma associação entre o clima escolar e o aparecimento de problemas nas relações interpessoais, essa pesquisa teve como objetivo avaliar a qualidade do clima, elaborar e desenvolver um projeto de intervenção que pretendeu favorecer a melhoria da convivência em duas escolas municipais nas séries finais do Ensino Fundamental. Para tanto foram construídos instrumentos adaptados à realidade das escolas brasileiras para avaliar o clima e, a partir deste diagnóstico inicial, foi proposta uma intervenção com duração de 18 meses envolvendo toda a comunidade educativa. Essa pesquisa foi desenvolvida pelo GEPEM (Grupo de estudos e pesquisas em educação moral – UNESP/UNICAMP), sob a coordenação da Dra. Telma Vinha, e financiada pela Fundação Lemann e pelo Itaú BBA, por meio de edital de pesquisa aplicada.

*escolar*” (2015-2017) – Trata-se de um projeto interinstitucional que visou construir, testar e validar três instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar em alunos do 7º ao 9º ano, docentes e gestores. Coordenado pelas Dras. Telma Vinha (UNICAMP) e Alessandra de Moraes (UNESP) contou com uma equipe de 13 pesquisadores de 10 instituições, além pós-graduandos e graduandos. Foi financiado pela FAPESP e pela Fundação Lemann.

O tema escolhido neste estudo justifica-se, visto que no Brasil não se encontra pesquisas que utilizem instrumentos validados e que avaliem o clima de modo a abordar as múltiplas dimensões que contemplam os vários aspectos do cotidiano das escolas brasileiras, dentre os quais aqueles referentes à aprendizagem, relações interpessoais, segurança, justiça, regras, participação da família, infraestrutura, pertencimento, relações com o trabalho e gestão. Tais estudos se restringem mais ao clima relacional.

Também há uma defasagem de pesquisas brasileiras envolvendo a avaliação do clima escolar a partir da percepção dos diferentes membros da comunidade escolar, se dedicando, na maioria das vezes, a investigar apenas um: os alunos. Neste trabalho optamos por investigar três públicos: alunos, professores e gestores.

Vinculada ao projeto citado acima (VINHA, 2015), a presente pesquisa tem por objetivo verificar a relação do clima escolar, a partir da percepção de alunos, professores e gestores, de escolas públicas de Ensino Médio representativas de um estado brasileiro, com o desempenho dessas escolas e de seus respectivos alunos, com base em resultados decorrentes de avaliações externas oficiais. Tem-se como hipótese que escolas que apresentem um clima escolar mais positivo promovam maior qualidade no desempenho acadêmico de seus alunos, o que possivelmente possa se repercutir nos índices de avaliações externas.

Este trabalho, além de almejar o objetivo relacionado, contribuiu indiretamente com a validação dos instrumentos construídos no desenvolvimento do projeto UNICAMP/FAPESP, assim como na avaliação do clima de escolas em que ocorreu a pesquisa. De modo recíproco, para o desenvolvimento desta investigação foi fundamental a parceria realizada com a equipe de pesquisadores do referido projeto, por meio da qual foi possível a realização da pesquisa empírica relatada nas seções sobre os materiais, métodos e resultados. Quanto ao embasamento teórico deste estudo, constitui-se de uma revisão de literatura de obras nacionais e internacionais que possam justificar a relevância do tema e possibilitar a verificação da hipótese de que exista uma relação entre o desempenho e o clima escolar.



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Esta seção contempla a fundamentação teórica que embasa o presente estudo. Nela, primeiramente, são apresentados e discutidos os conceitos que podem ser encontrados na literatura sobre o clima escolar e respectivas dimensões que o compõem, assim como o que pode ser compreendido como um clima escolar positivo. Em seguida, discorre-se sobre pesquisas que contemplam o tema clima escolar e desempenho acadêmico e suas contribuições. Para finalizar a parte teórica, nos dedicaremos a elucidar formas de se considerar o desempenho escolar utilizando-se de avaliações oficiais externas.

### **2.1 O clima escolar**

Apesar de haver uma multiplicidade de conceituações, o clima escolar pode ser compreendido como o conjunto de percepções dos diferentes membros da comunidade escolar acerca da qualidade das relações interpessoais presentes na instituição. Refere-se à atmosfera do ambiente, estar-se seguro para a aprendizagem, sentir-se acolhido e amparado por regras nas quais os procedimentos são justos e claros a todos, à objetividade no processo de ensino e aprendizagem, à eficiência e coerência dos métodos empregados, ao sentimento de que aquilo que se aprende tem valor e importância para si mesmo e para os outros, à sensação de pertencimento e de responsabilidade com a escola.

Claro (2013) explica que para se aproximar do clima escolar deve-se compreender, primeiramente, o clima humano. Compreender o humano é percebê-lo como um ser que está situado em um lugar e em um momento dado, em sua cultura. O clima escolar emerge de toda a comunidade escolar e influencia todos os membros da mesma. O fenômeno do clima se dá desde a escola, passando pelo bairro, expressando questões de cultura do bairro. O autor define clima postulando não ser algo que está ali, mas sim uma percepção. Entende-se como fenômeno regular, uma continuidade das vivências que se dão em grupo. O clima é percebido em dimensões. Há aquelas que são específicas e se constroem na escola, em cada realidade. Para descobri-las deve-se questionar-se acerca do que, prioritariamente, dá sentido ao estar em grupo. Então, de uma maneira geral, são reconhecidas três variáveis acerca do clima sobre as quais se baseará a construção das dimensões: a) a pertença ao grupo; b) as relações que se dão no grupo; c) a motivação por participar daquilo pelo qual o grupo existe.

O autor propõe que a partir dessas variáveis gerais, cada escola, em sua comunidade, cuidará da qualidade escolar elaborando suas próprias dimensões por meio de suas experiências,

considerando-se sempre os três âmbitos da excelência em educação: clima escolar, qualidade pedagógico-curricular e administração escolar. Cada parte desempenhando sua função: professores, com a responsabilidade em envolver a comunidade, desenvolvendo planos de estudos e práticas em torno dessas tradições; gestores, coordenando ações, criando situações que permitam a execução de bons processos de ensino/aprendizagem; estudantes, ocupando um lugar central, não por ser mais importante na perspectiva do clima, mas por serem os protagonistas em orientar o desenvolvimento dos processos educativos. Considerar o clima escolar como um aspecto importante da qualidade em educação é uma forma de descobrir os primeiros passos para transformações do ambiente escolar.

Portanto, entendemos que o clima escolar é uma forma de perceber o ambiente e demonstra pertencimento, respeito mútuo, valores. O modo como os membros da comunidade escolar se sentem nesse grupo influencia o comportamento desses mesmos sujeitos, ocorrendo o aumento ou diminuição de problemas sociais presentes na escola, tais como violência verbal e física. O projeto pedagógico e práticas educativas voltados para o envolvimento dos alunos favorecem a disciplina e um clima propício ao envolvimento e melhor desempenho escolar.

### 2.1.1 Conceitos e dimensões que compõem o clima escolar

Há na literatura consideráveis menções sobre o assunto, especialmente pesquisas empíricas destinadas à obtenção do título de mestrado, doutorado, seguidos de artigos e livros. Essa preocupação de pesquisadores iniciantes, com publicações recentes acerca do assunto, demonstra a atualidade das questões.

Algumas pesquisas remetem ao termo utilizado em empresas, o chamado clima organizacional. Paulatinamente e de acordo com as especificidades do ambiente escolar foi necessário um tratamento mais adequado, surgindo o termo clima escolar, dividindo-o em dimensões. Contudo alguns pesquisadores contemporâneos ainda utilizam o conceito, mas agora dentro do tema maior: o clima escolar.

De acordo com Ceia (2001) considerando-se as escolas como organizações, a definição de clima escolar mais apropriada remete ao conceito organizacional. Investiga-se, pois, o arranjo escolar entendendo-se como um conjunto de materiais, culturas e símbolos, no qual mobilização e utilização podem ocorrer em diferentes sentidos, configurando tipos de organizações diversos. Na busca de qualidade faz-se necessário conhecer o contexto. O clima organizacional é reflexo da percepção dos que nela frequentam.

Brunet propõe (2001) que o clima organizacional é como uma dimensão que influencia o comportamento dos trabalhadores, assim como a percepção dos indivíduos que lá trabalham e seus papéis em relação aos outros. Entende-se também como o conjunto de normas, valores, comunicação e autoridade que circundam o ambiente da organização. Já Canguçu (2015) analisa o clima organizacional se referindo à motivação, liderança, ao trabalho em equipe e à gestão com pessoas motivadas, traduzindo-se em interesse, satisfação, animação e cooperação em equipe. Trata-se de um conjunto de valores que por consequência afeta o modo das pessoas se relacionarem umas com as outras.

Nas considerações de Andrade (2012) no clima institucional é possível determinar os rumos individuais dos integrantes e da própria instituição. É a percepção que os sujeitos têm acerca das relações interpessoais que ocorrem no contexto da escola e está associado aos modelos de relacionamentos sociais, à organização escolar (percepção sobre o espaço, tempos e as atividades), às condições materiais (infraestrutura, disponibilidade de merenda, recursos), às perspectivas e expectativas sobre a escola. Em geral, o clima é medido pelo grau de agrado que proporciona a quem trabalha ou estuda. Ainda é possível considerar que um bom clima se abre à comunidade e famílias em um ambiente de convivência entre amigos.

Já para Loukas (2007) o clima da escola é permeado por dimensões que incluem a análise física, social e acadêmica. A física demonstra a aparência da estrutura predial, proporção da quantidade de alunos por professor, organização da sala de aula, recursos, segurança e conforto. A dimensão social inclui a qualidade das relações entre alunos, professores e funcionários e o grau de participação na tomada de decisões sobre questões da escola. A dimensão acadêmica envolve ainda a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, expectativas do professor frente ao desempenho dos alunos e o retorno rápido de seus progressos aos alunos e pais. Para o autor o pertencimento à escola neutraliza fatores de resultados negativos. O envolvimento com a comunidade escolar pode ser um meio eficaz de diminuir problemas de fatores comportamental e emocional que, por sua vez, aumenta a motivação acadêmica e autorrealização.

Na concepção de Thiébaud (2005) o clima escolar é uma variável subjetiva relativa às percepções dos membros da escola e à qualidade das inter-relações presentes naquela instituição. É a percepção sobre sua atmosfera, valores, atitudes e sentimentos por seus membros, correspondendo, também, às relações sociais e à relação com a aprendizagem. Uma avaliação do clima escolar fornece uma visão geral de como a comunidade escolar, professores, alunos e direção, estão percebendo a escola, seus pontos fortes e também seus pontos fracos. Demonstra que a opinião de todos é importante, valoriza os diversos olhares, sendo traduzidos

em um único olhar, como também facilita às partes interessadas promover mudanças positivas. A partir da avaliação do clima escolar, pode-se estabelecer metas para suprir defasagens da escola, contudo é necessária uma ação conjunta com todos os atores da escola, dispondo-se a agir a curto, médio e longo prazo. Um ambiente acolhedor que proporcione um sentimento de pertencimento possibilita bem-estar ao grupo e respeito mútuo. Este sentir-se bem promove não só um ambiente harmônico livre da indisciplina e da violência, como também pode implicar em melhorias no desempenho escolar.

De acordo com Perkins (2006, 2007, 2008) fatores como estrutura física, relações interpessoais e o contexto podem influenciar positivamente ou negativamente o desempenho escolar. A liberdade para o diálogo, confiança nos professores, com um trabalho em parceria com a direção da escola, promovem um bom clima. O autor recomenda que a dimensão afetiva é tão importante quanto a dimensão acadêmica. A escola deve identificar áreas-chave a serem investigadas e avaliar o clima anualmente, aproveitar as percepções dos alunos nestas avaliações e implementar mudanças. Os pais devem ser encorajados a participar e envolver-se em melhorias à escola, assim como os alunos e funcionários. A formação de um conselho é essencial para discussões envolvendo os diversos setores da comunidade escolar.

Summer (2006) acredita que o clima é composto por seis dimensões: Ordem, Liderança, Ambiente, Envolvimento, Instrução e Expectativas. A Ordem no sentido de um ambiente organizado, refletindo no comportamento dos alunos; Liderança, a maneira pela qual a administração fornece liderança instrucional; Ambiente, a existência de um clima de aprendizagem positivo; Envolvimento, se refere aos pais e comunidade e até que ponto se envolvem; Instrução faz referência ao programa desenvolvido e implementado; e a Expectativa, no sentido do que se espera de seus alunos.

O clima escolar é definido como a qualidade relativamente duradoura do ambiente interno da escola, ou seja, não trata-se de algo permanente ou definitivo, mas sim condições presentes em um determinado momento na instituição, que: (a) é experimentado pelos seus membros, (b) pode ser descrito em termos dos valores de um conjunto particular de características da escola, e (c) influencia o comportamento das pessoas que fazem parte da escola (TAGIURI, 1968 apud ZANDER 2011). Zander (2011) inclui quatro dimensões sobre condições sociais e emocionais: Segurança escolar, Expectativas, Apoio ao estudante, e Clima social entre pares.

Canguçu (2015), ao se dedicar à pesquisa sobre clima escolar, opta por adotar uma perspectiva voltada à percepção e à sensação deste ambiente, como também à qualidade das relações que lá se estabelecem. As dimensões que a autora corrobora são: Aprendizagem e

desenvolvimento; Conforto e segurança; Convivência e relacionamento; Pertencimento e inclusão e Satisfação e motivação. Seu conceito sobre clima escolar se aproxima da definição usada em projetos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), onde predominam a qualidade das relações e o respeito ao outro.

Johnson e Steven (2006) atribuem as dimensões do clima: Apoio ao estudante; Afiliação; Interesse profissional; Liberdade pessoal; Participação nas tomadas de decisão; Inovação; Adequação de recursos; Pressão acadêmica. Os pesquisadores preferem conceituar o clima como o ambiente psicossocial em que a escola se constitui de professores que trabalham com outros professores, alunos e administradores.

Gottfredson et al. (2005) sublinha que além do clima psicossocial escolar mais positivo, é plausível o controle das regras da escola para haver mais clareza nos princípios de convivência.

É importante considerar que tais levantamentos dos conceitos e das dimensões abordam perspectivas teóricas particulares de cada pesquisador, em nosso entendimento compreendemos a escola, como um espaço privilegiado para que se desenvolva a autonomia dos alunos, e isso implica que todos, inclusive o público discente, participe da construção das regras para que seja possível a compreensão sobre o sentido de sua existência, e assim desfrutar de uma convivência harmoniosa e de respeito no ambiente escolar. Nesse sentido, as regras são de grande importância, e entendemos que elas precisam ser encaradas de maneira construtiva, visando o desenvolvimento para a autonomia, concordamos com Piaget ao explicar que a escola “(...) requer uma ambiência social específica, constituída não apenas de submissão” (PIAGET, 1973/1998, p.33).

O clima escolar na visão de Mattingly (2007) é uma soma dos valores, culturas, segurança, práticas de ensino, diversidade e relações entre os gestores, professores, pais e alunos. O clima delibera o tom para a abordagem da escola na resolução de problemas, proporciona confiança e respeito mútuo, e gera novas ideias. O bom clima organizacional envolve estabelecer e manter relações satisfatórias entre os colegas de trabalho de maneira cooperativa envolvendo-se com afinco com melhorias à instituição e às famílias, proporcionando oportunidades para os indivíduos contribuírem entre si, objetivando um espaço melhor, com satisfatória qualidade educacional. Escola com bom clima e cultura escolar, eficácia do professor, eficácia coletiva, com professores satisfeitos com o trabalho, em escolas em contexto do calendário escolar não anual (férias distribuídas pelo ano e não apenas no verão) propiciam uma maior estabilidade do docente naquela instituição, ou seja, professores permanecem por mais tempo na escola. Um bom clima, onde ocorre apoio entre professores,

funcionários, pais e alunos pode contribuir de forma significativa em áreas onde a condição socioeconômica é baixa.

Taylor (2008) constata que para avaliar o clima escolar deve-se levar em conta as dimensões: Ambiente escolar; Comunicação e meio social; Segurança na escola; Relações com a comunidade; Satisfação dos alunos. Após um exame aprofundado da influência do clima escolar e uma análise de quais elementos contribuem na construção do clima, constatou que é fundamental que os líderes escolares iniciem ou continuem a construção de um clima propício à aprendizagem, enquanto que o apoio dos professores é fortalecido por meio de uma boa liderança na gestão escolar. Quanto aos alunos, o papel do professor é fundamental, acompanhando o progresso do aluno. Para a pesquisadora Disciplina, Ordem, Dever de casa e Acompanhamento dos pais são fatores importantes para um bom sucesso acadêmico.

Frisamos novamente que os conceitos expostos neste item são atribuídos às correntes teóricas de cada pesquisador, e não necessariamente partilhamos de mesma concepção. Em nossa visão, vale mais a compreensão e o sentido da convivência respeitosa na escola do que apenas seguir ordens, relembramos que nossa perspectiva vai ao encontro ao desenvolvimento moral dos alunos e a constante busca por sua autonomia intelectual e moral.

Na concepção de Stewar (2008) é necessário considerar três dimensões do ambiente escolar: Cultura escolar, Estrutura organizacional e Meio social. Cultura escolar centra-se nas crenças, valores, atitudes e várias formas de interação entre alunos, professores e administradores. Estrutura organizacional da escola, em grande parte medido pelo tamanho da instituição, é outra característica que afeta os resultados dos alunos. O ambiente social de uma escola refere-se às características dos alunos, professores e administradores, incluindo etnia, gênero, status socioeconômico e experiência dos professores e a formação. Esses fatores podem moldar valores, crenças, atitudes e comportamentos dos alunos sobre o sucesso escolar e realização pessoal.

Clima escolar pode ser definido pelos aspectos físicos e psicológicos da escola, dos quais tendem mudanças para ensinar e aprender. O clima centra-se sobre as atitudes e os sentimentos sobre a escola pelos estudantes, professores, funcionários; e reflete as experiências da vida escolar dos alunos, bem como os problemas de *bullying*, os conflitos entre estudantes, suicídios, abandonos (GLENN, 2009).

Para Lira (2010) muitos pesquisadores enfatizam o cuidado e a segurança como elemento nuclear. Na avaliação do clima é revelado, por meio da percepção coletiva, como está o ambiente educacional. O clima tem por característica influir no comportamento dos membros da escola, como também o comportamento destes em influenciar o clima escolar. Embora exista

uma polissemia acerca da conceituação sobre clima escolar, é possível enumerar oito características comuns identificadas. Estas características estão em Instalações físicas, as Relações do corpo docente, as Interações do estudante, Liderança, Ambiente disciplinado, Ambiente de aprendizagem, Atitude e cultura, e Relação escola-comunidade. Clima escolar está ligado à identidade das organizações, a essência de cada instituição, demonstra a personalidade da organização, e é o resultado de como a equipe gestora conduz os processos de ensino-aprendizagem.

Thapa et al. (2013) realizaram uma ampla revisão de literatura sobre o tema e embora não haja consenso sobre quais são as dimensões essenciais, os autores abordaram cinco dimensões do clima escolar como principais: (a) Segurança (regras e normas, segurança física e segurança social-emocional), (b) Relações interpessoais (respeito à diversidade, engajamento e conectividade com a escola, apoio social, liderança, relações entre raça/etnia dos estudantes e suas percepções do clima de escola), (c) o Ensino e a aprendizagem (aprendizagens sociais, emocional, ética e cívica; serviços de aprendizagem; apoio acadêmico para a aprendizagem; suporte para relacionamentos profissionais; percepções dos professores e dos alunos do clima de escola), (d) Ambiente institucional (a estrutura física, recursos, suprimentos) e (e) o Processo de melhoria da escola. Sobretudo, as quatro primeiras áreas foram eleitas com base no *National School Climate Council* (2007 apud THAPA et al.,2013), sendo a quinta área singularmente importante na finalidade da revisão realizada pelos autores.

Concluimos a revisão teórica sobre conceitos e dimensões que envolvem o clima escolar com as visões de Doyal (2009) e Ceia (2001) que definem suas concepções acerca do clima escolar e aponta direções para um clima escolar positivo. Doyal (2009) explica o clima escolar como impressões, crenças e expectativas apresentadas pelos membros da comunidade escolar sobre a sua escola como um ambiente de aprendizagem, sendo associadas aos comportamentos e aos símbolos institucionais. A criação de um clima escolar positivo requer o planejamento cuidadoso e a dedicação de todos participantes. Os líderes educacionais e todos os outros envolvidos precisam entender as características específicas do clima da escola e como este interage com os professores, administradores, alunos, funcionários e membros da comunidade. Ceia (2001) sublinha a importância de uma melhoria organizacional dentro da escola para proporcionar efeitos positivos:

Assim, o clima de escola é o conjunto de efeitos subjectivos, que todos os actores envolvidos reconhecem, quando interagem com a estrutura formal da escola, influenciando directamente as suas atitudes, as suas crenças, os seus valores e a sua motivação, potenciando ou inibindo o seu desempenho. Na

verdade, a melhoria do clima de escola depende de forma directa da melhoria organizacional da escola. Dessa forma, o clima torna-se um elo entre a estrutura organizacional da escola, a liderança exercida e o comportamento e a atitude de todos os actores educativos (CEIA, 2001, p. 53).

Podemos notar até o momento que, de maneira geral, o clima escolar é um entrecruzamento das percepções de seus membros, desvelando os sentimentos dos atores daquela comunidade, o que demonstra a importância de sua avaliação para que se estude e se intervenha em áreas problemáticas na escola. O clima escolar parte de sua própria comunidade (funcionários, estudantes, família e a escola) e refere-se à qualidade e consistência das interações interpessoais, influenciando o desenvolvimento cognitivo dos alunos, o social, e o psicológico. Proporcionar um clima positivo traz diversos benefícios às escolas, como melhoria na convivência, satisfação dos que lá atuam, melhor envolvimento com o conhecimento e, conseqüentemente, melhora o desempenho acadêmico.

Nota-se que há considerável polissemia no que diz respeito à concepção das dimensões que abarcam o clima escolar. Por isso, com o intuito de uma sintetização das dimensões que mais aparecem no presente item, notamos que todos os pesquisadores que nomearam as dimensões envolveram o tema sobre relações interpessoais e relações com o ensino e com a aprendizagem, mesmo que cada qual utiliza-se de uma nomenclatura singular (LOUKAS, 2007; THIÉBAUD, 2005; SUMMER, 2006; ZANDER, 2011; CANGUÇU, 2015; JOHNSON; STEVEN, 2006; MATTINGLY, 2007; TAYLOR, 2008; LIRA, 2010; THAPA et al., 2013). Alguns autores envolveram a dimensão Segurança (ZANDER, 2011; CANGUÇU, 2015; TAYLOR, 2008; THAPA et al., 2013), Gestão ou Clima Organizacional (SUMMER, 2006; CANGUÇU, 2015; JOHNSON; STEVEN, 2006; MATTINGLY, 2007; LIRA, 2010) outros envolveram a questão da participação da Família e/ou comunidade (SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; LIRA, 2010), há ainda outros que consideram a questão sobre Infraestrutura da escola (LOUKAS, 2007; JOHNSON; STEVEN, 2006; LIRA, 2010; THAPA et al., 2013), há aqueles que envolveram as relações com o trabalho (JOHNSON; STEVEN, 2006; TAYLOR, 2008; LIRA, 2010), sobre as regras (SUMMER, 2006) e sobre pertencimento e inclusão (CANGUÇU, 2015). De qualquer forma, todos remetem sua argumentação que um clima positivo traz benefícios à comunidade escolar. Em vista disso, nos dedicaremos em tratar desse assunto no próximo item.



### 2.1.2 O clima escolar positivo e seus efeitos

Reconhecendo o clima da escola como um fator importante na dinâmica escolar, é preciso compreender-se mais acerca do que seja um clima ideal, positivo, propício à qualidade escolar. Para Thapa et al. (2013) baseando-se no *National School Climate Concl*, um clima positivo e desejável é aquele que proporciona o aprendizado, e no qual as pessoas sentem-se seguras e abertas para relações sadias e respeitadas:

Um clima escolar positivo e sustentável estimula o desenvolvimento da juventude e da aprendizagem necessário para uma vida produtiva, colaborativa e satisfatória em uma sociedade democrática. Este clima inclui normas, valores e expectativas que apoiam com segurança as pessoas, socialmente, emocionalmente e fisicamente. As pessoas ficam envolvidas e respeitadas. Estudantes, famílias e educadores trabalham em conjunto para desenvolver, viver e contribuir para uma visão partilhada da escola. Educadores moldam e cultivam uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação da aprendizagem. Cada pessoa contribui para as operações escolares, bem como para o cuidado com o ambiente físico (THAPA et al., 2013, p. 4).

Pesquisas revelam que um clima escolar positivo traz diversos benefícios em diferentes âmbitos na escola: no clima relacional e conflitos interpessoais (THIÉBAUD, 2005; MATTINGLY, 2007; JOHNSON; STEVEN, 2006; CANGUÇU, 2015), na segurança e prevenção ao *bullying* (SUMMER, 2006; GLENN, 2009; TAYLOR, 2008; THAPA et al., 2013), aprendizagem (CASASSUS, 2002; THAPA et al., 2013), entre outros. Não diferentemente, sentir-se bem em um ambiente, proporciona disposição para se dedicar aos estudos e possivelmente melhora no seu desempenho acadêmico. Dessa forma, nos dedicaremos em expor o que tem sido investigado sobre o clima escolar positivo e reflexos no desempenho escolar.

Estudos revelam que uma escola limpa, bem organizada, com aspectos decorativos, ao invés de pichações, trabalhos realizados pelos alunos, com plantas, flores, imagens, pôsteres, enfim, evidências de ícones acadêmicos são essencialmente importantes para um visual satisfatório nas escolas e promove um clima escolar positivo. Trata-se de uma atmosfera propícia à aprendizagem, no qual alunos, professores e pais querem passar maior parte de seu tempo realizando atividades de aprendizagens, e por consequência ocasiona menos problemas comportamentais dos alunos. Em escolas com um senso de comunidade há efeitos na aprendizagem e no comportamento dos alunos (RUTTER et al., 1979 apud ROBERTS, 2007; GOTTFREDSON et al., 2005).

É possível destacar as possibilidades para uma escola propiciar um clima positivo. Do mesmo modo, podemos refletir sobre o que escolas diagnosticadas como tendo um clima escolar positivo podem proporcionar. Para tanto, elencamos apontamentos de alguns pesquisadores.

Andrade (2012) relata que é possível intervir para contribuir com um clima favorável proporcionando clareza de metas, normas e ensino, planejamento flexível, produtivo e prazeroso, motivação aos alunos em participar de momentos de tomada de decisão, autocrítica, liderança gestora adequada sobre comportamento dos alunos – um bom gestor favorece a comunicação, enfrenta os conflitos, privilegiando o bom clima da escola.

Thapa et al. (2013) analisa que um ambiente escolar positivo se associa não só por uma infância feliz como também contribui para um desenvolvimento saudável na juventude, aprendizagem dos alunos, desempenho acadêmico, aumento da escolarização, como também maior permanência do professor no mesmo local de trabalho.

As consequências de um clima escolar positivo resultam em: redução de barreiras ao ensino e uma contribuição para que professores atinjam êxito em sua função. Estudos demonstraram que uma sala de leitura com ambiente positivo pode proporcionar altas notas e altos níveis de desempenho na leitura (MATTINGLY, 2007; CLARK, 2012).

Além disso, poder opinar sobre tomada de decisão que envolva a escola, boa explicação do professor, prática docente engajada, passar e corrigir o dever de casa, bom relacionamento com o professor, uma gestão não centralizadora e alunos satisfeitos com a alimentação ou merenda, são condições que favorecem que alunos sintam que aquela escola é boa para estudar (CANGUÇU, 2015).

Para Taylor (2008) o bom clima é aquele que é seguro e ordenado e é propício para o ensino e a aprendizagem. O clima escolar pode ser uma influência positiva ou uma barreira significativa para a aprendizagem. O *feedback* sobre clima pode ter um papel importante na reforma e aos esforços de melhorias da escola.

Definindo-se clima escolar e o que seja um clima escolar positivo e suas respectivas implicações, é necessário dedicar-se sobre os efeitos do clima positivo na escola. As implicações do clima podem ser retratadas em escolas denominadas de prestígio e escolas eficazes. Quanto às escolas eficazes, trata-se de um indicador de rendimento escolar, que envolve aspectos pedagógicos e administrativos, e a satisfação de todos envolvidos. Já o prestígio é amealhado pela escola ao longo do tempo e se refere à reputação daquela instituição frente à comunidade, como é julgada pelos que nela convivem, como também, pelos que a

observam externamente, ou seja, como ela é vista socialmente. Para se manter com prestígio escolas melhoram as condições sociais, culturais e acadêmicas (CUNHA; COSTA, 2009).

Alves e Franco (2008) explicam que são classificadas como eficazes as escolas que atingem um bom desempenho em avaliações externas e apresentam uma liderança capaz de envolver todos os atores da comunidade escolar, com objetivos claros e engajados, e apresentam um clima escolar positivo. Consta-se que professores se dedicam mais àquelas escolas em que o clima é mais positivo. A eficácia escolar também se relaciona aos recursos escolares (equipamentos, conservação do prédio, uso coerente dos recursos recebidos); organização e gestão da escola (liderança e comprometimento coletivo docente, gestores com perfil democrático); inclui o clima acadêmico (clima relacional, comprometimento); formação e salário docente; ênfase pedagógica (pedagogia adotada).

Para Summer (2006) uma escola eficaz mantém uma atmosfera organizada, livre de ameaças e danos físicos e psicológicos, em que os pais compreendem e apoiam a missão básica da escola e têm a oportunidade de desempenhar um papel importante em ajudar a escola a alcançar essa missão. O clima escolar não é opressivo e é propício para o ensino e a aprendizagem.

Escolas incluídas entre as escolas eficazes fazem sucesso em educar todos os alunos, independentemente da sua situação socioeconômica ou antecedentes familiares. Caracterizam-se por ambientes seguros e ordenados, clima de grandes expectativas para o sucesso da liderança instrucional, monitoramento do progresso do estudante, missões claras e focadas, oportunidades para aprender, e o envolvimento que se tem com questões sobre aprendizagens. Fatores do clima de escolas eficazes são as altas expectativas acerca do desempenho escolar, apoio aos estudantes e professores (EDMONDS, 1979; LEZOTTE, 1991, 1992, 2001, apud TAYLOR, 2008).

Brito e Costa (2010) realizaram uma pesquisa envolvendo as teorias de clima e prestígio escolar. O objetivo da investigação foi obter informações sobre o quanto as características do ambiente influenciavam na prática docente. A pesquisa foi de tipo qualitativo (entrevista) com vinte professores que lecionavam nas melhores e nas piores escolas do Rio de Janeiro (de acordo com o IDEB<sup>2</sup>) concomitantemente, ou seja, lecionavam em duas escolas, em que uma delas estava classificada como uma das cem melhores do município e a outra, como uma das cem piores. Os resultados indicaram que os professores tendiam a mudar a prática docente de

---

<sup>2</sup> O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é a reunião em um só indicador dois conceitos para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em: jul.2016

acordo com o prestígio social dessas escolas e das imagens que se tinham dos alunos. Outros fatores que se associaram com a continuidade da desigualdade entre escolas foram: critério de oferta de vagas, perfil da gestão escolar, diferenças em desenvolver conteúdo e em avaliar. Ressaltando o fator clima escolar nessa pesquisa, as interações sociais presentes nos depoimentos dos professores apontaram para uma dificuldade no trabalho coletivo e no diálogo entre os atores do processo pedagógico nas piores escolas, fator que é imprescindível à boa prática docente, o inverso acontecia nas melhores escolas.

No mesmo segmento de pesquisa, em instituições de alto e baixo prestígio, Cunha e Costa (2010, p. 14) constataram que “[...] as escolas de alto prestígio possuem igualmente um clima escolar positivo, sob a percepção dos alunos”.

Para Travitzki (2013) escolas eficazes se caracterizam por estudos qualitativos, enquanto que o efeito escola provém de pesquisas quantitativas, com contribuições da estatística em sua análise. Segundo o autor, o efeito escola começou a ser estudado nas décadas de 1970 e 80, com o propósito de se analisar a eficácia das escolas inseridas em contextos desfavoráveis. Brault (2004) traz uma revisão de literatura sobre o efeito escola ou efeito instituição. Tais expressões emergem da conjuntura da política da democratização escolar, sendo que, a partir desse fenômeno observou-se diferenças significativas entre instituições escolares quanto ao seu desempenho acadêmico. Inicialmente as particularidades entre escolas apontavam para o tipo a qual pertencia (pública ou particular), clientela (dificuldades de aprendizagem, condição socioeconômica) ou pelo programa adotado. Todavia, pesquisas apontavam (MEURET, 2000 apud BRAULT, 2004) que haviam questões além dessas, pois, apesar dos problemas, algumas escolas se sobressaiam bem quanto ao seu desempenho escolar. A característica geral dessas instituições se pautava sob o controle dessas situações adversas com planejamento e sensibilidade. A atitude do professor nesse envolvimento mostrou-se de grande contribuição para que o efeito escolar se concretizasse.

O pesquisador resume que o efeito escola se caracteriza pela capacidade em ajudar aos alunos a atingir um desempenho acima do que é esperado para aquela comunidade discente em virtude de suas condições. Assim, com altas expectativas do professor frente a esses alunos, com a adaptação de ensino de acordo com o grupo e com um planejamento de aula estratégico, torna-se possível alcançar um desempenho acadêmico de sucesso, ou seja, o “efeito escola” se mostra tão influenciável quanto situações contextuais adversas.

Dessa forma, concluímos que o clima positivo favorece a evidência de escolas eficazes, de alto prestígio, e contribui positivamente com o efeito escola, assim como veremos mais

adiante em nosso estudo, também há achados em que se constata um melhor desempenho em avaliações externas.

### 2.1.3 O conceito de clima escolar adotado no presente estudo

É notável que a literatura sobre clima escolar é ampla, porém caracterizada de diferentes maneiras, envolvendo diversos aspectos. Enquanto certa vertente explora mais as questões relacionais, outras, por sua vez, relata que um bom clima está relacionado à realidade física e aos aspectos organizacionais (CANGUÇU, 2015).

Em virtude dessa polissemia sobre o que seja o clima escolar, quais dimensões o abarcam e na perspectiva de quais membros, aponta-se a necessidade em adotar uma conceituação que guiará a presente investigação, portanto reunimos abaixo os componentes pelos quais consideraremos como atores da comunidade escolar, assim como as dimensões que serão envolvidas na avaliação do clima.

Em nosso estudo, optamos por investigar um considerável número dos membros da comunidade escolar - alunos, professores e gestores - de modo que pudesse haver entrecruzamentos das respostas dadas, sendo possível uma análise dos diferentes olhares da instituição. Apesar de considerarmos famílias e funcionários como integrantes da comunidade escolar, não os incluímos devido à inexistência de um instrumento completo e satisfatório voltado para esse público e para nossos objetivos.

Pensamos ser útil a possibilidade de avaliar mais do que apenas aspectos organizacionais, como também outras dimensões que abarcassem e pudessem traduzir o clima de forma mais ampla nas escolas. Desse modo, o Grupo de Estudos em Educação Moral (GEPEM), do qual esta pesquisadora faz parte, após uma ampla revisão de literatura nacional e internacional, criou um instrumento procurando abordar questões presentes nas escolas brasileiras, com uma linguagem clara e objetiva, se adequando aos diferentes respondentes dos questionários. Chegamos à conclusão de que no Brasil as dimensões que deveriam estar presentes em nosso instrumento são as que se referem às relações com ensino-aprendizagem; relacionamentos sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; situações de intimidação entre alunos; a família, a escola e a comunidade; infraestrutura e a rede física da escola; relações do professor e do gestor com o trabalho; a gestão e a participação. Para que a avaliação permitisse o cruzamento das percepções pensamos em questionários que compreendessem as perspectivas dos gestores, docentes, discentes sobre temas comuns, respeitando as particularidades de cada grupo.

Considerando o clima escolar como percepções coletivas, podendo ser reveladas por meio de uma avaliação, concordamos com a definição de que o clima refere-se:

[...] ao conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem<sup>3</sup>.

Foram encontrados diversos benefícios vinculados aos efeitos da boa qualidade do clima escolar; além do bem-estar no convívio diário, da formação para a convivência respeitosa e humana, algumas pesquisas (CEIA, 2001; BRAULT, 2004; THIÉBAUD, 2005; PERKINS, 2006, 2007, 2008; MATTINGLY, 2007; LOUKAS, 2007; TAYLOR, 2008; CLARK, 2012; THAPA et al., 2013) mencionam a incidência de uma melhora significativa sobre o desempenho em escolas com clima positivo. Por este motivo, dedicar-nos-emos a adentrar mais sobre a relação entre o clima e o desempenho escolar no próximo item, apresentando aqueles estudos que se aprofundaram na questão.

## **2.2 Pesquisas envolvendo a relação clima e desempenho escolar**

Inicialmente ressaltaremos pesquisas que, mesmo apresentando objetivos distintos, constata em seus resultados uma relação entre clima escolar e desempenho acadêmico.

Inicialmente trazemos uma pesquisa encomendada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) em que tinha por objetivo melhorar a compreensão sobre fatores que influenciavam no desempenho escolar em escolas de países latino-americanos, para poder criar um conjunto de políticas visando melhorar a qualidade na educação. A pesquisa foi realizada por Casassus (2002) entre os anos 1995 e 2000 em uma análise comparativa dos currículos dos países, avaliação de rendimento e de respectivos fatores associados. Os instrumentos foram aplicados em 14 países: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Honduras, México, Paraguai, Peru, República Dominicana e Venezuela. Para

---

<sup>3</sup> Conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - Unicamp/ Unesp, 2016, a partir de pesquisas que tem realizado na área.

mensurar o nível de aprendizagem, foram construídas e aplicadas aos alunos uma prova de Linguagem e uma de Matemática; questionários para investigar os fatores que produzem as desigualdades no desempenho, os quais foram respondidos por estudantes, pais ou responsáveis, professores, diretores; e preenchidas fichas sobre os estabelecimentos educacionais investigados. Assim, definiu-se a qualidade da educação como um nível aceitável de rendimento ou sucesso acadêmico, o que por sua vez foi considerado como a nota obtida de respostas corretas nas provas de Linguagem e de Matemática. Apesar de limitada, essa foi uma forma de identificar e relacionar a variável dependente (qualidade de educação) com um conjunto de variáveis independentes ou fatores explicativos.

No estudo em pauta verificou-se as variações das notas em Linguagem e Matemática em função das variáveis associadas às estratégias de aula. O aspecto mais importante de todos, dentre cerca de trinta variáveis investigadas, foi o clima favorável à aprendizagem existente na escola, mais especificamente um clima emocional favorável dentro da sala de aula, caracterizado por fatores interacionais, tais como: os alunos se dão bem com os seus colegas, não há brigas, o ambiente é harmonioso, não há interrupção das aulas. Com base nesses dados o autor afirma que a percepção dos alunos quanto ao clima emocional é um fator de extrema relevância aos processos educacionais, pelos seguintes motivos: essa variável teve um efeito maior nos resultados do que a soma de todas as outras variáveis em conjunto, e é uma dimensão que depende das inter-relações, podendo ser modificada tanto por práticas pedagógicas como pela gestão educacional. A soma dos impactos intraescola é diversas vezes superior ao impacto dos fatores extraescola.

Ressalta-se a importância do estudo de Casassus (2002) devido ao seu objetivo inicial ser a busca de indícios de uma educação de qualidade, no entanto o que encontrou foi uma grande relevância no aspecto clima escolar sobre o sucesso acadêmico dos alunos. O clima mostrou-se nesse estudo um conceito importante a ser considerado para melhorar a qualidade de vida escolar não só para as relações em si como também na aprendizagem.

Um estudo posterior, também encomendado pela UNICEF e com base nos dados do estudo anterior, identificou escolas que eram consideradas de destaque no seu desempenho acadêmico. Dessa forma, Mella (2002) organizou um relatório sobre uma investigação em que tratava de fatores associados com os resultados de desempenho.

A investigação buscou atender ao seu objetivo que visava realizar uma pesquisa sobre os processos que ocorriam dentro das salas de escolas consideradas com excelentes resultados em testes de Matemática e onde os pais desses alunos possuíssem um baixo nível de escolaridade.

A amostra continha escolas de sete países da América Latina, sendo eles: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba e Venezuela. Trata-se de um estudo qualitativo de casos múltiplos, contemplando a observação, entrevista e grupo focal. Os resultados apontaram que o desempenho em Matemática era melhor em escolas que:

- envolviam uma pedagogia mais ativa, independentemente da perspectiva teórica;
- utilizavam eficientemente o espaço e o tempo em sala de aula;
- havia forte presença dos pais como atores importantes no contexto escolar, adquirindo um papel importante nas decisões da escola, por exemplo: ao se organizarem para ajudar as escolas financeiramente;
- o trabalho em equipe entre professores e diretores era permanente;
- propiciava-se o ímpeto de inovação, como a capacidade de organização de atividade extraescolares;
- havia capacidade gestora estável com adequadas decisões na distribuição dos recursos, apesar da restrição financeira;
- o clima organizacional era aberto às mudanças com espírito emocionalmente positivo e não autoritário;
- existia um clima harmonioso, com normas que buscavam a socialização, as regras não eram para punir e sim instruir e construir;
- incentivava-se e assegura-se uma relação com os alunos de respeito, afeto e confiança;
- apresentavam clima positivo com relações não autoritárias, os alunos se sentiam bem nessas escolas.

Vimos que os dois estudos consideram o aspecto clima escolar como um fator tão importante quanto outros elementos para o desempenho escolar, pois os aspectos apontados nas pesquisas como: ligados à relação com os pais, aos processos de aprendizagem e ao trabalho em equipe são temas dos quais encontramos como dimensões que caracterizam o clima na visão de alguns pesquisadores (SUMMER, 2006; ROBERTS, 2007; MACNEIL; PRATES; BRUSCH, 2009).

O clima escolar também foi evidenciado em uma pesquisa brasileira, tal estudo vem retratado no documento “Excelência com equidade” de autoria da Fundação Lemann, e Itaú BBA (2013), nele relata-se como escolas localizadas em bairros com nível socioeconômico baixo, puderam atingir um IDEB igual ou superior à nota 6 (sem disparidades entre estudantes), média de países desenvolvidos membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE no ano de 2005 e pontuação almejada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por considerá-la um aspecto de qualidade em



educação. Nesse estudo uma equipe foi investigar como seis escolas de diferentes regiões brasileiras tinham um desempenho tão significativo dadas suas condições. O que se notou é que nelas predominavam duas culturas para melhorar o desempenho escolar e que se baseavam nessas duas expressões: “o quê” e o “como” fazer.

No documento é explicitado que, de maneira geral, há quatro ações empregadas em todas as escolas pesquisadas para se garantir o aprendizado de todos os alunos, portanto “o quê” se faz nessas escolas pode ser retratado nos dados a seguir (FUNDAÇÃO LEMANN, 2013, p. 7 - 12):

- “Definir metas e ter claro o que se quer alcançar”. Com a criação do IDEB no ano de 2007, as escolas foram tomando ciência sobre suas dificuldades e tiveram conhecimento sobre se o que o aluno sabe é adequado à sua série. Por meio disso, foi possível estabelecer metas e planejar como atingi-las;
- “Acompanhar de perto – e continuamente – o aprendizado dos alunos”. Os professores, assim como a equipe gestora, acompanham o que o aluno já sabe e o que tem a melhorar. A avaliação constante e construtiva torna-se rotina e as intervenções ocorrem mais rapidamente;
- “Usar dados sobre o aprendizado para embasar ações pedagógicas”. As avaliações frequentes e o acompanhamento próximo ao aprendizado dos alunos fornecem dados importantes, revela, por exemplo, se um professor não está tendo sucesso em ensinar determinado conteúdo aos alunos, nesse sentido, acusando-se falha, o professor é solicitado em justificar-se, ou ainda, detecta-se qual dos professores que se destaca na tarefa em ensinar o mesmo conteúdo, para assim, propiciar a partilha de conhecimento, explicando sua metodologia aos demais.
- “Fazer da escola um ambiente agradável e propício ao aprendizado”. O texto relaciona este aspecto ao conceito clima escolar, e como torná-lo agradável reflete em melhores condições à aprendizagem. Há nessas escolas preocupações básicas, desde a segurança à limpeza. Há acompanhamento dos alunos em seus conflitos, buscando soluções imediatas; e proporcionando atividades extracurriculares. Tais preocupações refletem nas falas dos alunos em um ambiente que sentem prazer em estar.

As seis escolas mencionadas também demonstraram que não adianta só implementar as mudanças, o “como” realizá-las também é importante, desse modo, o documento apresenta quatro indicativos de “como” fazer isso (FUNDAÇÃO LEMANN, 2013, p.15 - 23):

- “Criar um fluxo aberto e transparente de comunicação”. Para implementar mudanças nas políticas educacionais é indispensável a abertura na comunicação, seja entre secretaria e escolas, escolas e professores, professores e alunos, escolas e pais. As secretarias da educação, assim como os diretores, não devem assumir o papel de fiscalizador, mas sim de aproximação e facilitação da comunicação, apoiando-os mutuamente. Assim como, estabelecer um diálogo claro e direto entre seus componentes, convencendo a equipe de que a mudança é importante na melhoria da qualidade;
- “Respeitar a experiência do professor e apoiá-lo em seu trabalho”. Para aqueles que precisam de apoio, cursos de capacitação; e valorização daqueles com boas práticas;
- “Enfrentar resistências com o apoio de grupos comprometidos”. Muitas vezes as mudanças não são aceitas por alguns grupos de professores resistentes, no entanto, o que se observou nessas escolas foi que alguns professores comprometidos disseminam as ideias envolvendo os outros professores que acabam sendo convencidos que a mudança é importante;
- “Ganhar o apoio de atores de fora da escola”. Conquistar a comunidade em que se insere a escola promove benefícios dentro da escola, desde o apoio do prefeito em algumas mudanças na escola até incentivo dos pais, que assumem mais responsabilidade pelo aprendizado do aluno. “Em uma das escolas visitadas, a diretora relatou como a aproximação com a comunidade transformou o clima da escola”.

Em prosseguimento ao estudo anterior, a Fundação Lemann, Itaú BBA e com a nova parceria do Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo (2015), optaram por fazer uma pesquisa dedicada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, no entanto ao realizar uma busca com os mesmos critérios da pesquisa anterior obtiveram dificuldades, apontando para características mais desafiantes no segmento desta fase educacional. O novo estudo buscou identificar como um ambiente com falta de materiais e um vocabulário restrito é capaz de transformar a trajetória de estudantes.

Na busca identificou-se inicialmente 215 escolas por meio do Censo Escolar e da Prova Brasil, em que elevaram para um nível “adequado” de conhecimento a maior parte de seus alunos, 70% deles, e ao mesmo tempo que fosse abaixo de 5% o quesito “aprendizagem insuficiente”. Assim, foram identificadas apenas três escolas no Brasil, as justificativas para essa dificuldade foram:

- alunos ingressarem nessa etapa educacional com muita heterogeneidade nos níveis de conhecimento, pois, ao concluírem o Ensino Fundamental I advém de diferentes redes de ensino;
- formação docente não adequada à série em que leciona;
- adaptação a uma nova organização, em que integra vários professores para uma mesma turma;
- lacunas no desenvolvimento na leitura e resolução de problemas advindas do ciclo anterior de ensino;
- mudança de escola e por vezes de rede escolar, proporcionando mudanças drásticas do currículo.

Por isso, além do nível socioeconômico acrescentou-se outros critérios como: avanço na proficiência ao ingressar e ao concluir os anos finais do Ensino Fundamental e seu progresso, e características do município. Assim chegou-se a seis escolas identificadas.

A investigação foi a realização de uma avaliação qualitativa, com observação e entrevistas. Nas escolas, buscou-se práticas e estratégias comuns que driblasse as dificuldades, proporcionando equidade.

Como essa etapa educacional os alunos são maiores, as faltas e evasão escolar foi o problema que mais se apresentou como o que afeta a qualidade escolar, por isso investir em meios que impeçam esse fenômeno é essencial. No documento, apontou-se as condições para frequência e permanência escolar: cumprimento da grade horária, ambiente escolar seguro, boa relação professor-aluno, projetos estimulantes, ambiente, sensação de pertencimento, controle de faltas e atenção aos horários. O papel da Secretaria de Educação é igualmente importante, pois: proporciona suporte pedagógico e estrutural; identifica as principais necessidades da escola; define objetivos e ações prioritárias; oferece subsídios; faz visitas e acompanha continuamente. Também a gestão tem seu grau de contribuição, ela busca fortalecer o vínculo com os profissionais da escola com: organização da rotina escolar, mecanismos de valorização do professor e auto estima da equipe docente. O tempo pedagógico é valorizado: o momento de aprendizado precisa ser respeitado; regras para o cumprimento do horário são estabelecidas; o cumprimento das regras é monitorado; não é desperdiçado tempo pedagógico. A avaliação é tida como uma prática na qual se pauta o trabalho pedagógico: há a avaliação diagnóstica, para a partir dela orientar-se para planejar a individualização na aprendizagem; ocorrendo a reavaliação continuamente. A leitura é uma prática de rotina em todas as áreas de aprendizagem: as oportunidades de leitura são criadas; é encarada como uma prática prazerosa; forma leitores ativos.

Os resultados apontaram que a soma de soluções é o segredo para atingir bons índices de qualidade no desempenho acadêmico, para isso notou-se que é preciso criar condições para que os alunos possam e queiram frequentar as aulas. Assim, a partir do fato de que o aluno permaneceu na escola é realizado um bom aproveitamento desse tempo, não perdendo tempo pedagógico e ensinando a partir de estágios de aprendizado dos alunos. Para que se saiba em que estágio deve partir de cada aluno são realizadas avaliações diagnósticas. Tudo isso com o apoio da Secretaria da Educação, pois há elementos mais complexos e que demandam este apoio ultrapassando as possibilidades da unidade escolar. As bases logísticas de apoio, o acompanhamento e o clima escolar são condições que envolvem questões presentes nessa investigação.

Percebe-se nessas escolas que as práticas sobre o aprendizado estão alicerçadas em um clima escolar que possibilite bem-estar aos membros da comunidade escolar, assim como a implementação de mudanças sugere que as relações humanas também são igualmente importantes no estabelecimento de melhorias da qualidade em educação, ou ao menos, foi fator importante para que os alunos aprendam o esperado pelas avaliações externas, ou seja, sentir-se bem na escola facilita o sucesso acadêmico.

Passemos agora para pesquisas em que o objetivo central foi investigar a relação do clima escolar com o desempenho acadêmico, trata-se de uma revisão de literatura de pesquisas nacionais e internacionais que partilham do escopo principal deste trabalho.

Candian e Resende (2013) estudaram o clima escolar normativo na escola em relação com o desempenho escolar, o objetivo visava evidenciar a relação positiva entre desempenho escolar acima do esperado e o clima escolar favorável ao desempenho em um aspecto específico do clima: a percepção por parte dos alunos das normas que vigoram na escola. Os pesquisadores definem o clima normativo como o cumprimento das regras e a participação na elaboração das normas que regem a escola, tanto em sala de aula, como ao ambiente extraclasse. Nessa perspectiva, elaboração e cumprimento das normas são elementos fundamentais para um clima propício à aprendizagem e para que a escola seja um local em que todos gostariam de estar. Não se trata de rigidez nas normas, mas sim um compromisso no cumprimento delas para se garantir uma melhor qualidade do ensino.

Para avaliação do clima normativo das escolas, criou-se um índice incluindo-se oito variáveis dispostas nos questionários dos sistemas de avaliação educacional dos estados de Goiás, Pernambuco e Rio Grande do Sul. As variáveis eram dispostas em formato de afirmações e para cada afirmação, apresentavam-se quatro alternativas (de “concordo muito” a “discordo muito”). As frases utilizadas foram as seguintes:

- Sinto-me em segurança nesta escola.
- A escola é uma bagunça. Ficam muitos alunos do lado de fora da sala fazendo barulho.
- Quando alguém me ameaça ou agride, não adianta reclamar na direção. Tudo continua do mesmo jeito.
- Todos sabem o que pode e o que não pode ser feito na escola.
- A turma demora a fazer silêncio, depois que o(a) professor(a) entra em sala.
- Durante as aulas há muito barulho e bagunça, o que atrapalha quem quer estudar.
- Por qualquer motivo, os alunos são colocados para fora da sala pelo professor.
- Perdemos muitas aulas porque o(a) professor(a) falta com frequência (CANDIAN; RESENDE, 2013, p. 31).

Foram, então, criados quatro grupos, representando a graduação de percepção dos alunos: desde “Os alunos percebem que o clima escolar é ruim ” até “Os alunos percebem que o clima escolar é ótimo” (CANDIAN; RESENDE, 2013, p.33).

Quanto ao desempenho escolar, foi medido por meio das avaliações externas oficiais desses diferentes locais do território brasileiro, nos estados de Goiás, Pernambuco e Rio Grande do Sul, mensurado pelos respectivos sistemas avaliativos em que se compreendem “rendimentos esperados”, pois, segundo os pesquisadores deve-se considerar uma característica associada positivamente ao desempenho; dessa forma, o desempenho esperado para cada escola calcula-se a partir da condição socioeconômica de seus alunos. Os instrumentos de medida do desempenho foram os seguintes: o Saego<sup>4</sup>, o Saers<sup>5</sup> e o Saepe<sup>6</sup> referentes ao ano de 2011, avaliando-se um total de 130 mil, 16 mil e 450 mil alunos, respectivamente. Utilizou-se o conteúdo de Matemática, por que segundo os autores “Os resultados em Língua portuguesa e Matemática são semelhantes. Porém, a escolha pela disciplina de Matemática se deve ao fato de que o aprendizado do aluno se dá, de forma geral, na escola” (CANDIAN; REZENDE, 2013, p. 34).

Os dados da pesquisa evidenciaram que a maior parte das escolas com contexto normativo mais favorável alcançou resultados melhores que o esperado por seus alunos em Matemática. Os pesquisadores finalizam sua discussão ressaltando sobre a importância em investir na elaboração e no cumprimento das normas da escola para uma melhor qualidade no ensino, independentemente da condição socioeconômica. Dessa forma, recomendou que a

---

<sup>4</sup> Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás.

<sup>5</sup> Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.

<sup>6</sup> Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco.

atribuição da gestão escolar se conduza no envolvimento de elementos relacionais e pedagógicos na escola, proporcionando um bom clima escolar.

Taylor (2008) realizou sua tese de doutorado objetivando analisar a relação entre diferentes elementos do ambiente escolar e o desempenho acadêmico estudantil. Esse estudo se baseou em dados existentes, recolhidos por um grande distrito escolar norte-americano, *mid-Atlantic*, do qual contou com 127 escolas, com 10.358 estudantes do final da primeira etapa do Ensino Fundamental (*Elementary School*). Para a realização da pesquisa foram aplicados questionários aos alunos, composto por 76 perguntas sobre os elementos do clima: Ambiente acadêmico, Segurança escolar, Ambiente físico, Parcerias com a comunidade, Ambiente social, Satisfação do estudante, e questões de conhecimento pessoal. Na avaliação apresentam alternativas do tipo: concordo totalmente, concordo, discordo, discordo totalmente. As questões relacionadas ao conhecimento pessoal do aluno foram de múltipla escolha. Quanto à medida do desempenho utilizou-se o *Maryland School Assessment* (MSA), um teste de Leitura aplicado aos alunos do último ano do Ensino Fundamental I. Como critério para a classificação de alunos com nível socioeconômico baixo, foram considerados aqueles estudantes que participavam do programa de auxílio à alimentação.

A pesquisa demonstrou que existe uma relação positiva significativa entre o clima escolar e desempenho dos alunos. Uma segunda conclusão é que todos os seis elementos do clima escolar têm uma correlação positiva, de moderada à forte, com o desempenho dos estudantes quando analisados separadamente. Sendo que, com relação às dimensões Parcerias com a comunidade e Segurança escolar, tais correlações são mais fortes. Considerando apenas os alunos classificados com baixo nível socioeconômico, os elementos Segurança escolar e Ambiente social tiveram uma relação linear estatisticamente significativa com desempenho escolar, podendo concluir que é possível que os alunos se sentem mais seguros e capazes em aprender quando a escola tem um bom clima, tal ambiente pode ser um único refúgio seguro para alguns alunos.

Segundo a pesquisadora todos esses resultados sugerem implicações para a prática escolar e para pesquisas adicionais sobre o clima escolar. Recomenda-se, portanto, que diretores e professores se concentrem em estratégias que visem às melhorias da escola, propiciando um ambiente escolar em que os alunos se sintam seguros com regras e expectativas claras, especialmente em escolas que possuem elevada percentagem de alunos com baixo nível socioeconômico. Outro achado que merece especial atenção é referente aos vários papéis que os pais podem desempenhar na escola, propiciando a participação dentro e fora dela. Finalmente, se conclui que, assim como os resultados de testes padronizados são os primeiros

passos dos quais refletem a qualidade da escola, como também a avaliação do clima são os próximos passos na contínua busca dessa qualidade. O fator baixo nível socioeconômico, fator além do controle dos diretores e professores, pode ser compensado pela dedicação no item Segurança, o qual esteve associado ao desempenho escolar.

Johnson e Steven (2006) pesquisou 59 escolas do Ensino Fundamental I de um total de 78 escolas convidadas, de uma região do sudoeste dos Estados Unidos. O objetivo consistiu em investigar as percepções de clima escolar, na perspectiva de professores, com o desempenho dos alunos e o quanto essa relação é mediada pela comunidade e contexto escolar. Para alcançá-lo foi pedido aos professores para completar um instrumento, composto por 56 itens, sobre o clima psicossocial da escola por meio das dimensões: Apoio ao estudante; Afiliação; Interesse profissional; Liberdade pessoal; Participação nas tomadas de decisão; Inovação; Adequação de recursos; Pressão acadêmica. Como índice de desempenho dos alunos foi calculado uma combinação de pontuação em subtestes e testes padronizados aplicados incluindo as áreas de Leitura, Matemática, Língua Inglesa, Estudos Sociais e Ciências.

Os resultados demonstraram uma relação positiva estatisticamente significativa, com força de correlação de moderada à forte, entre as percepções de clima escolar dos professores e desempenho dos alunos. Escolas em que os professores perceberam um clima escolar positivo, com alta união participativa entre os professores, envolvimento dos docentes na tomada de decisões, cooperação, atmosfera de inovação, estudantes amistosos, infraestrutura adequada, houve melhor desempenho dos alunos. Concluiu-se que o clima escolar, provavelmente, influencia e, por sua vez, é influenciado pelo desempenho dos alunos.

As variáveis comunidade e contexto escolar tornaram-se importantes no estudo, pois, revelaram que em comunidades com alto nível socioeconômico, a influência do clima escolar sobre o desempenho dos alunos foi mais forte do que para escolas em comunidades de baixo nível socioeconômico. Considerando a escola como impossibilitada em intervir nas características da comunidade e do contexto escolar, mesmo que seja pouca a influência, a dedicação às reformas do clima escolar favorece a convivência, como também em certo grau, melhora o desempenho escolar desses estudantes. Os pesquisadores mencionam que uma das fragilidades do estudo se refere ao fato da amostra se restringir às escolas que se dispuseram em responder ao questionário e que é possível considerar que essas escolas tenham mais professores com percepções mais altas sobre clima.

Nota-se até o momento mais uma pesquisa revelando à relação clima e desempenho escolar. Quanto à questão da influência socioeconômica no desempenho dos alunos nas pesquisas de Taylor (2008) e Johnson e Steven (2006) apontou-se uma relação positiva do

desempenho com o clima, porém, no caso na primeira pesquisa relacionou-se positivamente aos elementos Segurança escolar e Ambiente social, e na segunda demonstra-se uma relação geral menor no clima e desempenho.

Doyal (2009) influenciado pelas pesquisas que relacionavam clima e desempenho também se dedicou a essa temática, investigando-a os três níveis da educação americana, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio (*Elementary School, Middle School e High School*).

O critério de medição do desempenho escolar foi o *Comprehensive Assessment Test* (FCAT) em conteúdos de Leitura e Matemática e o clima foi medido por meio de um questionário padrão americano, *School Effectiveness Questionnaire: Teacher/Staff Version* (SEQ: TV), aplicado em estudantes desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio. Com relação ao clima escolar os dados foram coletados com professores e demais funcionários da escola, abrangendo sete dimensões: Liderança instrucional; Missão clara e focada; Clima escolar positivo (compromisso que inspira uma vontade coletiva de cidadania, com melhores práticas, conteúdo instrucional, envolvimento político e cívico); Altas expectativas; Frequente monitoramento do progresso do aluno; Tempo na tarefa; e Relações positivas entre casa/escola.

Os resultados das sete dimensões do clima em relação ao desempenho de Matemática e Leitura demonstraram graduações diferentes conforme o nível escolar. Todas as dimensões do clima são significantes e positivamente relacionadas, com Matemática e Leitura no Ensino Fundamental I (correlação relativamente forte) e II (correlação moderada) e Ensino Médio (correlação forte).

Outros achados mais específicos foram: Monitoramento frequente do progresso do aluno e Relações positivas entre casa/escola foram positivamente relacionadas com pontuação em Matemática e Leitura no Ensino Fundamental II. No Ensino Médio, clima escolar positivo, Monitoramento frequente do progresso do aluno, Tempo na tarefa e Relações positivas entre casa/escola são significativamente e positivamente relacionadas em Leitura. O autor conclui que ao se buscar a melhoria do clima da escola deve ser considerado a importância da participação ativa dos pais no estabelecimento de políticas e procedimentos da escola, assim como nas diferentes atividades, desde a eficaz e frequente comunicação entre a escola e pais ao encorajamento dos pais pode apoiar as atividades educacionais da escola.

Macneil, Prater e Busch (2009) realizaram uma pesquisa em que se visava investigar se as escolas categorizadas como Exemplares, Reconhecidas e Aceitáveis diferiam em seus climas. Usou-se como medida de clima dez dimensões do clima organizacional: Foco de objetivo (aceitação e apoio mútuo às metas), Adequação de comunicação (comunicação aberta e clara), Divisão de responsabilidades (divisão equitativa entre os membros da escola),



Utilização de recursos, Coesão na organização (possuir uma identidade comum no grupo), Moral (sensação de bem-estar e prazer), Inovação (permitir a criatividade e arriscar-se), Autonomia (manter seus ideias e objetivos, bem como atender às necessidades externas), Adaptação (ser tolerante e estável mediante demandas externas) e Adequação de resolução de problemas (capacidade da escola em perceber e resolver problemas gastando o mínimo de energia). Estas dez dimensões caracterizam aspectos do clima que abordaram a interação bem-sucedida entre os membros da organização, bem como, a capacidade das organizações para lidar com o estresse do ambiente.

A amostra foi composta por 29 escolas do ensino Fundamental I, II e Ensino Médio do Estado do Texas. O desempenho foi medido em 24.684 estudantes, e o clima escolar avaliado por professores e funcionários dessas escolas, um total de 1.727. A Agência de Educação do Texas atribui uma das categorias às escolas, que denominam como Exemplares, Reconhecidas, Aceitáveis e Baixo Desempenho (*low performing*), no caso dessa amostra não haviam escolas de baixo desempenho. Cada escola, financiada pelo governo do estado, recebe uma classificação pelo teste *Texas Accountability Rating System*, avaliação que é referenciada, usada para medir os níveis de qualificação acadêmica dos alunos em Leitura, Escrita e Matemática. Estas três categorias de escolas foram então comparadas com as dez dimensões do clima escolar, medido pelo *Organizational Health Inventory* (OHI).

Nos resultados, observou-se que cada uma das escolas que demonstraram maior desempenho, como mostrado por sua classificação Exemplar, apresentou climas mais saudáveis do que as escolas com classificações Aceitáveis. As escolas Exemplares demonstraram consistentemente maior pontuação em cada uma das dez dimensões do clima do que as escolas Aceitáveis. As dimensões Foco de objetivo e Adaptação foram mais evidenciadas nas diferenças percebidas entre as escolas Reconhecidas e Aceitáveis, uma vez que, estas foram as duas únicas dimensões que apresentaram significância estatística entre estas categorias. Portanto, Foco de objetivo e Adaptação merecem atenção especial ao desenvolvimento de um ambiente escolar saudável.

Estes achados sugerem que a dimensão Foco no objetivo e Adaptação descrevem aspectos do clima escolar que são importantes para o sucesso de estudantes dentro da escola. A capacidade das pessoas para se ter clareza, aceitação e apoio - Foco no objetivo - e da capacidade da equipe gestora em minimizar o estresse - Adaptação - representam dimensões do clima escolar que demonstram uma maior diferença quando se compara os climas de escolas Reconhecidas e Aceitáveis.

Por meio de tais considerações, os pesquisadores indicam que diretores de escolas precisam concentrar os seus esforços para melhorar o desempenho dos alunos a partir de um bom clima escolar, envolvendo todos os membros que fazem parte desta comunidade com prioridade aos profissionais docentes, com seus objetivos e valores. Outra contribuição da equipe de direção parte da conscientização do engajamento do professor em suas tarefas, e na autonomia de seu trabalho em sala de aula. Apoio entre os pares é também um elemento-chave no comprometimento dos professores com a qualidade de ensino (MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009).

O objetivo do estudo de Jankens (2011) também foi investigar a relação entre clima escolar e desempenho do aluno. A população desse estudo consistiu de 355 professores e demais profissionais de 11 escolas de Ensino Fundamental I, selecionados a partir de uma amostra intencional de 35 escolas públicas em Michigan. Para examinar essa relação, as escolas participantes foram pesquisadas através de um questionário de clima escolar *Organizational Climate Descriptive Questionnaire for Elementary Schools - OCDQ-RE* (HOY; TARTER; KOTTKAMP, 1991 apud JANKENS, 2011). Este questionário é composto por 42 questões, organizadas em formato *Likert*, distribuídas nas dimensões: Comportamento colaborativo do gestor (usa crítica construtiva, ouve e aceita sugestões), Comportamento diretivo do gestor (monitora tudo o que os professores fazem, impera com “punho de ferro”), Comportamento restritivo do gestor (burocracias interferem no exercício de ensinar), Comportamento colegiado do professor (se ajudam e se apoiam, trabalham com vigor e prazer), Comportamento amigável entre professores (socializam-se, têm amigos próximos no ambiente escolar), Comportamento descomprometido do professor (não vê utilidade nas reuniões pedagógicas, divagam ao falar em reuniões). Avaliou-se as percepções de professores e diretores. Quanto ao desempenho, utilizou-se as notas dos alunos no teste anual *Performance Series test by Scantron, and the MAP test by NWEA* nas disciplinas de Leitura e Matemática entre os anos de 2010 e 2011.

O pesquisador sugere, a partir dos resultados encontrados, que o clima escolar pode ser um fator preditivo para o desempenho acadêmico, ou seja, escolas com climas semelhantes também apresentam resultados semelhantes em Matemática e Leitura. Porém a recíproca não pode ser verdadeira, pois com base nos resultados de análises de correlação, regressão linear e teste de qualidade de previsão de variáveis, escolas com desempenhos em Matemática e Leitura semelhantes podem não ter climas escolares semelhantes. Ele finaliza comentando sobre as contribuições que o estudo poderia abranger, uma delas seria que a gestão escolar deveria repensar o processo de ensino e aprendizagem, bem como a saúde social e emocional dos

alunos, ou seja, incentivar uma melhora no ambiente escolar para que se favoreça o bem-estar no convívio, fator necessário para uma vida produtiva.

Berger et al. (2014) se dedicou à pesquisa de intervenção, na qual faz uma referência importante sobre um dos temas muito utilizados no clima, a questão socioemocional na aprendizagem. O pesquisador ressalta seu objetivo mais importante, apresentar um programa de intervenção como uma alternativa em contextos escolares para demonstrar seu impacto sobre bem-estar, aprendizagem socioemocional e desempenho. O estudo incluiu todos os estudantes de terceiro e quarto ano do ensino básico de cinco escolas em Santiago, Chile. Contou-se com um número total de 671 sujeitos (51,5% meninos; 56,6% no terceiro ano) em uma faixa etária entre 8 e 10 anos, todos de nível socioeconômico médio-baixo. Os dados completos de 467 estudantes foram recolhidos.

As dimensões avaliadas foram: Aprendizagem socioemocional, Autoestima, Clima social escolar, Interação social. Na dimensão Aprendizagem socioemocional, utilizou-se um instrumento contendo 52 itens com frases afirmativas, por exemplo: "Estou sozinho no recreio", "Eu estou confiante de que posso alcançar meus objetivos", "Quando eu estou irritado Eu sei como me acalmar", as respostas apresentavam-se em escala *Likert* (quatro opções de respostas). Na dimensão Autoestima, incluiu uma autoavaliação composta por 23 itens com respostas "sim" ou "não", e uma versão relatada pelo professor. Sobre o Clima Social escolar, foi composto por questões sobre os professores, por exemplo: "Eles são confiáveis", "Percebem quando você tem um problema", abarca também questões sobre seus colegas: "Meus colegas riem de mim", "Sabem como compartilhar", e sobre o contexto escolar: "Minha escola é limpa e bem organizada, "Tenho material suficiente para o trabalho em sala". Em relação à Interação social, foi avaliada utilizando-se a metodologia de mapeamento sociocognitivo, por meio da questão: "Você se reúne com seus pares?", aqueles que respondiam afirmativamente escreviam os nomes dos pares. Esta integração social foi avaliada com a contagem do número de indicações recebidas (BERGER et al., 2014, p.172).

Para a avaliação de desempenho acadêmico se considerou a média geral (incluindo todas as áreas de conhecimento) anual de cada aluno no ano anterior e ao final da aplicação do programa, sendo a análise voltada à observação de dentro de cada instituição, visto que, as exigências acadêmicas entre escolas podem variar.

Esse foi um estudo quase-experimental de dois grupos (experimental e controle), por um período de aproximadamente sete meses, considerando uma avaliação antes de iniciar o programa, e outra após sua implementação. Tal programa, intitulado Bem-estar e Aprendizagem Socioemocional – BASE, envolveu áreas destinadas a promover o

conhecimento de si próprio, valorizando as competências pessoais, a compreensão sobre o efeito das emoções em seu próprio comportamento e as dos outros e autorregulação. O programa foi incluído no currículo escolar.

Os resultados demonstraram que a intervenção proporcionou uma melhora no bem-estar, na aprendizagem socioemocional e no desempenho acadêmico. A diferença entre os grupos experimentais e de controle no bem-estar socioemocional foi evidente. Em classes que participaram do programa, os professores sentiram que os estudantes aumentaram significativamente a sua autoestima. O grupo controle exibiu um declínio significativo durante todo o ano, tanto na sua percepção do clima social escolar (em relação ao professor), no grau de integração social, bem como no seu desempenho escolar, o que não ocorreu no grupo experimental. Os resultados apresentaram um efeito protetor do programa em ambos fatores: laços sociais e desempenho acadêmico. Foram observadas diferenças de gênero no impacto do programa, os resultados demonstraram que entre os estudantes que participaram do programa houve um aumento significativo na integração social de estudantes de sexo masculino, enquanto que do sexo feminino, mantiveram o seu nível de integração.

Para o pesquisador inserir o programa Bem-estar e Aprendizagem Socioemocional ao aluno, através da geração de ambientes saudáveis, também resulta em maior desempenho acadêmico. Essas são questões necessárias para o desenvolvimento de competências para aproveitar a experiência acadêmica, o desenvolvimento de uma relação positiva entre alunos e professores e o fortalecimento autoestima.

Brault (2004) conduziu sua pesquisa de mestrado tendo por objetivo investigar a relação entre clima e desempenho escolar dos alunos analisados sob o efeito escola (considerando-se fatores contextuais) e demonstrar o impacto do clima sobre os resultados dos alunos. Para isso, coletou dados entre os anos de 1999 e 2001 em Quebec, Canadá. A pesquisa abrangeu um total de 54 escolas públicas de Ensino Médio, incluindo 30.685 estudantes com idades entre 13 a 17 anos. Foram cinco dimensões envolvidas, a saber: Relacional, Educacional, Segurança, Justiça e de Pertença.

O instrumento adotado para coleta de dados foi o *Questionnaire sur l'Environnement Socioéducatif* (QES), desenvolvido pela Janosz (2000 apud BRAULT). Este instrumento inclui quase 200 questões do tipo ordinal (4-concordo totalmente, 3-concordo um pouco, 2-discorda em parte e 1-discordo totalmente), e centra-se principalmente em torno de três temas: a percepção do clima escolar, a percepção das práticas educativas e os problemas vividos/percebidos na escola. Para os fins da pesquisa, foram usadas apenas variáveis relativas ao ambiente escolar percebido pelos alunos. Estas foram medidas através de 46 itens. Outros

dados também foram coletados, incluindo dados sociodemográficos como sexo, idade, local de nascimento, e dados da escolaridade do aluno: nível escolar oficial, número de repetência desde o Ensino Fundamental e o número de fracassos experimentados no Ensino Médio. Quanto ao desempenho, foi utilizada a nota autodeclarada em Francês e Matemática - *Durante este ano letivo, quais são as suas notas médias em Francês e Matemática?*

Os resultados dessa pesquisa revelaram que entre as dimensões avaliadas na análise, três têm uma relação significativa positiva com os desempenhos escolares auto divulgados em Francês e Matemática, sendo eles: o clima Educacional, Justiça e Relacional. Clima Educacional e Justiça são ambos positivos e significativamente relacionados com o desempenho acadêmico, quanto melhor a percepção desses climas, melhor a classificação relatada por estudantes em Francês e Matemática. Dessa forma, tratar os alunos de maneira justa e igual, permitindo seus direitos e responsabilidades facilita o desempenho acadêmico. O clima de Relações entre adultos e alunos é positiva e significativamente relacionado com o desempenho acadêmico em Matemática.

Por outro lado, os pesquisadores apontaram que os coeficientes positivos e significativos como no clima de Justiça são baixos, uma vez que raramente ultrapassam 0,15 para notas em Francês, enquanto que para aqueles em Matemática, é pouco mais de 0,12 numa escala de 1 a 5. O Clima Relacional entre os alunos é negativo e significativamente relacionado com as notas em Matemática e Francês, ou seja, quanto melhor a percepção do clima escolar nesse quesito foram piores os resultados relatados por estudantes em ambas as áreas. Quando se comparam os resultados da pesquisa de clima escolar com as notas de Matemática e Francês, observa-se que ambos são afetados de modo diferentes. De maneira geral, os dados mostraram que Matemática geralmente é mais suscetível à instituição frequentada.

Além do clima escolar, outras características como os dados sociodemográficos e da escolaridade dos pais têm sido associados ao desempenho dos alunos. Parece que essas características individuais, familiares e escolares também estão associadas com o desempenho acadêmico.

O pesquisador menciona a relevância científica do instrumento, relatando que em outro estudo houve uma verificação das respostas dadas pelos alunos com a nota real apresentada em seu boletim, na conferência apontou-se por uma relação moderada. Geralmente os estudantes aumentam em média meio ponto sua nota. No caso do estudo de Brault (2004) não houve verificação com a nota do boletim. Mesmo assim, nesse estudo, há positivas conclusões: confirmou-se a importância de ter altas expectativas positivas em estudantes, assim como responsabilidades, o trato de maneira justa e o bom relacionamento entre professor e alunos.

Vejam agora a pesquisa de doutorado de Summer (2006), a investigação ocorreu nos Estados Unidos no estado de Tennessee. O clima foi avaliado sob a concepção de professores, enquanto que o desempenho foi retratado por meio de um instrumento oficial padronizado aplicado aos alunos. Objetivou-se ampliar uma pesquisa anterior, investigando a relação entre o ambiente escolar e desempenho dos alunos.

As dimensões que abrangeram esse estudo foram Ordem (ambiente e comportamento dos alunos), Instrução (programa de instrução), Ambiente (de aprendizagem positivo), Liderança (gestores fornecem instrução), Expectativas (de aprendizagem do estudante), Envolvimento (dos pais e comunidade com a escola), Colaboração (dos gestores, professores e estudantes cooperam e participam na resolução de problemas). Os instrumentos utilizados foram coletados por meio das fontes, sendo um de clima e o outro de desempenho: 1) *School Climate Inventory* (SCI) – Registro de Clima Escolar e (2) *Comprehensive Assessment Program* (TCAP) - Programa de Avaliação Integral e *Tennessee Value Added Assessment System* (TVAAS) - Sistema de Avaliação de Valor Agregado de Tennessee (conforme dados do Relatório do Estado do Tennessee, 2005).

O SCI contém 49 afirmações que compreende sete subescalas. As respostas são pontuadas por meio do uso das avaliações do tipo *Likert*. As informações foram coletadas a partir de 40 escolas de Tennessee do Ensino Fundamental II durante o ano 2004-2005 e incluíram um total de 1.484 professores entrevistados. Quanto ao desempenho partiu do Relatório do Estado de Tennessee – um boletim do ano escolar para o público tomar conhecimento da qualidade em educação, nas áreas de Linguagem e Artes, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Nesse relatório inclui o valor agregado, referente ao que a escola contribui para o crescimento do aluno, são dados emitidos anualmente que incluem ganhos dos alunos para cada uma das disciplinas a cada ano e também durante os três anos em que frequentou a escola.

Esse estudo contribuiu em confirmar a hipótese de uma relação positiva entre o clima escolar geral e as áreas do conhecimento investigadas, embora tenha sido confirmada, nem todas as áreas essa relação foi estatisticamente significativa, somente em uma área de desempenho do estudante (Linguagens em Artes) apontou-se significância. Separadamente notou-se que em Linguagem e Artes foram significativamente associadas à Liderança, Expectativas, Ordem, Ambiente e Colaboração. Ordem e ambiente de aprendizagem se correlacionaram significativamente com todas as áreas de realização (Artes e Matemática, Ciências e Estudos Sociais). A pesquisadora relata ser notável que há ênfase acadêmica onde há uma pressão para a excelência acadêmica, objetivos elevados, ambiente de aprendizagem

ordenado e seguro, onde os professores acreditam na capacidade dos alunos, assim como o respeito dos alunos para com os outros.

Passamos agora para uma pesquisa na qual envolve alunos dos anos 6º, 7º, e 8º anos do Ensino Fundamental de uma região rural dos Estados Unidos. O estudo foi realizado por Roberts (2007) e abrangeu uma população de 43 alunos, tinha como finalidade determinar as percepções de estudantes sobre a qualidade e interações interpessoais na escola, para comparar com o desempenho acadêmico, frequência e encaminhamento disciplinar.

Para mensurar o clima, foram utilizados os instrumentos *Yale Child Study School Development Program* e *School Climate Survey-Revised Version* (EMMONS; HAYNES; COMER, 2002 apud ROBERTS, 2007), os quais abrangeram as dimensões: Justiça; Ordem e a disciplina; Envolvimento dos pais; Compartilhamento de recursos; Relações Interpessoais entre estudantes; Relações aluno-professor. Para obter dados de desempenho escolar foram aplicados aos pais um formulário de pesquisa desenvolvido para esse estudo que questionou aos pais três perguntas: no último boletim, a nota média do seu filho esteve entre (>90) (80-90) (70-80) (<70)? Desde o início do ano letivo o número de ocorrências disciplinares que seu filho recebeu foi (0) (1-2) (3-4) (>5)? Desde o início do ano escolar quantos dias de escola o seu filho tem perdido (0) (1-3) (3-5) (5-7)?

Os resultados dessa pesquisa (ROBERTS, 2007) tiveram pontos semelhantes com a pesquisa de Brault (2004) revelando mais uma vez um fator importante, a relação positiva existente entre professor e aluno revela um bom desempenho escolar. Além disso, de todos os fatores de clima escolar o que se mostrou um efeito mais significativo foi o fator de justiça, os índices mostraram que a média do 6ª ano foi significativamente maior do que a do 7º e 8º ano. Foi ainda encontrada uma correlação negativa e estatisticamente significativa entre a dimensão relações interpessoais entre estudantes e baixa frequência (faltas). O estudo revelou a grande importância do papel do professor no bom desempenho escolar, a abertura que este profissional pode conceder reflete em um adulto em que se possa transmitir confiança aos alunos, isso se faz desde o primeiro dia de aula, no trato justo para com todos, aos simples gestos como o ouvir o aluno individualmente ou em grupo; tais atitudes propiciam confiança mútua para um período muito delicado que é o início da adolescência. Conforme a fundamentação do pesquisador (DERIDDER, 1988 apud ROBERTS, 2007), se os alunos não se identificam com a escola nessa fase, reflete em ausências (faltas escolares), até mesmo evasões e mau desempenho escolar.

Ma e Klinger (2000) examinaram a influência de alguns fatores dos estudantes e das escolas sobre o desempenho em Matemática, Ciência, Leitura, e Escrita em New Brunswick, Canadá. Esses fatores são característicos do clima escolar, envolvendo as dimensões: Clima

disciplinar (cumprimento de regras, regras justas, participação na elaboração das regras, punições adequadas, as regras são claras), Pressão acadêmica (sabem da importância em ir bem na escola, os conteúdos são instigantes, a lição é um complemento do que tem aprendido em sala de aula) e Envolvimento dos pais (pais ajudam na lição de casa, conversam sobre o relacionamento com colegas, conversam sobre seu rendimento escolar, verificam a lição de casa, falam da importância da escola).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados se tratou de um teste em Matemática, Ciências, Leitura e Escrita, bem como um questionário sobre clima. Envolveu alunos das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental. Um grupo de professores experientes e especialistas em áreas específicas desenvolveu os quatro testes de desempenho com base no currículo. O teste de Matemática foi composto por 39 itens, de Ciências consistia em 33 itens, no de Leitura foram utilizados 35 artigos em passagens ficcionais e não-ficcionais para medir a compreensão, a avaliação da escrita foi baseada em duas peças teatrais escritas pelos estudantes. O questionário sobre clima continha 22 perguntas. Utilizou-se informações sobre as principais variáveis do estudante: status socioeconômico, etnia (o grupo étnico identificado foram alunos das 11 comunidades nativas canadenses de New Brunswick – povos nos limites do Canadá que compreendem as primeiras nações), número de responsáveis com os quais o aluno reside, número de irmãos, sexo, tamanho da escola.

Conclusões dessa pesquisa indicam que Clima disciplinar e Pressão acadêmica tiveram correlação forte em Matemática, Ciências e Escrita. O nível socioeconômico dos estudantes e em nativos não fez uma grande diferença no desempenho acadêmico. Porém, houve mais desigualdade de desempenho de acordo com o nível socioeconômico dos estudantes em grandes escolas, mas essa variável não afetou o desempenho acadêmico médio geral de cada escola. Já alunos nativos obtiveram pontuação abaixo dos alunos não-nativos em todas as quatro áreas de estudo. Dos três fatores do clima investigados, o Clima disciplinar, principalmente regras e confiança, foi visto como sendo o mais importante no desempenho acadêmico, dessa forma, os autores concluem que regras razoáveis e sanções claras, com aplicação ativa e adequada, assim como relações positivas entre alunos e funcionários da escola formam elementos básicos de um clima de disciplina propício para o sucesso acadêmico.

Canguçu (2015), em sua tese de doutorado, tratou da relação entre o clima escolar e o desempenho cognitivo de alunos. A pesquisadora tinha por objetivo analisar o clima escolar, com base na percepção de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do estado de Minas Gerais e determinar sua relação com o desempenho escolar. Para isso, a pesquisadora utilizou um questionário contextual e os resultados dos testes de Língua



Portuguesa e de Matemática, aplicados pelo Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB, em 2011, para 275.366 alunos do 5º ano do ensino fundamental de 4.091 escolas públicas avaliadas no Estado de Minas Gerais. Nessa pesquisa o conceito de clima escolar esteve focado na percepção e na sensação dos alunos com relação ao ambiente escolar e, sobretudo, no que se refere à qualidade das relações que lá se desenvolvem, traduzindo-se em cinco dimensões: Aprendizagem e desenvolvimento, Conforto e segurança, Convivência e relacionamento (regras da escola e o tratamento recebido), Pertencimento e inclusão, e Satisfação e motivação. O conceito de clima escolar que mais se aproximou daquele definido pela autora é o adotado nos programas e projetos do UNICEF, em que predominam a qualidade das relações e o respeito ao outro.

Ao final da investigação a autora concluiu que os resultados encontrados marcavam para a existência de uma relação positiva entre o modelo de clima escolar e o desempenho dos alunos, ou melhor, os resultados confirmaram que a percepção dos alunos de um bom clima se relaciona com o desempenho. Por exemplo: quanto às escolas de clima satisfatório apenas 16,1% possuem baixo desempenho, enquanto 37,9% possuem alto desempenho. Melhor dizendo, nas escolas em que a percepção dos alunos foi de um bom clima escolar, é onde se houve ocorrência de bons resultados de desempenho. Visto sob outro ângulo, os resultados mostraram que 56,9% das escolas restritas no grupo com clima insatisfatório possuíam baixo desempenho escolar e apenas 5,5% possuíam desempenho escolar alto, ou seja, a percepção negativa dos alunos sobre o clima escolar estava associada a uma probabilidade maior de ocorrência de baixo desempenho escolar.

Nesta pesquisa, dados numéricos confirmaram a incidência de uma relação direta de um bom clima escolar com um melhor desempenho escolar dos alunos. Na pesquisa ficou evidente que boas práticas de convivência, na gestão e no pedagógico, funcionavam como suporte para fortalecer o clima dentro da escola. A pesquisadora recomenda aos gestores que desejam melhorar a qualidade do ensino das escolas, em investir no clima escolar, especialmente nas dimensões por ela destacadas: Aprendizagem e desenvolvimento; Conforto e segurança; Convivência e relacionamento; Pertencimento e inclusão, e Satisfação e motivação.

Canguçu (2015) também fez um estudo exploratório envolvendo questões de sexo, cor/raça e nível socioeconômico. A pesquisa apontou existir um percentual maior de alunos autodeclarados brancos em escolas que combinam alto desempenho e clima escolar satisfatório, assim como estas mesmas escolas assim classificadas se localizavam em regiões onde os alunos possuíam, de maneira geral, um nível socioeconômico mais privilegiado do que em outras

regiões do estado. Efeitos opostos ocorreram com as escolas com baixo desempenho e com clima escolar insatisfatório.

Pudemos perceber que algumas pesquisas trouxeram para suas discussões outros aspectos extraescolares, são questões contextuais, como condição socioeconômica, sexo, tamanho da escola (MA; KLINGER, 2000; JOHNSON; STEVEN, 2006; TAYLOR, 2008; CANDIAN; RESENDE, 2013; BRAULT, 2004; CANGUÇU, 2015), entre outros fatores, oportunizando outras considerações a respeito da relação clima e desempenho acadêmico importantes a serem consideradas.

Neste item apontamos inicialmente algumas pesquisas que, embora não contemplasse em seu objetivo primeiro o clima escolar e o desempenho acadêmico, no percurso da pesquisa revelou-se importantes fatores dessa relação (Quadro 1).

Quadro 1 - Pesquisas com objetivos distintos e que indicam como resultado a importância do clima escolar para o desempenho.

Pesquisa	Sujeitos	Resultados encontrados com relação ao clima escolar
Casassus (2002)	Ensino Fundamental I	Clima emocional para aprendizagem e relacional
Mella (2002)	Ensino Fundamental I	Clima relacional e organizacional
Fundação Lemann e Itaú BBA (2013)	Ensino Fundamental I	Clima de segurança, infraestrutura.
Fundação Lemann, Itaú BBA e Instituto Credit Suisse Hedging-Griffo (2015)	Ensino Fundamental II	Clima de bem-estar e relações humanas

Fonte: elaboração própria (2017)

Posteriormente, apresentamos pesquisas envolvendo como escopo a relação: clima escolar e desempenho acadêmico, o Quadro 2 demonstra as dimensões que apresentaram correlação positiva e com significância.

Quadro 2 - Pesquisas com objetivo na verificação da relação clima e desempenho que indicam associações positivas entre o clima escolar e o desempenho

Pesquisa	Nível de ensino	Dimensões do clima que se associaram com o desempenho
Ma e Klinger (2000)	Ensino Fundamental II	Clima disciplinar, Pressão acadêmica
Brault (2004)	Ensino Médio	Relacional, Educacional, Justiça
Johnson e Steven (2006)	Ensino Fundamental I	Apoio ao estudante; Afiliação; Interesse profissional; Liberdade pessoal; Participação nas tomadas de decisão; Inovação; Adequação de recursos; Pressão acadêmica.
Summer (2006)	Ensino Fundamental II	Ordem, Instrução, Ambiente, Liderança, Expectativas, Envolvimento, Colaboração
Roberts (2007)	Ensino Fundamental II	Justiça, Relações aluno-professor
Taylor (2008)	Ensino Fundamental I	Ambiente acadêmico, Segurança escolar, Ambiente físico, Parcerias com a comunidade, Ambiente social, Satisfação do estudante
Doyal (2009)	Ensino Fundamental I, II e Médio	Liderança instrucional; Missão clara e focada; Clima escolar positivo; Altas expectativas; Frequente monitoramento do progresso do aluno; Tempo na tarefa; e Relações positivas entre casa/escola.
Macneil, Prater e Busch (2009)	Ensino Fundamental I, II e Médio	Foco de objetivo, Adequação de comunicação, Divisão de responsabilidades, Utilização de recursos, Coesão na organização, Moral, Inovação, Autonomia, Adaptação e Adequação de resolução de problemas.
Jankens (2011)	Ensino Fundamental I	Comportamento colaborativo do gestor, Comportamento diretivo do gestor, Comportamento restritivo do gestor (com associação negativa), Comportamento colegiado do professor, Comportamento amigável entre professores, Comportamento descomprometido do professor (apresentando associação negativa).
Candian e Resende (2013)	Ensino Fundamental I, II e Médio	Regras
Berger et al. (2014)	Ensino Fundamental I	Aprendizagem socioemocional, Autoestima, Clima social escolar, Interação social
Canguçu (2015)	Ensino Fundamental I	Aprendizagem e desenvolvimento, Conforto e segurança, Convivência e relacionamento

Fonte: elaboração própria (2017)

Dentre as pesquisas empíricas que tinham por objetivo principal observar se o clima escolar proporcionaria (além de outros benefícios) um desempenho escolar desejável, relacionamos doze que foram realizadas no contexto nacional e internacional. Destas, realizamos uma análise ao que corresponde com as nossas dimensões e constatamos que em meio às investigações, foi possível as seguintes constatações sobre a relação positiva do clima escolar com o desempenho acadêmico: dessas doze investigações, em oito pesquisas essa correlação foi com a dimensão que aborda as relações com o ensino e com a aprendizagem

(MA; KLINGER, 2000; BRAULT, 2004; JOHNSON; STEVEN, 2006; SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; DOYAL, 2009; BERGER et al., 2014; MA; CANGUÇU, 2015); em sete apresentaram uma correlação significativa à dimensão que trata das regras, sanções e segurança na escola (MA; KLINGER, 2000; BRAULT, 2004; SUMMER, 2006; ROBERTS, 2007; TAYLOR, 2008; CANDIAN; RESENDE, 2013; CANGUÇU, 2015); em seis pesquisas a correlação apresentou-se significativa com a dimensão relativa as relações sociais e os conflitos na escola (BRAULT, 2004; JOHNSON; STEVEN, 2006; TAYLOR, 2008; ROBERTS, 2007; BERGER et al. 2014, CANGUÇU, 2015); também em cinco essa correlação foi encontrada na dimensão gestão e participação (JOHNSON; STEVEN, 2006; SUMMER, 2006; DOYAL, 2009; MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009; JANKENS, 2011); na dimensão que diz respeito às relações com o trabalho foram encontradas quatro pesquisas que encontram correlação com o desempenho escolar (JOHNSON; STEVEN, 2006; SUMMER, 2006; MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009; JANKENS, 2011); em três estudos com a dimensão que envolve a família, a escola e a comunidade (TAYLOR, 2008; DOYAL, 2009; BERGER et al., 2014); e também em três pesquisas com a dimensão que corresponde à infraestrutura e à rede física da escola (JOHNSON; STEVEN, 2006; SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008).

Desse modo, os dados empíricos demonstram que as dimensões do clima que mais se relacionam com o desempenho são: ensino e aprendizagem; regras, sanções e segurança na escola; relações interpessoais; seguidas das dimensões gestão, participação e trabalho e, por fim, comparecem aquelas relativas à família, comunidade e infraestrutura física.

No entanto, apesar desses resultados, temos que considerar que, de modo geral, as pesquisas que investigam o clima o fazem abordando alguns dos aspectos que estão presentes na instituição educativa, não abrangendo, por meio de um único instrumento e/ou em um único estudo, as múltiplas dimensões que abarcam o clima escolar, e esse é o caso das doze investigações aqui apresentadas. Não obstante, em nosso estudo de campo, teremos a possibilidade de avaliar o clima em suas múltiplas dimensões, o que nos possibilitará visualizar se ao serem investigadas diversas dimensões do clima em uma única pesquisa, se confirmada a relação entre esse construto e o desempenho, quais as dimensões com maior força de associação. Além disso, teremos a oportunidade de investigar o clima a partir da perspectiva de alunos, professores e gestores, o que é um diferencial com relação aos estudos que têm sido desenvolvidos sobre o clima escolar, uma vez que a maioria desses o investiga ou da perspectiva dos alunos, ou dos professores ou dos gestores, poucos são os que o avaliam considerando as percepções de dois ou mais públicos. Esse dado é confirmado por Berkowitz et al. (2016) que ao realizarem uma revisão de 74 artigos publicados no período de 2000 a 2015, produzidos por

pesquisadores de diferentes países, sobre as relações entre clima escolar, desempenho e nível socioeconômico, em apenas três deles o clima escolar foi avaliado a partir da perspectiva de três membros, sendo que em um deles os membros foram estudantes, professores e pais, e dois foram de estudantes, professores e gestores. Segundo os autores, a maioria das pesquisas ainda se baseia somente na visão de um público, geralmente dos alunos, ou de professores ou de outros membros, como gestores e pais, nesses três últimos casos em menor número.

Além disso, a partir dessa revisão de literatura, chama-nos à atenção o fato de haver apenas uma pesquisa (BERGER et al., 2014) que promove um estudo de natureza interventiva com a finalidade de investigar se ao melhorar o clima, possibilitaria uma melhor qualidade do desempenho. Mesmo em consideração com essa particularidade encontramos nas pesquisas uma convergência de que um clima positivo favorece um bom desempenho, o que fortalece os nossos objetivos em continuar a investigação acerca de um tema pouco pesquisado no Brasil, observa-se que das pesquisas avaliadas apenas duas são nacionais (CANDIAN; RESENDE, 2013; CANGUÇU, 2015), e em segmento também pouco estudado, em que se relacione o clima com o desempenho no Ensino Médio, faixa do sistema educacional que finaliza a Educação Básica.

Todos esses aspectos contribuíram para fortalecer a busca a que este trabalho se objetiva, investigar a relação do clima escolar com o desempenho acadêmico. Outra observação substancial nas pesquisas, trata-se da grande incidência em medir o desempenho escolar utilizando-se de procedimentos objetivos, ou seja, avaliações externas governamentais que visam mensurar a qualidade na educação. Em virtude deste trabalho se dedicar em estudar a relação do clima escolar com o desempenho de alunos do Ensino Médio, utilizaremos um indicador de qualidade escolar muito empregado em instituições brasileiras, sobre o qual detalharemos no item a seguir.

### **2.3 Desempenho escolar e as avaliações externas**

Como ponto de partida, iniciaremos um breve histórico sobre as avaliações externas de abrangência nacional e internacional, das quais o Brasil faz parte, como também, apresentaremos conclusões concisas de pesquisadores acerca dessas avaliações. Desse modo, será possível optar por um programa avaliativo a ser utilizado para o intento deste trabalho.

Medir o conhecimento ou a qualidade de ensino foi um tema de destaque especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu capítulo sobre Educação estabelecia sete princípios, em que um deles denominava-se “garantia do padrão de qualidade”.

Dessa forma, a partir de 1993 o Brasil passou a incluir a avaliação externa em seu sistema educacional por meio do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), implementado de maneira descentralizada pelos estados e municípios (WERLE, 2014).

O SAEP tinha por objetivo a verificação da aprendizagem e desempenho dos alunos das escolas de Ensino Fundamental, para a partir daí, colher informações de modo que se avaliasse e revisasse programas de qualificação educacional, assim como, implantar núcleos de estudo em universidades para formação, capacitação e produção de pesquisa aplicada. Já em 1996, a partir da LDB, Lei 9.394, determinava que a União, em colaboração com os sistemas de ensino, devia realizar, em âmbito nacional, uma avaliação de rendimento escolar nos níveis Fundamental e Médio, de modo que o objetivo fosse a definição de prioridades para melhorar a qualidade no ensino. Anos mais tarde, em 2001 estabeleceu-se o plano Nacional de Educação (PNE), que dentre 30 objetivos e metas para o Ensino Fundamental destacava-se um programa de monitoramento de desempenho dos alunos, por meio de avaliação, para que se assegurasse a elevação progressiva do desempenho dos alunos. Sublinhavam os objetivos e metas do Ensino Médio, que entre outros, consistia em melhorar o aproveitamento de forma atingir níveis satisfatórios nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM (HORTA, 2007).

Segundo Horta (2007), de acordo com a Portaria 1.795/94 os objetivos do SAEB se consolidaram no desenvolvimento de uma cultura avaliativa, na qual estimula a melhoria da qualidade e o controle social dos resultados (por meio de informações sobre desempenho e seus resultados) e mobilização de recursos humanos.

Atualmente, esse sistema é composto por três avaliações nacionais obrigatórias: ANEB<sup>7</sup> (avalia alunos 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, de natureza amostral); ANRESC<sup>8</sup>, também denominada Prova Brasil (5º e 9º ano do Ensino Fundamental); ANA<sup>9</sup> (3º ano do Ensino Fundamental) (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013).

O IDEB é calculado por meio das notas do SAEB e pela taxa média de aprovação, sendo que as médias de desempenho são obtidas pela Prova Brasil e pela ANEB, e os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (INEP, 2016a).

Vale ressaltar um outro sistema avaliativo que influenciou de certa maneira os nossos, trata-se do *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa Internacional

---

<sup>7</sup> Avaliação Nacional da Educação Básica.

<sup>8</sup> Avaliação Nacional do Rendimento Escolar.

<sup>9</sup> Avaliação Nacional da Alfabetização.

de Avaliação de Estudantes – o qual teve sua primeira aplicação no ano de 2000. O Brasil participou desde sua primeira aplicação, sendo, na ocasião, o único representante da América Latina. Essa avaliação conta com a participação de alunos na faixa de 15 anos de idade, pois compreende a educação obrigatória na maioria dos países (INEP, 2016b).

Esse programa é estruturado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em cada país, um órgão se responsabiliza pela coordenação e aplicação, no Brasil esta responsabilidade é do INEP. O objetivo do PISA é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação dos países participantes, para que se subsidie políticas de melhorias no Ensino Básico. Avalia-se a Leitura, Matemática e Ciências, em período trienal, dando ênfase em cada uma dessas áreas a cada triênio. A última aplicação foi no ano de 2015, com ênfase em Ciências e incluiu uma nova área: Competência Financeira e Resolução Cooperativa de Problemas. O PISA caracteriza-se por envolver um conhecimento dinâmico de aprendizagem, onde conhecimento e habilidades devem ser adquiridos continuamente, devido a um mundo em constante transformação (INEP, 2016b).

Desde 2005, a partir de dados do PISA, estabeleceu-se metas bienais (a cumprir pela nota do IDEB) de modo que se alcançasse em variadas instâncias: pelo País, municípios e unidades da Federação, a proposta é que em cada instância se avance seu desempenho de modo a contribuir para que o Brasil atinja o nível educacional da média dos países desenvolvidos da OCDE. Isso significa que a média nacional, no ano de 2005, passasse de 3,8 na primeira fase do Ensino Fundamental, para 6,0, a ser atingida em 2021 (data simbólica devido ao bicentenário da Independência em 2022).

Um outro exame, de dimensões nacionais e voltado apenas para o público que finaliza a Educação Básica, foi criado em 1998. Trata-se do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cujo objetivo é avaliar o desempenho do estudante do fim da Educação Básica, buscando contribuir com a qualidade desse nível da escolaridade. Atualmente, sua grande adesão (mesmo não sendo obrigatório) deve-se ao fato de ser o principal índice de avaliação de desempenho individual, o qual pode ser usado no ingresso em universidades no Brasil e em Portugal, tanto em escolas públicas ou particulares (INEP, 2016c).

Por ser um exame avaliador do Ensino Básico, seus resultados são divulgados à sociedade também por escola, no entanto, pede-se cautela no uso como indicador de desempenho por escola, uma vez que a participação dos alunos é voluntária, e os resultados por escola são divulgados apenas em instituições em que a participação foi de no mínimo dez alunos e que correspondem a pelo menos 50% do total de alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio (INEP, 2016c).

O IDEB, ENEM e o PISA constituem os principais índices de desempenho nas esferas nacional e internacional. Na medida em que aumentam as práticas das avaliações externas em vários países do mundo, aumentam proporcionalmente pesquisas que apresentam críticas favoráveis e contrárias a esses procedimentos. Pacheco (2014), analisando as avaliações externas portuguesas, critica-as ao referi-las como uma regulação externa por resultados mediante competitividade, devido à sua influência, monitorização e por estabelecer um controle social sob a escola. De acordo com o autor, a regulação externa nega a necessidade funcional da escola.

Para Werle (2014) as políticas públicas devem servir como instrumento na construção de um *ethos* colaborativo e não competitivo. A década de 1980 foi caracterizada por práticas que visavam à democratização, já a década seguinte, em 1990, foi de reformas do estado, onde surgiram as avaliações em larga escala subsidiado inicialmente e em grande parte por empréstimos do Banco Mundial. A criação de novos índices e sistemas nos quais valorizam o resultado de outras avaliações supõe que o objetivo se pauta apenas na comparação, competição e em estratégias generalistas, voltados para resultados.

De acordo com Chirinéa e Brandão (2015) as avaliações externas a partir de 1990 utilizou dos resultados para uma formação dos rankings, tal mecanismo ganhou status de qualidade educacional.

Para os autores, a partir do momento que o estado deixa de ser o provedor para ser o regulador passa a desempenhar um modelo economicista, atendendo às necessidades do mercado de trabalho. Tal preocupação mais se aproxima aos propósitos do desenvolvimento econômico e na inserção do país ao grupo de países desenvolvidos, do que uma preocupação voltada ao núcleo formador e aos sistemas de ensino como direito do cidadão. É necessário refletir qual é o uso social desses resultados. Isso sem contar das manobras utilizadas pelas escolas para que não prejudique sua nota, mecanismos como inserção de novos conteúdos no currículo com o único fim de atingir uma boa nota na prova, evita-se a reprova escolar não como contribuição à qualidade nos processos educativos, mas para evitar baixo IDEB por exemplo.

Uma pesquisa realizada no ano de 2010, comparando duas escolas – uma com maior (8,2) e outra com menor (2,4) IDEB – demonstrou que o tipo de gestão da escola, o clima organizacional e o sentimento de pertencimento dos professores são condições que favorecem a qualidade. Além dessas dimensões, evidenciou-se que a condição socioeconômica e cultural dos estudantes e de suas famílias também constitui fator determinante para a qualidade da educação. Tais dimensões não são consideradas na composição



da nota do IDEB, tampouco nos resultados apresentados (CHIRINÉA, 2010, p.474).

Ao contrário disso, os autores sugerem que a qualidade precisaria ser pautada no investimento de insumos às escolas, recursos humanos bem formados, materiais em quantidade suficiente, infraestrutura adequada, melhorias nas condições de trabalho aos professores, salários dignos. Há de ser considerada também outras variáveis ao observar os resultados de escolas, como educação dos pais, renda, nível socioeconômico. Segundo os autores, o IDEB demonstra o resultado, não a qualidade.

Alavarse, Bravo e Machado (2013) concordam que há aspectos negativos nas avaliações externas, por exemplo, os gestores passaram a considerar os resultados das avaliações externas como a qualidade ou não de seu ensino, vindo a conduzir suas próprias avaliações com o fim de treinamento para essas avaliações oficiais. Da mesma forma, muitas das avaliações externas são por amostragem, desconsiderando a preocupação pela qualidade de cada unidade educacional. Contudo, se for encarada como uma concepção de um processo amplo do qual se servirá para revisão dos sistemas de ensino, será de grande valia, uma vez que, para tais pesquisadores trata-se de um processo necessário para o acompanhamento de metas qualitativas e quantitativas, o que fomenta nas escolas uma discussão mais estreita entre professores, gestores, até mesmo, pais e alunos que se envolvem com a temática. Essa dinâmica propicia iniciativas de autoavaliação e replanejamento de ações pedagógicas no interior das escolas.

Pimenta (2012), em sua pesquisa de mestrado, buscou analisar “se” e “como” as avaliações vêm influenciando no exercício da coordenação pedagógica no Ensino Fundamental I, explorando possíveis implicações pedagógicas no trabalho escolar. A escolha pelo coordenador pedagógico deveu-se, pois, a maioria das redes de ensino recorre a este profissional para se responsabilizar pelo monitoramento e articulação pedagógica, organizando, acompanhando e discutindo com os professores processos de ensino e aprendizagem.

A pesquisadora realizou uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, os dados foram obtidos por meio de questionários e roteiro de entrevista semiestruturada à diretora e à coordenadora de uma escola de Ensino Fundamental da rede municipal de Indaiatuba-SP, como também a um vereador do município que se envolve com questões relacionadas à educação.

Suas constatações evidenciaram que, a partir de 2005, com a Prova Brasil no Ensino Fundamental deixando de ser amostral, proporcionou mudanças na organização do trabalho na unidade escolar e também mudanças nos profissionais que regiam a escola. Da mesma forma, as demais avaliações externas adotadas pelo município - IDEB, Sistema de Avaliação do

Rendimento do Estado de São Paulo (SARESP), e Avaliação Municipal de Desempenho do Aluno (AMDA) - contribuíram para um processo de reorganização do trabalho dos coordenadores pedagógicos. Assim como, possibilitou a influência em ações pedagógicas, orientação no trabalho dos professores, diminuição da incidência das dificuldades de aprendizagem pelos alunos e evidenciou-se um planejamento, melhor elaborado e focado, de estratégias de melhoria de desempenho.

Aproveitando desse argumento, mesmo diante das críticas, optamos por utilizar o ENEM, pois trata-se de uma avaliação que examina o desempenho no final da Educação Básica, compreendendo-se que os conhecimentos dos anos escolares anteriores estejam imbricados no final dessa etapa educacional.

### 2.3.1 O que se avalia e os critérios de mensuração da nota do ENEM

O ENEM, criado no ano de 1998 sob a liderança de Maria Inês Fini, tinha como intuito a avaliação da qualidade educacional do Ensino Básico, visto que os testes são destinados à 3ª série do Ensino Médio, última etapa desse segmento. Esse objetivo manteve-se, e além disso conta com a finalidade de subsidiar políticas públicas; criar uma referência nacional do currículo para o Ensino Médio; desenvolver estudos sobre a educação no Brasil; possibilitar uma autoavaliação ao participante; e a partir de 2009 também passou a ser um dos sistemas de avaliação para o ingresso no Ensino Superior. Com os novos anseios, implementou-se mudanças, de modo que, além dos objetivos iniciais, contribuisse para uma democratização ao acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), incluindo a mobilidade acadêmica e produzindo reestruturações dos currículos do Ensino Médio (INEP, 2016c).

As mudanças que se relacionam ao acesso no Ensino Superior pautam-se na utilização do resultado de desempenho individual de modo único, alternativo ou complementar, bastando a adesão por parte das Instituições de Educação Superior, de modo que possam optar por utilizar apenas o ENEM ou combiná-lo com seus próprios sistemas seletivos (INEP, 2015a).

O ENEM é usado no Sistema de Seleção Unificada (SISU), sistema informatizado instituído em 2010 e gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC). No SISU as instituições públicas federais de Ensino Superior oferecem vagas aos participantes do ENEM (MEC, 2016a). Além do uso como processo seletivo, o ENEM passou a ser utilizado, a partir de 2004, no Programa Universidade para Todos (ProUni) com a finalidade de conceder bolsas de estudo integrais e parciais nas entidades privadas de Educação Superior (MEC, 2016b). Somando-se a esses mecanismos de ingresso, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) de Portugal

também aderiram ao exame brasileiro, a partir de 2014, para o ingresso dos estudantes brasileiros nessas universidades (INEP, 2016c).

As novas funções também permitiram a certificação de conclusão de Ensino Médio para alunos acima dos 18 anos, com idade a ser concluída até o primeiro dia de realização das provas do exame. É garantido o título ao participante que obtiver, no mínimo, a metade da pontuação aplicada nos testes e na redação (INEP, 2015a).

O ENEM tornou-se um importante instrumento de ingresso no Ensino Superior, como também na certificação de escolaridade. A adesão é crescente. Diante disso, podemos refletir o que se está buscando avaliar nesse exame, quais conhecimentos e habilidades se exigem de um aluno ao final da Educação Básica, como também, dos futuros universitários no Brasil e em Portugal. Por isso, apresentaremos os conteúdos das provas e os procedimentos de cálculo da nota, dentro das divulgações oficiais do governo, assim como, algumas pesquisas que investigam a constituição conceitual desse exame.

Atualmente, os conteúdos exigidos no ENEM são organizados segundo eixos cognitivos, comuns a todas às Áreas de Conhecimento: Dominar linguagens, Compreender fenômenos, Enfrentar situações-problema, Construir argumentação, Elaborar propostas.

É constituído por quatro as áreas de conhecimento:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.
- Matemática e suas tecnologias.
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia.
- Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais (INEP, 2016c<sup>10</sup>).

As matrizes de referência em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias possuem trinta habilidades cada uma. Os objetos de estudo associados às matrizes de referência são apresentados sinteticamente no quadro abaixo:

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>>. Acesso em: jul. 2016

Quadro 3 - Objetos de conhecimento associados às Matrizes de Referência do ENEM

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	<p>Estudos do texto.  Estudos das práticas corporais.  Produção e recepção de textos artísticos.  Estudos do texto literário.  Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos.  Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos.  Estudos dos aspectos linguísticos da língua portuguesa.  Estudos de gêneros digitais.</p>
Matemática e suas Tecnologias	<p>Conhecimento numéricos.  Conhecimentos geométricos.  Conhecimentos de estatísticas e probabilidade.  Conhecimentos algébricos.  Conhecimentos algébricos/geométricos.</p>
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	<p>Física:  Conhecimentos básicos fundamentais.  O movimento, o equilíbrio e a descoberta das leis físicas.  Energia, trabalho e potência.  A mecânica e o funcionamento do universo.  Fenômenos elétricos e magnéticos.  Oscilações, ondas, óptica e radiação.  O calor e os fenômenos térmicos.</p> <p>Química:  Transformações químicas.  Representações das transformações químicas.  Materiais, suas propriedades e usos.  Água:  Transformações químicas e energia.  Dinâmica das transformações químicas.  Transformação química e equilíbrio.  Compostos de carbono.  Relações químicas com as tecnologias, a sociedade e o meio ambiente.  Energias químicas do cotidiano.</p> <p>Biologia:  Moléculas, células e tecidos.  Hereditariedade e diversidade da vida.  Identidade dos seres vivos.  Ecologia e ciências ambientais.  Origem e evolução da vida.  Qualidade de vida das populações humanas.</p>
Ciências Humanas e suas Tecnologias	<p>Diversidade cultural, conflitos e vida em sociedade.  Formas de organização social, movimentos sociais, pensamento político e ação do Estado.  Características e transformações das estruturas produtivas.  Os domínios naturais e a relação do ser humano com o ambiente.  Representação espacial.</p>

Fonte: elaboração própria a partir do documento “Matriz de Referência ENEM” [INEP, 2012].

O procedimento individual de cálculo das notas do ENEM é realizado baseando-se nas respostas das questões de cada Área de Conhecimento. Compõem a avaliação um total de 45

testes por área, totalizando 180 itens mais a redação. O método de correção utilizado é matemático, denominado Teoria de Resposta ao Item (TRI), em que se considera que há questões que representam melhor o que está sendo avaliado do que outras. Portanto, ao aplicar a nota ao participante, não se considera apenas o número de repostas corretas, mas sim, a coerência das respostas diante das questões que constituem o exame (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2000).

Para a nota do ENEM todo o cálculo se faz considerando uma escala criada pelo INEP para o ENEM, dentro das quatro áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Assim explicado:

[...] No Enem, o cálculo da proficiência a partir do uso da TRI permite acrescentar outros aspectos além do quantitativo de acertos, tais como os parâmetros dos itens e o padrão de resposta do participante. Assim, duas pessoas com a mesma quantidade de acertos na prova são avaliadas de forma distintas a depender de quais itens estão certos e errados e podem, assim, ter habilidades diferentes [INEP, 2011, s/p].

Nesse modelo, são considerados três parâmetros para avaliar a qualidade de cada item (questão): parâmetro de discriminação (discrimina os candidatos que dominam daqueles que não dominam a habilidade avaliada naquela questão); parâmetro de dificuldade (quanto maior seu valor, maior é a dificuldade da questão); e parâmetro de acerto casual (em uma avaliação com múltipla escolha, torna-se possível o acerto casual; esse parâmetro avalia a probabilidade do candidato não dominar a habilidade situada na questão). Percebemos, por meio desses parâmetros, que o exame em si se dedica a desconsiderar acertos causados por escolha aleatórias e privilegia os candidatos que tem um conhecimento melhor, mais abrangente, e que mantém, durante a realização de toda a prova, uma coerência dos acertos que se relaciona às mesmas habilidades (INEP, 2012).

Quando se calcula a nota do ENEM, utilizando-se o modelo matemático de TRI, permite-se considerar que o candidato que acerta questões difíceis também acerte as questões fáceis. Pois, “(...) entende-se que a aquisição do conhecimento ocorre de forma cumulativa, de modo que habilidades mais complexas requerem o domínio de habilidades mais simples (...)” (INEP, 2012 p. 17). Isso faz com que nem sempre acertar as questões que possuem maior proficiência e errar as que possuem menores proficiência, significa que a nota do candidato será maior. Todos os acertos da avaliação precisam ter certa coerência, ou seja, pedagogicamente espera-se que para acertar as questões mais difíceis é necessário que se acertem as mais fáceis.

Caso isso não aconteça, os descontos nas notas são altos. O contrário, por sua vez, é privilegiado, por exemplo: se um candidato acertar as mais fáceis, e se, a partir de um determinado nível de dificuldade passa a não acertar mais, para os critérios do ENEM, é mais aceitável pedagogicamente, obtendo, portanto, uma nota mais elevada do que no caso anterior. É necessário destacar que os exemplos dados se referem às condições de empate. Ressalte-se que, de modo geral, quem acerta mais, terá uma nota maior. Em suma, adquire mais valor na nota, o participante que responde os itens com mais coerência pedagógica esperada, pois entende-se que ele domina mais o conteúdo abordado na prova (INEP, 2012).

Todos esses fatores, matematicamente, têm uma lógica que busca privilegiar o candidato que possui um domínio maior das habilidades implementadas, ou seja, que tenha mais conhecimento, evitando-se “chutes” ou equívocos provenientes de uma avaliação de múltipla escolha. O uso do método TRI não é exclusivo do ENEM, já que o SAEB o utiliza desde 1995 e o Pisa desde 2000. No entanto, tais mecanismos causam confusão ao participante no entendimento da nota, pois muitos não compreendem a metodologia quando se refere ao “peso” de cada questão, apesar do documento que explica a nota (INEP, 2012) afirmar que o uso da TRI no cálculo dos resultados não altera muito a classificação do participante.

Embora os documentos oficiais do governo permitam um entendimento do que se avalia no ENEM, pensamos na necessidade de buscar outros veículos, sem vínculo com os órgãos oficiais, que pudessem trazer mais explicações sobre o assunto.

Andriola (2011) elabora doze motivos favoráveis à adoção do ENEM pelas Instituições Federais de Ensino Superior, devido ao crescente número de aberturas de vagas nessas universidades. Semelhantemente, nossos objetivos que se pautam na verificação da relação do clima escolar com o desempenho em avaliações externas, optamos por enumerar esses doze motivos da pesquisa sublinhada acima, pois encontramos em muitos deles, justificativas que vão ao encontro do que almejamos: avaliar a qualidade do Ensino Médio utilizando-se da nota do ENEM.

Segundo o autor, os motivos que beneficiam o ENEM são: 1) o fato de vivermos na Sociedade da Informação e do Conhecimento, por isso torna-se necessário exigir dos cidadãos que façam uso racional, inteligente, criativo e inovador das informações e conhecimentos; 2) a universidade exigir dos futuros universitários, tais características inerentes a essa mesma sociedade; 3) conforme características do ENEM em que avalia habilidades e competências humanas, portanto supre as exigências dessa nova sociedade; 4) os itens são elaborados sob rígidos procedimentos metodológicos, baseados na resolução de problemas; 5) os princípios que regem esses procedimentos metodológicos fundamentam-se em medir competências e

habilidades, por isso, acredita-se na classificação dos melhores candidatos; 6) o ENEM busca avaliar a partir da resolução de problemas, exigindo-se interpretação, inferências, dedução, comparação, ou seja, deixa de focar o conhecimento por meio de conteúdos; 7) em uma avaliação única para todo o país busca-se a integração nacional, onde apresentam-se itens característicos da diversidade brasileira, possibilitando acesso às riquezas naturais, culturais e históricas, destacando problemas sociais; essas considerações apontam para uma reflexão frente às dificuldades e problemas brasileiros; 8) as expectativas do ENEM induzem mudanças curriculares no Ensino Médio, das quais se exige uma proposta voltada ao desenvolvimento de competências para o cidadão dessa nova sociedade; 9) diante das exigências no ingresso em Instituições Federais de Educação, recomenda-se fazê-lo; 10) mobilidade nacional, ou seja, possibilidade de mover-se para uma região brasileira antes não conhecida pelo estudante, permitindo conhecer a heterogeneidade das regiões brasileiras, ter acesso à riqueza gastronômica e cultural, identificar os mais graves problemas e propiciar reflexões; 11) promover maior assistência estudantil governamental devido às mobilidades de cidadãos financeiramente carentes; 12) a combinação de um novo contingente de universitários selecionados a partir de habilidades e competências, interagindo-se com peculiaridades regionais, terá um grande retrospecto a favor da qualidade profissional desses estudantes.

Os doze motivos são positivos, mais especificamente para nossos anseios observamos aqueles que ressaltam a natureza do conteúdo da prova, o procedimento metodológico utilizado no cálculo da nota, o procedimento metodológico adotado e a heterogeneidade das questões.

Silveira, Barbosa e Silva (2015) realizaram uma análise crítica na qual salientaram um dos objetivos pretendidos pelo governo na criação do ENEM: beneficiar a mobilidade dos estudantes aos mais variados locais do país, proporcionando um ambiente multicultural nas universidades. No entanto, utilizando-se de dados numéricos, os autores analisaram que houve pouca incidência desse fator. Além disso, apontou-se que somente os seis estados mais ricos do país dominaram essa mobilidade, o que não proporciona a heterogeneidade desejada. Outro fator negativo, agora voltado às questões envolvendo a área de Física no exame, apontou como desfavorável a exacerbada necessidade de contextualização nas questões, causando respostas dúbias ou confusas.

Santos (2011) entende a utilização do ENEM, tanto no ingresso nas universidades públicas quanto nas particulares como um artifício de popularização do exame, buscando-se maior adesão na realização. Tinha como objetivo principal substituir os vestibulares pelo ENEM e determinar os pressupostos curriculares para a Educação Básica no Brasil, além de solucionar um problema que envolvia algumas universidades, principalmente particulares, em

que se acusava de exigir um vestibular conteudista, dissociado da vida, pautado em fórmulas, um conhecimento que poderia ser descartado após o vestibular.

Por outro lado, o autor demonstra que a crescente utilização do ENEM no ingresso na universidade, proporcionou algo adverso ao que os criadores do ENEM pretendiam. Verifica-se uma notória prática de cursos preparatórios para o ENEM, exames “pré-ENEM” etc. considerado, portanto, como mais um instrumento para ingresso no Ensino Superior. Esse tipo de comparação faz com que o ENEM ultimamente se caracterize mais como um vilão assemelhado ao vestibular e, nesse sentido, adquire o mesmo aspecto: selecionar, portanto, excluir.

Em meio às críticas pós e contras, necessita-se levar em consideração as mudanças realizadas no ENEM a partir de 2009, por isso, trazemos duas pesquisas, a primeira busca verificar o que o ENEM propunha ao ser criado no ano de 1998: mensurar as modalidades estruturais da inteligência mediante uma concepção construtivista com amplo foco na resolução de problemas (GOMES; BORGES, 2009). A segunda tem por objetivo investigar em que medida o resultado do ENEM por escola auxilia a busca da qualidade na educação brasileira, principalmente no contexto após modificações realizadas no ano de 2009 (TRAVITZKI, 2013).

O primeiro estudo de autoria de Gomes e Borges (2009) em que propõe mensurar, na edição do ENEM que havia sido aplicada no ano de 2001, as modalidades estruturais da inteligência, denominadas por competências e que se apresentam em cinco: Operar diversas linguagens abstratas e fazer uso delas; utilizar conceitos e procedimentos para compreender fenômenos; Resolver problemas; Discutir e analisar estruturas argumentativas; Utilizar-se de teorias em propostas e aplicações. No estudo em questão, pretende-se realizar uma validade de construto do ENEM.

Foi utilizado o instrumento Modelo dos Três Níveis de Habilidades Cognitivas, que compõe: habilidades específicas e especializadas, habilidades amplas, e fator geral. Considerou-se 19 habilidades cognitivas. Os resultados apontaram que a habilidade que envolve a Resolução de Problemas teve a maior importância, com mais da metade da variância. Isso traduz que o ENEM 2001 mobilizou a capacidade na resolução de problemas, lidando com conteúdos abstratos, inferências, relações lógicas, operação de conhecimentos prévios utilizando-se de desafios, exigindo-se uma dedicação em usar os conhecimentos escolares em uma nova situação-problema. Outras habilidades encontradas com resultados significantes foram a Compreensão Verbal e a Rapidez Cognitiva, estas três equivalem a 60% da variância de desempenho no ENEM 2001. Esses achados, segundo os autores, concretizam o que o ENEM propusera: um teste de inteligência a serviço da educação.



Segundo a análise, foi possível concluir ainda que os processos cognitivos de Inteligência Fluida e da Inteligência Cristalizada estudadas por Carroll (1993 apud GOMES; BORGES, 2009) aproximam-se das provas piagetianas que representaram a capacidade em lidar com abstrações, formar novas relações, resolver problemas em que os esquemas prévios não são suficientes, necessitando, portanto, novas inferências.

Já a pesquisa de Travitzki (2013) trata-se de uma tese de doutorado, sendo mais atualizada torna-se um importante referencial aos nossos intentos. Seu objeto de estudo é o ENEM pós 2009, ou seja, depois de ter sido modificado para atender aos novos objetivos, entre eles, o ingresso de estudantes nos IFES. Para o pesquisador, o ENEM atual se diferencia do ENEM projetado em 1998, sendo que a partir de 2009 ele passou a ser um misto, parte voltado ao raciocínio em situações problemáticas, parte caracterizado pelo domínio de conteúdos, mais assimilado ao vestibular tradicional.

Outra consideração realizada envolve a adoção de vários objetivos, como já mencionamos, o ENEM supre finalidades singulares como: avaliar a qualidade da Educação Básica, certificação de Ensino Médio, ingresso ao Ensino Superior público ou privado, entre outras. Segundo Travitzki (2013), para contemplar todas, corre-se o risco em avaliar mal alguns dos quesitos, sendo mais cauteloso uma avaliação para cada objetivo.

A divulgação da nota por escola, criada em 2006 e intensificada no decorrer dos anos, propicia a formação de rankings, o qual no contexto empregado não avalia a escola por si mesmo, mas sim em comparação com outras escolas. Para o pesquisador, as condições socioeconômicas entre escolas são muito heterogêneas em nosso país, por isso a necessidade em considerar este aspecto ao avaliar a qualidade das escolas.

Portanto, para atingir ao objetivo de avaliar a qualidade das escolas o mais indicado é levar em conta dados contextuais como nível socioeconômico. O Chile e o estado do Texas realizam avaliações externas, no entanto, só comparam escolas que sejam do mesmo nível socioeconômico. Levantando essas considerações, Travitzki (2013) argumenta que seria mais ponderado utilizar os conceitos do efeito escola para calcular a qualidade das escolas. Esse efeito, o qual já introduzimos no item 2.1 deste texto, refere-se ao cálculo estatístico que, controlando variáveis contextuais, pode prever o desempenho para cada instituição e divulgar se o desempenho foi acima do esperado ou abaixo do esperado (em função da variável contextual controlada).

A crítica às avaliações não se dá pela existência delas e sim ao formato que elas são empregadas, a falta de perspectivas, de parâmetro é pior que a existência das avaliações

externas. Por isso prosseguimos apoiados que o ENEM ainda é um recurso importante para considerarmos como de desempenho para ser utilizado nesta pesquisa (TRAVITZKI, 2013).

As críticas prós e contras ao ENEM são válidas e bem fundamentadas, por isso, é necessário destacar nosso objetivo, a fim de tornar-se justificável a utilização desse instrumento na presente pesquisa. Objetivamos verificar a relação do clima escolar de 46 escolas públicas brasileiras de Ensino Médio, com o desempenho dessas escolas e de seus respectivos alunos, com base em resultados decorrentes de avaliações externas oficiais. O ENEM é única avaliação oficial externa do Ensino Médio que não é aplicada por amostragem, tem bons índices de adesão de candidatos por escola, é o exame com maior relevância social, pois é utilizado para fins de ingresso no Ensino Superior e seus resultados por escola divulgados, para livre consulta, por instituição governamental.

### 3 OBJETIVOS

Este trabalho tem como objetivo geral investigar a relação do clima escolar, a partir da percepção de alunos, professores e gestores de escolas públicas de Ensino Médio, de um determinado estado do Brasil, com o desempenho escolar apresentado por essas escolas.

São objetivos específicos:

- Avaliar o clima escolar das escolas selecionadas, a partir da aplicação de instrumentos próprios voltados para alunos, professores e gestores, de modo verificar os dados de clima no geral e por dimensões, e nos públicos específicos e em relação ao conjunto deles.
- Relacionar os dados do ENEM divulgados publicamente com aqueles coletados sobre o clima escolar, a fim de verificar se poderia haver uma relação entre o clima escolar, as diferentes dimensões que o abarcam, e indicadores oficiais de qualidade da escola.
- Verificar as relações entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e os dados contextuais das escolas divulgados no ENEM (Indicador de Permanência, Taxa de Aprovação, Indicador de Formação Docente, Indicador de Nível Socioeconômico e Porte da Escola).
- Identificar se dados contextuais da escola se relacionam com o desempenho, de modo a averiguar as relações entre as notas do ENEM e indicadores de contexto, sobretudo o Indicador de Nível Socioeconômico.
- Analisar se o clima escolar pode ser um fator de proteção, com relação ao desempenho, em escolas que apresentam contextos desfavoráveis.

## 4 MATERIAL E MÉTODOS

Neste tópico nos dedicamos a expor a metodologia aplicada na obtenção e na análise dos dados, assim como informações sobre os participantes, explicações sobre questões éticas, e os instrumentos utilizados na coleta dos dados e na análise dos resultados.

### 4.1 Metodologia

A proposta metodológica é do tipo descritivo, em que se procura a descrição de características de determinada população - a comunidade escolar nos papéis de alunos, docentes e gestores - e o estabelecimento de relações entre variáveis, quais sejam o clima escolar e o desempenho das escolas pesquisadas, de acordo com avaliação oficial. Destacamos ainda que a pesquisa desenvolvida poderá se aproximar do nível explicativo, uma vez que, procurará, na medida do possível, investigar a natureza dessas relações (GIL, 2010, 2012).

No que concerne à natureza dos dados, é principalmente de característica quantitativa e correlacional. A pesquisa quantitativa foi escolhida, pois buscamos verificar e explicar sua relação entre as variáveis clima e desempenho escolar. Percebemos a relevância desse tipo de coleta diante da observação de uma possível regularidade desses casos.

### 4.2 Participantes

O banco de dados utilizado no presente estudo decorreu da coleta realizada pela equipe da pesquisa: *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*, a qual este projeto se vincula. Como critérios de seleção das escolas que fariam parte deste estudo tiveram-se como requisitos de inclusão: ser de natureza pública; oferecer o Ensino Médio; ter os dados de avaliação do clima dos alunos, professores e gestores, e ter divulgado publicamente os últimos índices do ENEM, no caso os dados do ENEM 2015. Chegou-se, assim, à amostra de escolas de um determinado estado brasileiro, cuja coleta de dados resultou de uma parceria entre o Instituto Unibanco e a equipe do projeto, por meio da qual o primeiro utilizou os instrumentos de clima escolar para a avaliação dos efeitos de um determinado programa em escolas públicas de Ensino Médio, e, em contrapartida, disponibilizaram-nos o banco de dados da coleta em alunos, professores e gestores. Para o desenho da amostra, consideraram-se as escolas estaduais de Ensino Médio com ao menos 120 alunos matriculados, totalizando 221 escolas com essas características. A

partir daí, extraiu-se uma amostra aleatória, respeitando-se a proporção de escolas presentes em diversas regiões do estado em foco. E, enfim, a partir de todos os requisitos elencados acima chegamos à amostra total de 46 escolas.

Quanto à seleção dos alunos, professores e gestores de cada escola se deu da seguinte forma:

- com relação aos alunos, cada turma participante foi escolhida de modo aleatório, procurando-se atingir o total de 50 alunos por escola, de modo a considerar o ponto de corte da seleção das turmas o de 60 alunos, a fim de se prever uma perda de 15%;

- quanto aos docentes, esses também foram selecionados de forma aleatória, sendo sorteados 10 docentes por escola que atuassem em, ao menos, uma turma de Ensino Médio. No caso em que esse critério de sorteio não foi possível de ser aplicado, a participação se deu por aqueles docentes atuantes no Ensino Médio disponíveis no turno de realização da pesquisa na escola;

- no referente à equipe gestora (diretores, coordenadores de turno e pedagogos), todos os profissionais disponíveis na escola no momento da realização da pesquisa foram convidados a participar.

Dessa forma, a coleta abrangeu os alunos do 1º ano ao 3º ano do Ensino Médio das escolas supracitadas, assim como seus professores e gestores (diretor, vice-diretor, coordenador, supervisor, orientador), obtendo-se o seguinte número de participantes: 2.731 alunos, 426 professores e 173 gestores. Dessa forma, para a avaliação do clima escolar contamos com a amostra total de 3.330 participantes. No Quadro 4 pode ser visualizada a distribuição da amostra por escola.

**Quadro 4 – Distribuição da amostra por escola e público participante**

Escolas participantes	Alunos	Professores	Gestores
Escola 1	56	7	3
Escola 2	55	10	5
Escola 3	69	10	6
Escola 4	57	9	4
Escola 5	74	10	2
Escola 6	70	12	3
Escola 7	65	9	4
Escola 8	70	9	5
Escola 9	57	6	3
Escola 10	51	8	2
Escola 11	54	10	4

(continua)

(conclusão)

Escola 12	55	8	3
Escola 13	48	8	3
Escola 14	39	10	4
Escola 15	76	10	4
Escola 16	72	8	5
Escola 17	55	10	5
Escola 18	53	10	3
Escola 19	62	10	4
Escola 21	52	9	3
Escola 22	51	9	5
Escola 23	60	7	4
Escola 24	50	5	2
Escola 25	59	9	4
Escola 26	64	8	3
Escola 27	58	9	3
Escola 28	52	11	3
Escola 29	76	10	5
Escola 30	62	11	3
Escola 31	57	10	2
Escola 32	64	9	3
Escola 33	70	9	5
Escola 34	56	10	3
Escola 35	46	10	4
Escola 36	49	9	4
Escola 37	56	10	5
Escola 38	62	10	5
Escola 39	63	8	2
Escola 40	59	10	5
Escola 41	71	11	3
Escola 42	68	10	5
Escola 43	58	9	5
Escola 44	51	10	3
Escola 45	59	10	3
Escola 46	69	9	4
Escola 47	51	10	5
Total	2731	426	173

Fonte: elaboração própria com base em dados da pesquisa (2017)

No que tange à caracterização dos participantes, na amostra de alunos a proporção é de 44% do sexo masculino e 56% do sexo feminino, com idade média de 16 anos ( $dp=2,38$ ), e distribuição homogênea entre as três séries do Ensino Médio. No referente aos professores 36% é do sexo masculino e 64% do sexo feminino, a média de idade é de 38 anos ( $dp=9,24$ ), sendo

que a maioria trabalha na docência há mais de 06 anos (70%). E no que tange aos gestores, 18% é do sexo masculino e 82% do sexo feminino, a média de idade é de 45 anos ( $dp=7,9$ ), e o tempo de atuação como gestor é em média de 09 anos ( $dp=8$ ).

Quanto ao desempenho escolar das 46 escolas participantes, utilizamos a avaliação externa de âmbito nacional aplicada cujos resultados tivessem sido divulgados publicamente, por instituição governamental. Em nosso caso utilizamos a nota do Exame Nacional do Ensino Médio do ano de 2015 - ENEM 2015<sup>11</sup>. É importante ressaltar que tal avaliação aplica-se apenas ao final da Educação Básica (3º ano do Ensino Médio), mas seus objetivos incluem avaliar toda a trajetória da Educação Básica (compreendida pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio).

### 4.3 Questões Éticas

A pesquisa, como enunciado anteriormente, vincula-se ao projeto maior *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*, o qual foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp (CAAE: 32973114.2.0000.5404 – ANEXO A), sendo que todos os requisitos das pesquisas que envolvem os seres humanos foram seguidos, obtendo-se a autorização formal (ANEXO B) para a participação das escolas e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a participação dos alunos (e autorização de seus respectivos responsáveis), professores e gestores (ANEXO C, D, E e F).

### 4.4 Instrumentos e Procedimentos

Foram utilizados dois procedimentos na avaliação do clima escolar e do desempenho acadêmico. O clima escolar foi medido por meio de questionários construídos pela equipe do Grupo de Estudos em Educação Moral (GEPEM), do qual esta pesquisadora faz parte. Tais instrumentos foram aplicados, na versão impressa e por meio eletrônico (tablet), no período de outubro a dezembro de 2015, quando os instrumentos sobre o clima escolar foram respondidos por alunos, professores e gestores das 46 escolas participantes. Já os dados das escolas, referentes ao desempenho dos concluintes do Ensino Médio, é representado pelo resultado do ENEM 2015, cujas provas foram aplicadas nos alunos em outubro de 2015 e seus resultados, relativos ao desempenho por escola, divulgados publicamente em outubro de 2016.

---

<sup>11</sup> Planilha disponível para download em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>

#### 4.4.1 Instrumentos de avaliação do clima escolar

Os instrumentos para avaliação do clima escolar, voltados para alunos, professores e gestores, estão em fase final de validação pela equipe de pesquisadores, e já apresentam evidências de validade. Na elaboração de tal instrumento, a equipe do projeto *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar*, a partir de uma ampla revisão de literatura, procurou criar um questionário que possuísse uma linguagem clara e objetiva; fosse em formato *Likert*; abordasse questões presentes nas instituições educativas brasileiras e contemplasse dimensões referentes à aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento.

O questionário é caracterizado pelo cuidado na apresentação, com objetividade nas instruções para as seções de itens, o tipo e tamanho da letra, posicionamento e tamanho das questões e indicação sequencial dos itens no instrumento como um todo.

Para sua construção foi elaborada uma matriz formada por oito dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar, a saber: as relações com o ensino e com a aprendizagem (Dimensão 1); as relações sociais e os conflitos na escola (Dimensão 2); as regras, as sanções e a segurança na escola (Dimensão 3); a família, a escola e a comunidade (Dimensão 5); a infraestrutura e a rede física da escola (Dimensão 6) - para alunos e professores; as situações de intimidação entre alunos (Dimensão 4), somente para alunos; e as relações com o trabalho (Dimensão 7) e a gestão e a participação (Dimensão 8) - para professores e gestores. A elaboração dos itens que compuseram os instrumentos de medida foi baseada na referida matriz, a qual apresentamos no Quadro 5, com a especificação de suas dimensões, conceitos e grupos de abrangência:

Quadro 5 - Matriz com as dimensões do clima escolar e público-alvo

<b>Clima Escolar – Matriz</b>		
<b>Dimensão</b>	<b>Conceito</b>	<b>Grupo</b>
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade dessa dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também na atuação eficaz de um corpo docente estável e na presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem e o acompanhamento contínuo, de forma a contemplar todos os alunos.	Aluno Professor Gestor

(continua)



(conclusão)

2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção sobre a 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. A boa qualidade do clima não exclui a existência de conflitos, sendo, porém influenciada pela frequência e gravidade desses.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Essa dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punições geralmente empregadas. Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Essa dimensão trata da identificação das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e, bem como dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre essas pessoas. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns. Abrange, ainda, a atuação da escola considerando as necessidades da comunidade.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico das escolas, do seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços.	Aluno Professor Gestor
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho e as instituições de ensino. Abrange as percepções vinculadas à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações. Envolve, ainda, a percepção da valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e do apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: GEPEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Unicamp/ Unesp, 2016.

Salienta-se que após duas testagens empíricas, realizada pela equipe vinculada à pesquisa maior, com uma amostra total de mais de 10.000 participantes, entre alunos, professores e gestores do 7º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio, de mais de 70 escolas brasileiras públicas e particulares, os questionários passaram por reestruturações

de modo a se tornarem mais enxutos, acurados e atenderem aos critérios de confiabilidade e de validade de construto. Em suas versões finais, as quais foram validadas pelos procedimentos estatísticos de Análise de Componentes Principais, em que a maioria dos itens apresentaram carga componencial acima de 0,30 nas diferentes dimensões dos instrumentos, e de Confiabilidade Composta, com coeficientes entre 0,80 a 0,90, os questionários chegaram às seguintes estruturas, no que se refere ao número de itens, conforme as diferentes dimensões de avaliação do clima escolar:

Quadro 6 - Estrutura por dimensões dos instrumentos de avaliação do clima escolar

<b>DIMENSÕES DO CLIMA ESCOLAR</b>	<b>QUESTIONÁRIO ALUNOS</b>	<b>QUESTIONÁRIO PROFESSORES</b>	<b>QUESTIONÁRIO GESTORES</b>
<b>1</b> - As relações com o ensino e com a aprendizagem.	20 itens	28 itens	21 itens
<b>2</b> - As relações sociais e os conflitos na escola.	22 itens	26 itens	22 itens
<b>3</b> - As regras, as sanções e a segurança na escola.	32 itens	25 itens	25 itens
<b>4</b> - As situações de intimidação entre alunos.	15 itens	-----	-----
<b>5</b> - A família, a escola e a comunidade.	07 itens	11 itens	12 itens
<b>6</b> - A infraestrutura e a rede física da escola.	08 itens	08 itens	08 itens
<b>7</b> - As relações com o trabalho.	-----	12 itens	16 itens
<b>8</b> - A gestão e a participação.	-----	13 itens	26 itens
<b>TOTAL</b>	104 itens	123 itens	130 itens

Fonte: elaboração própria (2017) com base nos dados da pesquisa: “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*” - Vinha e equipe, 2015/2016

A avaliação do clima permite sintetizar as percepções sobre a escola por meio de questionários aplicados para alunos, professores e gestores. Desse modo, é necessário que esses questionários possibilitem uma inter-relação de forma coesa, compreendendo as perspectivas dos gestores, docentes, discentes sobre temas comuns, assim como as particularidades a cada grupo. Procurando atender esses aspectos, os questionários foram elaborados de modo que contivessem, por um lado, itens exclusivos, referentes àquilo que diz respeito à especificidade

de cada ator da comunidade escolar, ou seja, itens presentes somente no questionário do aluno, ou do professor ou do gestor, e, por outro lado, itens de relação, os quais comparecem nos três questionários, e dizem respeito àquilo que é comum aos três atores (alunos, professores e gestores). A proporção de itens de relação e itens exclusivos em cada instrumento pode ser visualizada no Quadro 7:

Quadro 7 – Composição dos instrumentos quanto à natureza dos itens

<b>NATUREZA DOS ITENS</b>	<b>QUESTIONÁRIO ALUNOS</b>	<b>QUESTIONÁRIO PROFESSORES</b>	<b>QUESTIONÁRIO GESTORES</b>
<b>Itens de relação</b>	69 itens	94 itens	85 itens
<b>Itens exclusivos</b>	35 itens	29 itens	45 itens
<b>Total</b>	104 itens	123 itens	130 itens

Fonte: elaboração própria (2017) com base nos dados da pesquisa: “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*” - Vinha e equipe, 2015/2016

Observa-se que os instrumentos possuem uma quantidade importante de itens de relação, o que permite, tal como já destacado acima, verificar as percepções dos diferentes membros da comunidade escolar com relação a aspectos comuns, de modo a compreender aquilo que é consensual, ou não, entre os atores investigados, assim como suas diferentes perspectivas sobre um mesmo fenômeno. Além disso, os instrumentos contêm questões de perfil para a caracterização geral dos respondentes. Em anexo são apresentados os questionários (ANEXO G, H, I).

#### 4.4.2 Sobre o ENEM e a divulgação dos resultados por escola

O desempenho escolar foi obtido por meio de dados de uma avaliação oficial externa, pois o acesso ao resultado é de domínio público. O ENEM é o principal índice de avaliação dos anos finais do Ensino Médio no Brasil, por isso é utilizado nesta pesquisa como indicador de desempenho escolar. A utilização do desempenho escolar por meio de uma avaliação externa se justifica mediante a significativa quantidade de escolas analisadas no presente estudo.

Embora termos outro importante indicador de avaliação externo, o IDEB, seu uso ficou impossibilitado, pois tal instrumento é aplicado no Ensino Médio por via amostral, ou seja, nem todas as escolas realizam o exame, portanto, não há divulgação dos dados por escola, logo, não

teríamos como realizar uma relação com os dados de clima escolar da amostra da pesquisa. Dessa forma, optamos por escolher o ENEM 2015 como indicador externo de avaliação, pois é anual, muito utilizado no acesso às universidades, e seu resultado, por escola, é disponibilizado à consulta pública. Em nossa pesquisa utilizaremos os dados apenas de instituições nas quais há resultados que se enquadraram nos critérios de divulgação pública, a saber: adesão de mais de dez alunos matriculados no Ensino Médio da unidade, e participação de um percentual superior a 50% dos matriculados (INEP, 2016c).

Segundo nota explicativa do ENEM (INEP, 2015a), o primeiro intuito da publicação de resultados é permitir por parte da comunidade a análise dos desafios enfrentados. Disponibiliza-se, para livre acesso, a nota geral da escola, em termos de médias e percentuais, subdivida pelas Áreas de Conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Redação. É necessário ressaltar que a utilização dos dados divulgados deve ser realizada com cautela, pois a adesão por parte dos estudantes é voluntária.

Para o cálculo da proficiência (nota) por escola em cada Área e Redação, são considerados os dados apenas dos alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio do ano aplicado e que participaram das quatro provas objetivas e da Redação e obtiveram proficiências superiores a zero em todas as provas objetivas, e a partir desse ano (2015), também se considerou o número de alunos participantes com deficiência, os quais foram declarados pelo Censo Escolar, independentemente de sua nota (INEP, 2015a).

No cálculo de cada Área de Conhecimento e Redação são geradas médias simples, em que a nota mínima é zero e a máxima é 1.000. Os resultados são apresentados por cada unidade escolar para cada uma das Áreas de Conhecimento. Além dessas Áreas, são disponibilizadas informações adicionais considerando, dessa maneira, aspectos intra e extraescolares que permitem conhecer melhor o contexto de cada unidade escolar [INEP, 2011].

Em nosso trabalho, além de considerarmos cada nota por Área, optamos por mensurar o desempenho em uma média única, dessa forma, calculamos a média aritmética simples das Áreas que correspondiam às provas objetivas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Consideramos também, em nossas análises, a nota da Redação, porém de modo separado das demais áreas, não sendo incluída no cálculo da média que acaba de ser mencionada.

#### 4.4.2.1 Dados contextuais presentes na divulgação dos resultados do ENEM por escola

Para cada escola, além da nota das provas objetivas e Redação, são apresentados dados contextuais, os quais permitem uma melhor compreensão da realidade da escola e uma análise contextualizada acerca dos resultados da proficiência divulgada (INEP, 2015a). As informações divulgadas apresentam dados sobre: Indicador de Nível Socioeconômico, Indicador de Formação Docente da Escola, Indicador de Permanência na escola e Taxa de Rendimento Escolar.

Considerando que esses dados serão analisados neste estudo, apresentamos a seguir as explicações sobre tais indicadores, as quais são oriundas do site do INEP onde é promovida a divulgação do resultado por escola.

##### Indicador de Nível Socioeconômico

Em nota técnica explicativa, o INEP [2014] esclarece que nas avaliações da Educação Básica optou-se pela contextualização das medidas de aprendizado fornecendo-se informações sobre o Nível Socioeconômico (Inse) das escolas, índice criado a partir do segundo semestre de 2014 e que comparece nos ENEMs subsequentes.

O Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) consiste em uma medida que procura situar o conjunto de alunos atendidos por cada escola em um estrato, levando-se em consideração o nível de escolaridade dos pais, a posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pelas famílias dos alunos. A medida de nível socioeconômico dos alunos, de cada escola, em 2015, foi calculada utilizando-se os dados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também denominada Prova Brasil) e da Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) de 2011 e 2013, assim como, os dados do ENEM 2011 e 2013 [INEP, 2014].

A metodologia utilizada no cálculo da medida de nível socioeconômico dos alunos tem por característica o uso de sete níveis ordinais, por meio do posicionamento das alternativas de cada questão em tais níveis. O método de análise utilizado foi o da Teoria de Resposta ao Item, um modelo matemático probabilístico. Com esse modelo, a resposta do aluno a uma questão se relaciona de modo probabilístico com a escala, sendo então maior a probabilidade de o aluno assinalar uma dada alternativa de acordo com o seu nível socioeconômico, além disso possibilita a estimação do indicador com alguns dados faltantes [INEP, 2014].

Ainda para o cálculo da medida de nível socioeconômico dos alunos são descritos níveis de I a VII. O Nível I é o mais baixo, caracterizado por haver na casa bens elementares, como uma televisão em cores, uma geladeira, um telefone celular, até dois quartos e um banheiro;

renda familiar até 1 salário mínimo; seus pais possuem o Ensino Fundamental Completo ou estão em curso. No Nível II, apresentam-se as mesmas condições e acrescentam-se os bens complementares: rádio e videocassete/DVD. No Nível III acrescentam-se bens complementares adicionais: máquina de lavar roupas, computador com acesso à internet; renda familiar entre 1 e 1,5 salários mínimos. Nível IV constam os elementos anteriores, somando-se agora, dois celulares, duas ou mais televisões em cores; agora com bens suplementares: freezer, um ou mais telefone fixo e um carro; renda entre 1,5 e 5 salários mínimos. No Nível V, além dos anteriores, há mais bens elementares, como: três quartos e dois banheiros, acrescentam-se nos bens suplementares: TV por assinatura e aspirador de pó; renda familiar maior, entre 5 a 7 salários mínimos; seus pais possuem o Ensino Médio completo. No Nível VI, os alunos apontam possuir mais bens elementares, como: 3 quartos e 3 banheiros; mais bens suplementares: telefone fixo, dois carros; renda familiar acima de 7 salários mínimos; escolaridade dos pais com Ensino Superior completo e/ou pós-graduação. O Nível VII, maior nível da escala, possui mais quantidade de bens elementares (mais quartos, mais banheiros), complementares e suplementares (mais carros); contratam empregada doméstica ou diarista por, ao menos, dois dias semanais; renda familiar superior a 7 salários mínimos; nível de escolaridade como o anterior [INEP, 2014].

O nível socioeconômico da escola, por sua vez, é extraído a partir da média aritmética simples da medida de nível socioeconômico de seus respectivos alunos, sendo criados, a partir da análise de cluster, sete grupos organizados da seguinte maneira: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto. Nesse modelo, não há relação um a um entre a medida dos alunos e a das escolas (por exemplo, Nível I (alunos) – Muito Baixo (escola), ainda que, ocorra uma predominância de alunos das escolas do Grupo “Muito Baixo” nos Níveis I e II (níveis mais baixos da escala) e do Grupo “Muito Alto” nos Níveis V e VI [INEP, 2014].

Validou-se esses resultados calculando-se a correlação com outros indicadores referentes ao nível socioeconômico, obtendo-se coeficientes positivos e fortes (entre 0,85 a 0,98): Inse médio das escolas com o Inse médio da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA); Inse médio das escolas com o indicador calculado por Alves e Soares (2012); Inse médio municipal com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Renda (IDHM); e dados calculados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do município [INEP, 2014].

Com base nesses dados, o INEP [2014] afirma que o Inse é um indicador consistente para a contextualização do desempenho das escolas.

### Indicador de Formação Docente

Considera-se a formação dos docentes na titulação acadêmica da disciplina que leciona, levando-se em conta, também, elementos históricos e programas especiais de formação. Os dados são coletados pelas informações do Censo Escolar (INEP, 2014).

A formação docente para atuar na Educação Básica compreende o Ensino Superior, com curso de licenciatura de graduação plena. A carga horária mínima é de 2.800 horas, cumpridas no mínimo em 3 anos, das quais 400 horas práticas e 400 horas de estágio (INEP, 2014).

Um dos pontos a ser qualificado se refere à relação entre a disciplina ministrada e a formação de quem a está lecionando. Primeiro considera-se a fundamentação legal, com classificação em cinco grupos: 1) Licenciatura na disciplina que leciona, ou bacharelado com complementação pedagógica; 2) Bacharelado na disciplina correspondente; 3) Licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou bacharelado nas disciplinas de base curricular comum e complementação pedagógica em área diferente daquela que leciona; 4) Outra formação superior, não incluída acima; 5) Docentes que não possuem curso Superior completo (INEP, 2014).

Calcula-se, portanto, a média simples da quantidade de professores situados no grupo 1. Dessa forma, é apresentado nos resultados por escola: “Faixa – Indicador de Formação Docente”, classificando os professores daquela unidade escolar, em maior de 50% ou menor de 50% que se situam no grupo 1. Ainda é divulgado o percentual exato desses mesmos professores, que se encontram no grupo 1 na unidade escolar (INEP, 2014).

### Indicador de Permanência na escola

Segundo documento do governo, para se compreender o desempenho escolar outros fatores devem ser considerados além da questão socioeconômica. O Indicador de Permanência na Escola (IPE) revela aspectos intraescolares importantes e seu objetivo é apontar nas séries cursadas na escola, o tempo que o aluno esteve exposto aos processos de ensino e aprendizagem, “(...) uma vez que seus ganhos, em termos de aprendizagem, dependem, em certa medida, do tempo a que foram expostos aos processos de ensino e de aprendizagem na respectiva instituição escolar” (INEP, 2015b, s/p).

O efeito escola, nesse caso, fundamenta-se na mensuração do ganho que um mesmo aluno obteve no período em que esteve matriculado naquela instituição. Dessa forma, permite identificar o quanto da aprendizagem que se deve à escola e o quanto pode ser decorrente de características de seu contexto socioeconômico e cultural.

Para esse indicador, são considerados apenas os alunos matriculados na 3ª série do Ensino Médio, que participaram do ENEM, e que obtiveram nota acima de zero em cada uma das Áreas de Conhecimento. Mais propriamente, enquadram-se no IPE os alunos que realizaram o ENEM em 2015 e que estavam matriculados na 3ª série do Ensino Médio regular, assim como, realizaram as quatro provas objetivas e a redação e suas respectivas notas fossem acima de zero.

Dadas as características do grupo, localiza-se os dados dos referentes, em informações oriundas do Censo Escolar. No caso do ENEM 2015 considerou-se o Censo Escolar da Educação Básica, de 2008 a 2014, de modo que, caso o aluno da 3ª série do Ensino Médio tiver cursado a 1ª e 2ª série na mesma escola atribui-se o indicador 1, caso contrário, o indicador 2. Dessa forma, realiza-se o cálculo percentual dos alunos que participaram do ENEM que se enquadram no indicador 1 (INEP, 2015b).

#### Taxa de Rendimento Escolar

Entende-se o rendimento escolar como o resultado das Taxas de Aprovação, Reprovação e Abandono. Os dados são retirados de informações do Censo Escolar. O rendimento escolar calcula-se extraindo dados da matrícula de cada aluno. O documento que explica essas taxas intitulado *Cálculo das Taxas de Rendimento Escolar Censo da Educação Básica* (INEP, 2013) faz referência apenas a “alunos matriculados”, sem especificar se são consideradas somente as matrículas dos alunos que realizaram o ENEM 2015.

Assim, são considerados dois fatores quanto ao rendimento escolar:

- Aprovado, para o aluno que concluiu com sucesso o ano letivo, portanto está apto a se matricular na etapa seguinte;
- Reprovado, quando não obteve êxito na conclusão do ano letivo, por conseguinte, está inapto a se matricular na etapa seguinte.

Declara-se Abandono na situação em que “(...) o aluno deixou de frequentar a escola antes da conclusão do ano letivo, não tendo sido formalmente desvinculado por transferência, portanto a sua matrícula não possui registro de rendimento” (INEP, 2013, p. 2).

A Taxa de Aprovação, também compreendida como o fluxo escolar, entende-se pela conclusão no tempo previsto do nível de ensino frequentado. Segundo a legislação brasileira, é aprovado o aluno que atendeu às expectativas mínimas de desempenho e frequência, nesse aspecto, considera-se a avaliação contínua e cumulativa, prevalecendo o enfoque qualitativo sobre o quantitativo ao longo do ano letivo e de provas finais (SILVA, 2010; BRASIL, 1996).



Na sequência, dadas as especificações dos instrumentos de medida do clima e da avaliação de desempenho que será utilizada na pesquisa, abordaremos a forma de análise dos resultados.

#### **4.5 Forma de análise dos resultados**

Na análise dos dados foram utilizados os programas estatísticos *IBM® SPSS® Statistics Version 19.0* e *PSP® Statistics Analysis Of Sampled Data*.

Os dados decorrentes dos instrumentos sobre o clima foram avaliados em termos de frequência e média. Os testes inferenciais (qui-quadrado, Anova, t de student, correlação, regressão linear) foram utilizados para verificarmos as relações entre as diferentes variáveis de interesse, em especial entre o clima escolar, nas diversas dimensões avaliadas, e o desempenho das escolas no ENEM 2015, além de respectivos dados contextuais. A distribuição de normalidade foi avaliada pelo teste de Shapiro-Wilk com correção de Lillifors.

As variáveis quantitativas foram descritas pela média e desvio-padrão (DP) ou pela média e intervalo de confiança de 95% (IC95%). Enquanto que as variáveis qualitativas foram descritas pela distribuição de frequência relativa (%) e absoluta (f).

A relação entre variáveis quantitativas foi realizada pelo teste de correlação de Pearson. Para analisar a influência do clima (variável independente) sobre o desempenho escolar (variável dependente), assim como no caso de outras variáveis, foi construída a análise de regressão linear múltipla, com o método *Enter*. O  $R^2$  foi analisado para verificar o coeficiente de determinação do percentual de variação explicado pelo modelo. Os pressupostos de multicolinearidade e homocedasticidade foram verificados para a análise de regressão. O nível de significância adotado será de 5% (DAWSON, TRAPP, 2001).

Para o cálculo do efeito escola sobre o desempenho, levando-se em conta a variável Indicador de Nível Socioeconômico, a partir do modelo de regressão linear extraiu-se o valor residual de cada escola, o qual foi determinado pela diferença entre o valor previsto pela equação de regressão e o valor observado, ou pela diferença entre a média e o valor observado. O resíduo não padronizado é representado pela variável na unidade de medida original e o resíduo padronizado pelo escore z da variável original.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentaremos os resultados da avaliação do clima escolar, coletada entre outubro e dezembro de 2015, junto a alunos, professores e gestores de 46 escolas públicas de um estado brasileiro, e o resultado do ENEM, aplicado em outubro de 2015, como índice de desempenho das referidas escolas. Lembramos que também utilizamos de dados contextuais de divulgação do próprio ENEM como: Indicador de Nível Socioeconômico, Indicador de Formação docente da escola, Indicador de Permanência na escola e Taxas de Rendimento Escolar. Buscamos na apresentação e análise dos resultados verificar se haveria uma relação entre o clima escolar, apresentado pelos membros da escola – alunos, professores e gestores –, de modo geral e em suas diferentes dimensões, e o desempenho dessas instituições no ENEM 2015. Além disso, averiguamos possíveis associações entre o clima, o desempenho no ENEM e os dados contextuais coletados em sua aplicação.

### 5.1 Análise descritiva do clima escolar

Aplicamos os questionários com o intuito de investigar as percepções em relação à escola pelos seus integrantes: alunos, professores e gestores. Tal como explicitado anteriormente, são abordados nos questionários assuntos relacionados às seguintes dimensões: relações com o ensino e com a aprendizagem (Aprendizagem); relações sociais e os conflitos (Conflitos); regras, as sanções e a segurança na escola (Regras); situações de intimidação entre os alunos (Intimidação); a família, a escola e a comunidade (Família); infraestrutura e rede física da escola (Infraestrutura); relações com o trabalho; a gestão e a participação (Gestão). Assim os instrumentos utilizados permitem uma avaliação específica do clima, pelo escore médio alcançado em cada dimensão que abarca, além de uma avaliação geral, mediante o cálculo da média dos escores obtidos em todas as dimensões. Desse modo, na sequência, serão apresentados a média obtida em cada uma das dimensões avaliadas por cada público das 46 escolas participantes e, posteriormente, os resultados de clima gerais, conforme a percepção de cada público e, então, dos três públicos em conjunto.

A variância é uma medida de dispersão, indicando o quanto se distancia da média, sendo a média dos quadrados dos desvios de cada valor em relação à média. Notamos na Tabela 1 que a variância mais alta apresentada, na concepção dos alunos, foi na dimensão Infraestrutura, enquanto que a dimensão que menos houve variação foi Regras (CERVI, 2009).

Tabela 1 – Análise descritiva do clima por dimensão na perspectiva dos alunos

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
1. Aprendizagem	46	2,35	2,95	2,5882	0,15193	0,023
2. Conflitos	46	2,47	3,06	2,7940	0,14196	0,020
3. Regras	46	2,44	2,96	2,7065	0,10397	0,011
4. Intimidação	46	2,94	3,61	3,3862	0,13241	0,018
5. Família	46	1,78	2,78	2,3080	0,21049	0,044
6. Infraestrutura	46	1,56	2,93	2,3184	0,31210	0,097

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa (2017)

Na visão de professores, como mostra a Tabela 2, a menor variância também foi apresentada na dimensão Regras e a maior foi a dimensão 6: Infraestrutura

Tabela 2 – Análise descritiva do clima por dimensão na perspectiva dos professores

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
1. Aprendizagem	46	2,47	3,23	2,8936	0,17591	0,031
2. Conflitos	46	2,71	3,64	3,1721	0,19306	0,037
3. Regras	46	2,59	3,14	2,8214	0,12717	0,016
5. Família	46	1,68	3,10	2,5011	0,28769	0,083
6. Infraestrutura	46	1,51	3,49	2,4648	0,45946	0,211
7. As relações com o trabalho	46	2,24	3,46	2,8800	0,28578	0,082
8. Gestão	46	1,87	3,35	2,6792	0,33563	0,113

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa (2017)

Não diferentemente dos demais, como demonstrado na Tabela 3, para os gestores a dimensão com menor variância foi relativa às Regras. E a exemplo dos professores, também a Infraestrutura se mostrou com maior variância nesse público.

Tabela 3 – Análise descritiva do clima por dimensão na perspectiva dos gestores

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
1. Aprendizagem	46	2,24	3,45	2,8438	0,26703	0,071
2. Conflitos	46	2,79	3,68	3,1693	0,21168	0,045
3. Regras	46	2,46	3,32	2,9497	0,19018	0,036
5. Família	46	2,28	3,44	2,7799	0,34067	0,116
6. Infraestrutura	46	1,80	3,81	2,7239	0,47540	0,226
7. As relações com o trabalho	46	2,39	3,52	3,0015	0,26760	0,072
8. Gestão	46	2,31	3,44	2,8846	0,29396	0,086

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa (2017)

Analisando os climas gerais, ou seja, o clima geral na percepção do aluno, depois na visão do professor, gestor e por fim, os três juntos, notamos na Tabela 4 que os discentes foram os membros da comunidade escolar que apresentaram menor variância na avaliação do clima escolar, em contrapartida, os docentes foi o público que mais se mostrou variância na avaliação geral do clima. Outro aspecto que pode ser observado é que os alunos foram os que apresentaram uma menor média na avaliação geral do clima, o que indica que avaliam os diferentes aspectos da instituição escolar de modo menos positivo que os demais membros participantes (professores e gestores), sendo que os gestores foram os que apresentaram a maior média.

Tabela 4 - Clima geral e de cada grupo

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
Clima geral alunos	46	2,37	2,97	2,6836	0,13683	0,019
Clima geral professores	46	2,22	3,27	2,7732	0,22486	0,051
Clima geral gestores	46	2,43	3,34	2,9075	0,22027	0,049
Clima geral (alunos, professores e gestores)	46	2,34	3,19	2,7881	0,15766	0,025

Fonte: elaboração própria com base nos dados coletados na pesquisa (2017)

Esses dados descritivos foram apresentados para se ter conhecimento de alguns pormenores das características do clima escolar na amostra investigada, assim como, também pelo fato de utilizarmos esses dados em estudos, análises e associações com demais variáveis

investigadas neste estudo. De modo geral, observamos que as variâncias não foram muito acentuadas.

Apresentaremos a seguir, os dados descritivos do ENEM 2015, incluindo os de desempenho e os dados contextuais; são informações interessantes, que esclarecem melhor sobre o público pesquisado.

## 5.2 Análise dos índices do ENEM e dados contextuais

Antes de darmos prosseguimento, lembramos que a amostra da pesquisa foi representativa de um estado brasileiro, são escolas públicas que fazem parte de uma única secretaria de educação.

No cálculo de cada Área de Conhecimento e Redação foram obtidas médias simples. Os resultados do ENEM são apresentados para cada uma das Áreas de Conhecimento pelas faixas: I) menor que 450; II) de 450 a 549,99; III) de 550 a 649,99; IV) de 650 a 749,99; V) igual ou superior a 750,00. Para Redação: I) menor que 500,00; II) de 500 a 599,99; III) de 600 a 699,99; IV) de 700 a 799,99; V) igual ou superior a 800 (BRASIL, 2014).

Na Tabela 5 podemos identificar que os valores mínimo/máximo e a média de Linguagens ficou entre a faixa I e II, de Redação entre I, II e III, Matemática entre I e II, Ciências Humanas entre II e III, Ciências da Natureza entre I e II. Podemos notar, assim, que as notas se restringem, predominantemente, às faixas I, II e ficam próximas ao mínimo da III.

Tabela 5 – Análise descritiva das notas do ENEM 2015

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
Média Linguagens	46	437,97	538,42	484,7122	22,36371	500,136
Média Redação	46	433,46	587,66	504,2993	35,34855	1249,520
Média Matemática	46	408,17	516,75	455,3135	25,49766	650,131
Média CH	46	500,66	580,20	541,7928	17,90446	320,570
Média CN	46	439,70	505,76	463,9624	17,47249	305,288
Média ENEM (Matemática/Linguagens/CH/C N)	46	448,13	531,62	486,4452	19,58308	383,497

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

As Taxas de Rendimento se referem ao desempenho ao longo do ano na escola, resumidamente significa que o aluno estará aprovado se estiver capaz de frequentar a etapa posterior de ensino na avaliação dos professores e gestores, se ele não estiver, estará reprovado, ou se abandonar, não solicitando transferência, terá sua classificação como abandono. Na Tabela 6 observamos que a variância menor é referente à Taxa de Abandono, enquanto que a maior, na Taxa de Aprovação, como se é de se esperar.

Tabela 6 - Taxas de rendimento fornecidas na divulgação da nota do ENEM 2015

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
Taxa de Aprovação	46	48,70	99,50	77,5696	10,38312	107,809
Taxa de Reprovação	46	0,50	43,70	17,1870	9,47213	89,721
Taxa de Abandono	46	0,00	20,90	5,2435	4,60129	21,172

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Podemos verificar outros dados contextuais presentes na divulgação do ENEM 2015, como números de participantes das 46 escolas, Taxa de Participação, alunos participantes com necessidades especiais e faixa de indicador de formação docente. Como consta na Tabela 7, há uma escola com 18 participantes no ENEM, enquanto que há outra com 317. A Taxa de Participação varia de 51,4% a 100%. A quantidade de alunos com necessidades especiais também apresenta variação, de zero a 23 alunos nessa condição. O indicador de formação docente com menor percentual é de 17,4%, enquanto que a de maior, atinge os 97,7%.

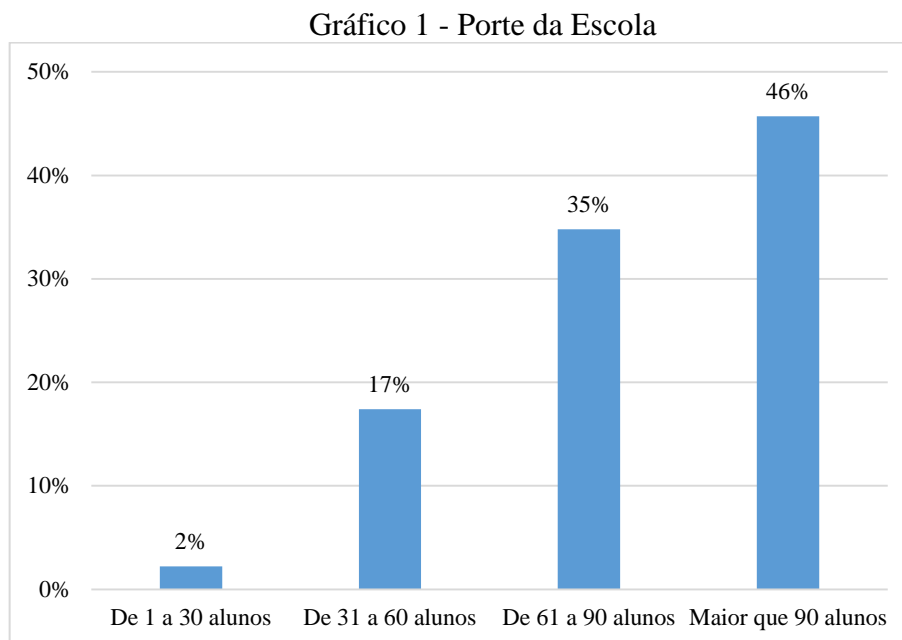
Tabela 7 – Outros dados contextuais fornecidos na divulgação da nota do ENEM 2015

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
Números de participantes	46	18,0	317,0	94,1	63,9	4078,3
Taxa de Participação	46	51,4	100,0	84,5	8,9	79,4
Números de participantes com necessidades especiais	46	0,00	23,0	1,9	3,9	14,9
Faixa: Indicador Formação Docente	46	17,4	97,7	45,4	19,5	381,2

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Para finalizar os dados contextuais, apresentaremos as informações a respeito do Porte da Escola, Indicador de Permanência, Indicador de Nível Socioeconômico e Indicador de Formação Docente, todos ilustrados em forma de gráfico.

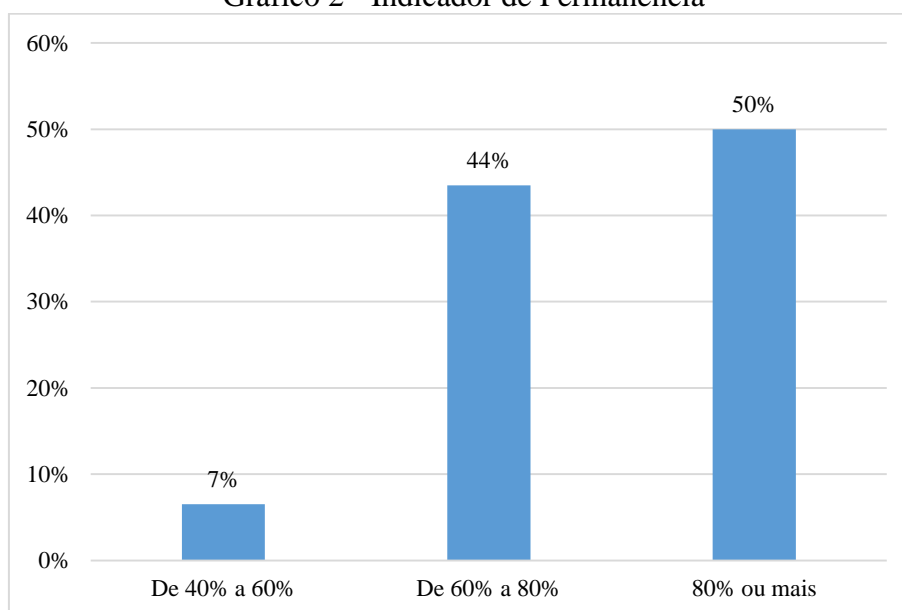
No Gráfico 1, que se refere ao porte da escola, visualiza-se que boa parte das instituições investigadas nesta pesquisa (46%) se enquadra em escolas com mais de 90 alunos matriculados na última série do Ensino Médio, tendo apenas uma escola de pequeno porte, com até 30 alunos.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

O indicador de permanência é o dado que analisa o quanto os alunos iniciam e concluem o Ensino Médio dentro de uma mesma instituição escolar. No Gráfico 2 observamos que 50% das escolas obtêm um indicador de permanência acima de 80%, 44% das escolas possuem um indicador entre 60% a 80%, e 7% atinge 40 a 60% de permanência na mesma escola.

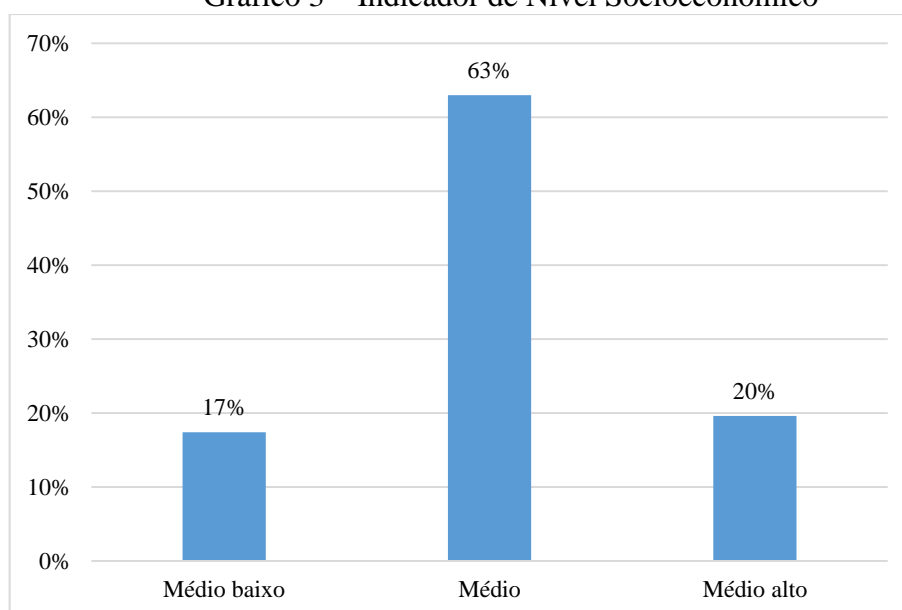
Gráfico 2 - Indicador de Permanência



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Na divulgação dos dados do ENEM são apresentados também informações a respeito do Inse (Indicador de Nível Socioeconômico da escola) cuja classificação é organizada em sete grupos: Muito Baixo, Baixo, Médio Baixo, Médio, Médio Alto, Alto e Muito Alto. Na amostra da pesquisa, como ilustrado no Gráfico 3, os dados apresentaram somente três níveis, o Médio Baixo, Médio e Médio Alto, sendo que a maioria das escolas, 63% delas, inserem-se no nível socioeconômico Médio.

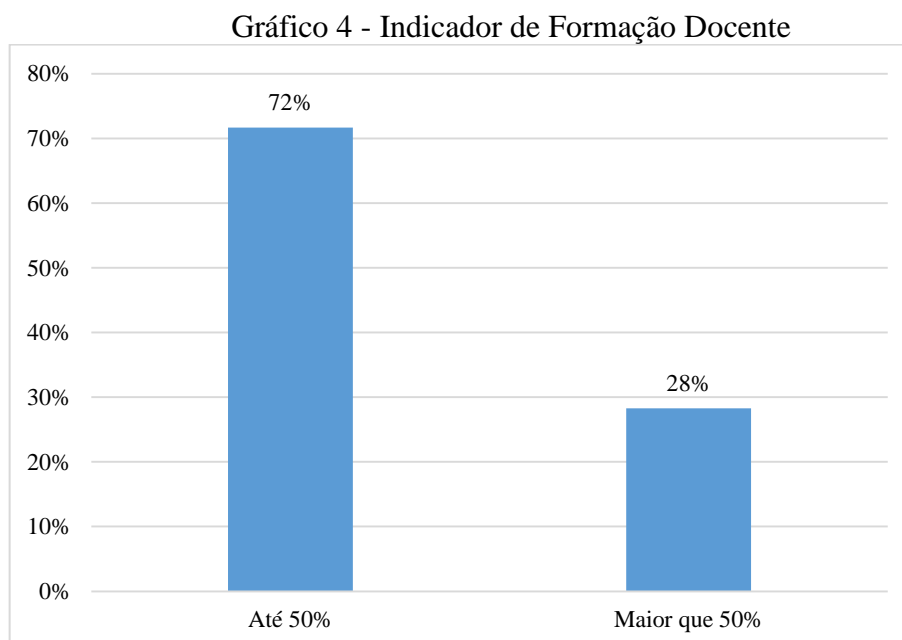
Gráfico 3 – Indicador de Nível Socioeconômico



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)



No indicador de formação docente (Gráfico 4) aponta-se a porcentagem das escolas que possuam a formação recomendada pela legislação brasileira, ou seja, se seus professores são formados em licenciatura na disciplina que ministram.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

O Gráfico 4 explana que 72% das escolas da amostra da pesquisa possuem até 50% de seus professores lecionando na disciplina de sua formação, ou seja, na maioria das escolas há menos da metade dos professores lecionando na disciplina de sua formação.

### **5.3 As relações entre o clima escolar e os dados do ENEM**

A partir dos dados acerca do clima escolar, desempenho e dados contextuais apresentados de modo descritivo, exibimos a seguir os resultados referentes ao objetivo central desta pesquisa: verificar a relação do clima escolar, a partir da percepção de alunos, professores e gestores de escolas públicas de Ensino Médio, com o desempenho apresentado por essas escolas. Primeiramente explicitaremos as análises realizadas por meio de correlação bivariada e, posteriormente, apresentaremos os resultados das regressões.

### 5.3.1 Análise correlacional

O coeficiente de correlação bivariada compreende valores entre -1 e + 1. Ao analisarmos um resultado, observamos o quanto ele se aproxima desses valores, independentemente se for positivo ou negativo (CERVI, 2009). Em nosso trabalho consideramos como aceitável uma correlação acima de 0,30.

Ressaltamos que os resultados obtidos pela análise de correlação fundamentaram a seleção daquelas variáveis relacionadas no modelo de análise de regressão linear múltipla. A correlação nos mostra que duas variáveis estão de alguma forma relacionadas entre si, em determinada direção (positiva ou negativa) e com determinada força (fraca, moderada, forte). No entanto, apesar de a correlação indicar o relacionamento entre as variáveis investigadas, é por meio da análise de regressão que conseguimos explicar tais relações, de modo a entender qual a relação de causa e efeito entre uma variável dependente e duas ou mais variáveis independentes. Com base nisso, neste estudo, apresentamos, primeiramente, os dados de correlação, por meio de uma síntese dos principais achados, os quais embasaram as análises de regressão linear múltipla.

Esclarecemos, ainda, que procuramos verificar as correlações entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e os resultados do ENEM 2015 (notas nas diferentes áreas e média geral), incluindo os dados contextuais (Indicador de Permanência, Taxa de Aprovação, Indicador de Formação Docente, Indicador de Nível Socioeconômico e Porte da Escola). Além disso, com o propósito de verificar se dados contextuais da escola se relacionariam com o desempenho, averiguamos as relações entre as notas do ENEM e tais indicadores de contexto.

Na sequência, apresentamos aquelas correlações que apontaram para relações significantes ( $p < 0,05$ ), a saber (no APÊNDICE A os resultados de correlação podem ser consultados na íntegra):

- entre a **Dimensão 4 Intimidação / alunos e a média geral no ENEM** ( $r=0,297$ ), e as notas de **Redação** ( $r=0,324$ ) e **Matemática** ( $r=0,366$ ), e entre a **Dimensão 2 Conflitos/gestores** e a média de **Ciências da Natureza** ( $r=0,343$ ), e entre a **Dimensão 1 Aprendizagem/alunos, professores e gestores** e a média de **Ciências da Natureza** ( $r=0,314$ );

- entre a **Taxa de Participação e clima geral/ alunos** ( $r=0,367$ ), **clima geral professores** ( $r=0,379$ ), **clima geral alunos/professores/gestores** ( $r=0,315$ ), **Dimensão 3 Regras / alunos** ( $r=0,324$ ), **Dimensão 4 Intimidação / alunos** ( $r=0,396$ ), **Dimensão 6 Infraestrutura / alunos** ( $r=0,310$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem/ professores** ( $r=0,434$ ),

**Dimensão 3 Regras/ professores** ( $r=0,383$ ), **Dimensão 5 Família comunidade/ professores** ( $r=0,399$ ), **Dimensão 7 Relações com o trabalho/ professores** ( $r=0,368$ ), **Dimensão 8 Gestão/ professores** ( $r=0,297$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem/ alunos, professores, gestores** ( $r=0,321$ ), **Dimensão 2 Conflitos/ alunos, professores, gestores** ( $r=0,345$ );

- entre a **Taxa de Aprovação e clima geral/ alunos** ( $r=0,370$ ), **clima geral professores** ( $r=0,523$ ), **clima geral gestores** ( $r=0,586$ ), **clima geral alunos/professores/gestores** ( $r=0,629$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem / alunos** ( $r=0,417$ ), **Dimensão 5 Família / alunos** ( $r=0,427$ ), **Dimensão 6 Infraestrutura/ alunos** ( $r=0,324$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem / professores** ( $r=0,535$ ), **Dimensão 3 Regras / professores** ( $r=0,405$ ), **Dimensão 5 Família / professores** ( $r=0,512$ ), **Dimensão 6 Infraestrutura / professores** ( $r=0,378$ ), **Dimensão 7 Trabalho/ professores** ( $r=0,427$ ), **Dimensão 8 Gestão/ professores** ( $r=0,559$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem / gestores** ( $r=0,623$ ), **Dimensão 2 Conflitos / gestores** ( $r=0,356$ ), **Dimensão 3 Regras/ gestores** ( $r=0,368$ ), **Dimensão 5 Família / gestores** ( $r=0,477$ ), **Dimensão 6 Infraestrutura / gestores** ( $r=0,310$ ), **Dimensão 7 Trabalho/ gestores** ( $r=0,452$ ), **Dimensão 8 Gestão/ gestores** ( $r=0,549$ ), e **todas as Dimensões no conjunto das percepções dos aluno, professores e gestores** (com o coeficiente de correlação variando de 0,338 a 0,665).

- entre o **Indicador de Permanência e o clima geral/ alunos** ( $r=0,306$ ), **clima geral alunos/professores/gestores** ( $r=0,303$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem / alunos** ( $r=0,458$ ), **Dimensão 2 Conflitos/ alunos** ( $r=0,349$ ), **Dimensão 3 Regras/ alunos** ( $r=0,338$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem / professores** ( $r=0,415$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem / gestores** ( $r=0,338$ ), **Dimensão 8 Gestão/ gestores** ( $r=0,336$ ), **Dimensão 1 Aprendizagem/ alunos, professores, gestores** ( $r=0,479$ ), **Dimensão 2 Conflitos/ alunos, professores, gestores** ( $r=0,309$ ), **Dimensão 3 Regras, alunos, professores, gestores** ( $r=0,303$ ), **Dimensão 7 Relações com o trabalho/ professores, gestores** ( $r=0,312$ ) e **Dimensão 8 Gestão/ professores, gestores** ( $r=0,322$ );

- entre o **Indicador do Nível Socioeconômico e a Dimensão 1 Aprendizagem / alunos** ( $r=-0,374$ ), única variável que se relacionou com esse indicador, porém de modo negativo;

- destaca-se que entre os **dados do clima** e o **Indicador de Formação Docente** e o **porte da escola** não foram encontradas relações significantes.

Na sequência, buscamos verificar se o desempenho no ENEM se relacionaria com os dados contextuais das escolas. Os resultados significantes obtidos foram:

- entre a **Taxa de Participação** e todas as **notas do ENEM**, incluindo a **média geral**, (com o coeficiente de correlação variando de 0,393 a 0,591);

- entre o **Indicador do Nível Socioeconômico** e todas as **notas do ENEM, Linguagens** ( $r=0,644$ ), **Redação** ( $r=0,397$ ), **Matemática** ( $r=0,400$ ), **CH** ( $r=0,533$ ), **CN** ( $r=0,386$ ) e **Média geral** ( $r=0,522$ );

- entre o **porte da escola** e a **nota em Linguagens** ( $r=0,330$ );

- destaca-se que a **Taxa de Aprovação**, o **Indicador de Permanência** e o **Indicador de Formação Docente** não apresentaram relações significantes com as notas do ENEM.

Com base nos dados de correlação que acabamos de apresentar, podemos indicar que há uma relação positiva entre o clima e as notas no ENEM 2015, porém fraca e no referente a poucas variáveis. Por outro lado, encontramos correlações de diversas variáveis do clima com a Taxa de Participação, as quais apontam que avaliações mais positivas, em especial dos alunos e professores, se relacionam à adesão dos alunos ao ENEM 2015, o que sugere que pode haver uma maior expectativa por parte de alunos, dessas escolas que apresentam um clima mais positivo, em adentrarem um curso superior, uma vez que o ENEM é a principal via de acesso para as universidades públicas no país.

Do mesmo modo, identificamos correlações positivas, entre o clima e Taxa de Aprovação, em muitas dimensões e pelos três públicos, apontando que escolas em que os alunos obtêm maior aprovação ao longo do período letivo apresentam climas mais favoráveis. O Indicador de Permanência também se relacionou com os dados do clima, destacando-se as avaliações positivas dos alunos em relação à aprendizagem, às relações sociais e às regras, assim como as dos professores e dos gestores com relação à dimensão aprendizagem, e dos gestores com a gestão. São dados que indicam que o clima é uma variável importante para a permanência do aluno na escola.

No que tange ao Indicador Nível Socioeconômico, observou-se uma correlação no sentido negativo em que à medida que aumenta o Nível Socioeconômico da escola a avaliação do clima pelos alunos na dimensão aprendizagem é pior. Destaca-se que nas demais variáveis do clima com o Nível Socioeconômico da escola as correlações não foram significantes, no entanto a maioria delas apresentou sentido negativo. No caso do porte da escola, esse aspecto também compareceu, em que apesar de os resultados não serem significantes, eles tenderam para o sentido negativo, em especial no referente aos alunos, em que quanto maior a escola pior a avaliação desse público em relação ao clima. Quanto à formação docente, esse indicador não se relacionou com o clima, ou seja, o fato de os professores serem ou não especificamente da área que lecionam não se vincula com o clima da escola.

Quando correlacionamos as notas do ENEM com os dados contextuais encontramos dados intrigantes, tais como os de que as notas do ENEM não se relacionam com a Taxa de

Aprovação, e com os Indicadores de formação docente e de permanência. O porte da escola se relaciona apenas com a nota de Linguagem. Por sua vez, observamos correlações de todas as notas do ENEM com a Taxa de Participação e o Indicador Socioeconômico. Interessante notar que a Taxa de Participação se relaciona com o clima e com o desempenho no ENEM, o que pode indicar que o fato de o clima se relacionar com a adesão dos alunos ao exame, de algum modo pode favorecer (indiretamente) o desempenho. Porém não é possível afirmar essa relação devido aos limites dos procedimentos estatísticos utilizados. Não obstante, chama-nos à atenção as correlações entre as notas do ENEM e o Nível Socioeconômico, uma vez que indicam que são os alunos de escolas com o Indicador de Nível Socioeconômico mais alto que se saem melhor no ENEM.

Prosseguiremos as análises na próxima seção, por meio da regressão linear múltipla, procedimento que nos permitirá confirmar e entender a natureza dessas relações que acabam de ser apresentadas.

### 5.3.2 Regressão linear múltipla

A correlação é um procedimento importante, mas somente com a realização da regressão é possível prever os valores da variável dependente, uma vez que, permite a confirmação em situação de causa e efeito. A regressão linear se configura em uma situação matemática capaz de calcular a inclinação da reta, na regressão linear múltipla pode-se envolver vários previsores, portanto, ideal para analisarmos concomitantemente as variáveis que encontramos correlação significativa na análise anterior.

Na Tabela 8 estão apresentados os parâmetros da análise de regressão do modelo 1 que tem como variável dependente o desempenho com base na média do ENEM 2015, e adotamos como critério de entrada da variável previsora no modelo somente as variáveis com valor de  $p \leq 0,05$ . Foi identificada influência significativa na previsão do desempenho às variáveis independentes Indicador Nível Socioeconômico e Taxa de Participação, em que ambas apresentaram coeficiente B (slope) positivo indicando que o aumento do Indicador do Nível Socioeconômico e da Taxa de Participação favorecem o aumento da Média no ENEM 2015.

O modelo 1 apresenta-se significativo, sendo capaz de prever 43,2% ( $R^2$ ) da variação dos escores de pontuação da Média do ENEM 2015. Além disso, a variação dos intervalos de confiança estima uma redução de 2,7% na capacidade do modelo1 prever os resultados na população ( $R^2$  ajustado = 0,405= 40,5%).

Tabela 8 – Coeficientes do Nível Socioeconômico e Taxa de Participação tendo como variável dependente a média de desempenho no ENEM 2015

Modelo 1	Coeficientes		t	p	IC 95%		R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
	B	Erro Padrão			Inf	Sup		
(Constante)	382,804	21,62	17,71	0,000	339,20	426,40		
Nível Socioeconômico	13,690	3,76	3,64	0,001*	6,10	21,28	0,432	0,405
Taxa de Participação	0,899	0,26	3,47	0,001*	0,38	1,42		

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Já o modelo 2 também se apresenta significativo, neste caso sendo capaz de prever 36,4% (R<sup>2</sup>) da variação dos escores de pontuação da Média do ENEM 2015. A variação dos intervalos de confiança estima uma redução de 3% na capacidade do modelo 2 prever os resultados na população (R<sup>2</sup> ajustado = 0,334= 0,364%). Nesse modelo foi identificada influência significativa na previsão do desempenho às variáveis percepção do clima escolar pelos alunos na Dimensão 4 / Intimidação e Indicador Nível Socioeconômico, em que ambas apresentaram coeficiente B (slope) positivo indicando que o aumento da pontuação nessa dimensão do clima escolar e no Indicador do Nível Socioeconômico favorecem o aumento da Média no ENEM 2015.

Tabela 9 – Coeficientes do clima apresentado pelos alunos na Dimensão 4/ Intimidação e do Nível Socioeconômico tendo como variável dependente a média de desempenho no ENEM 2015

Modelo 2	Coeficientes		t	p	IC 95%		R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
	B	Erro Padrão			Inf	Sup		
(Constante)	301,420	61,538	4,898	0,000	177,32	425,52		
4 Intimidação/ alunos	44,652	17,991	2,482	0,017*	8,37	80,94	0,364	0,334
Nível Socioeconômico	16,731	3,878	4,314	0,0001*	8,91	24,55		

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Considerando os demais dados contextuais publicados pelo ENEM e que apresentaram correlação significativa com o clima escolar nas análises de correlação, foi processada a análise de regressão a fim de se confirmar e averiguar como se daria a relação entre o clima e a Taxa de Aprovação apresentada pelas escolas investigadas. Tal como pode ser visualizado na Tabela 10, os resultados apontaram uma influência significativa na previsão da Taxa de Aprovação às variáveis independentes clima geral professores e clima geral gestores, em que ambas apresentaram coeficiente B (slope) positivo indicando que o aumento da pontuação do clima geral professores e do clima geral gestores favorece o aumento da Taxa de Aprovação. Ressalta-

se que o mesmo não ocorreu no referente à variável clima geral alunos, em que não foi indicada uma influência significativa sobre a Taxa de Aprovação.

O modelo 1 apresenta-se significativo, sendo capaz de prever 43,1% ( $R^2$ ) da variação dos escores da Taxa de Aprovação. Além disso, a variação dos intervalos de confiança estima uma redução de 4,1% na capacidade de o modelo1 prever os resultados na população ( $R^2$  ajustado = 0,390= 39%).

Tabela 10 – Coeficientes clima geral dos alunos, dos professores e dos gestores tendo como variável dependente a Taxa de Aprovação

Modelo1	Coeficientes		T	p	IC 95%		$R^2$	$R^2$ ajustado
	B	Erro Padrão			Inf	Sup		
(Constante)	-22,632	24,621	0,919	0,363	-72,318	27,055		
Clima geral alunos	-1,576	11,271	0,140	0,889	-24,322	21,171		
Clima geral professores	15,622	6,919	2,258	0,029*	1,658	29,586	0,431	0,390
Clima geral gestores	21,017	6,278	3,348	0,002*	8,347	33,688		

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Em prosseguimento, procuramos identificar aquelas dimensões do clima que se relacionariam de modo significativo com a Taxa de Aprovação. Conforme o ilustrado pela Tabela 11, os dados apontaram uma influência significativa na previsão da Taxa de Aprovação às variáveis independentes Dimensão 1/ Aprendizagem professores e Dimensão 1/ Aprendizagem gestores, em que ambas apresentaram coeficiente B (slope) positivo indicando que o aumento da pontuação da Dimensão 1/ Aprendizagem professores e da Dimensão 1/ Aprendizagem gestores favorece o aumento da Taxa de Aprovação. Ressalta-se que o mesmo não ocorreu no referente à variável Dimensão 1/ Aprendizagem Alunos, em que não foi indicada uma influência significativa sobre a Taxa de Aprovação.

O modelo 2 apresenta-se significativo, sendo capaz de prever 45,4% ( $R^2$ ) da variação dos escores da Taxa de Aprovação. Além disso, a variação dos intervalos de confiança estima uma redução de 3,9% na capacidade do modelo 2 prever os resultados na população ( $R^2$  ajustado = 0,415= 41,5%).

Tabela 11 – Coeficientes Dimensão 1/ Aprendizagem dos alunos, dos professores e dos gestores tendo como variável dependente a Taxa de Aprovação

Modelo 2	Coeficientes		t	p	IC 95%		R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
	B	Erro Padrão			Inf	Sup		
(Constante)	32,144	23,546	1,365	0,179	-79,66	15,37		
1 Aprendizagem / alunos	5,864	9,185	0,638	0,527	-12,67	24,40		
1 Aprendizagem/ professores	15,795	8,115	1,947	0,058	-0,58	32,17	0,454	0,415
1 Aprendizagem/ gestores	17,171	5,536	3,102	0,003*	5,99	28,34		

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Outro indicador que apresentou relação significativa com os dados do clima foi a Taxa de Permanência, com relação à qual foi apontada pela análise de regressão uma influência significativa em sua previsão para as variáveis independentes Dimensão 1/ Aprendizagem alunos e Dimensão 1/ Aprendizagem professores, em que ambas apresentaram coeficiente B (slope) positivo indicando que o aumento da pontuação da Dimensão 1/ Aprendizagem alunos e da Dimensão 1/ Aprendizagem professores favorece o aumento da Taxa de Permanência (Tabela 12).

O modelo 1 apresenta-se significativo, sendo capaz de prever 26,9% (R<sup>2</sup>) da variação dos escores da Taxa de Permanência. Além disso, a variação dos intervalos de confiança estima uma redução de 3,4% na capacidade do modelo 2 prever os resultados na população (R<sup>2</sup> ajustado = 0,235= 23,5%).

Tabela 12 – Coeficientes Dimensão 1/ Aprendizagem dos alunos e dos professores tendo como variável dependente a Taxa de Permanência

Modelo 1	Coeficientes		t	p	IC 95%		R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> ajustado
	B	Erro Padrão			Inf	Sup		
(Constante)	-3,927	1,604	2,448	0,019	-7,162	-0,692		
1 Aprendizagem / alunos	1,401	0,589	2,378	0,022*	0,213	2,590	0,269	0,235
1 Aprendizagem / professores	0,945	0,509	1,857	0,070	-0,081	1,971		

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Destaca-se, assim, cinco achados, verificados pela análise de regressão linear múltipla, em que encontramos efeitos:

- do Nível Socioeconômico e da Taxa de Participação sobre o desempenho no ENEM;
- do Nível Socioeconômico e do clima na dimensão Intimidação, na avaliação dos alunos, sobre o desempenho no ENEM;



- do clima escolar geral, nas perspectivas de professores e gestores, sobre a Taxa de Aprovação escolar;
- do clima na dimensão Aprendizagem, na avaliação de professores e gestores, em relação à Taxa de Aprovação.
- e do clima escolar na dimensão Aprendizagem, nas visões de alunos e professores, sobre a Taxa de Permanência Escolar.

Concebendo que os dados contextuais divulgados pelo INEP também foram considerados, na relação com o clima escolar, como variáveis dependentes, e que dois deles - Taxa de Aprovação e Indicador de Permanência – destacaram-se de modo a confirmarem relações de causa e efeito, procuramos na sequência compreender o que tais índices significam e o motivo de sofrerem influências do clima escolar.

Como já mencionado neste texto, a Taxa de Aprovação é entendida também como fluxo escolar, ou seja, o quanto os alunos de uma escola terminam o segmento de ensino no tempo previsto. Outros veículos de avaliação de qualidade escolar utilizam a taxa de Aprovação no cálculo da nota, o IDEB é um deles, onde avalia-se o Ensino Fundamental I, II e Médio (por amostra). No IDEB é considerado em seu índice a proficiência da prova, assim como, a Taxa de Aprovação escolar, tal procedimento de cálculo foi inicialmente visto por alguns como delicado, pois poderia camuflar uma indução de aprovação sem que os alunos atingissem níveis satisfatórios para a aprendizagem (SILVA, 2010).

Um estudo com os dados do Ensino Médio do IDEB demonstra que isso não ocorreu, pois, entre 2005 e 2009 houve um crescimento de 13,3% no IDEB, desse percentual 3% foi relativo à Taxa de Aprovação e 6,7% no avanço da nota em Língua Portuguesa e Matemática. Os pesquisadores entendem que o incentivo ao fluxo, por meio de sua consideração no IDEB, proporcionou ganhos também para o desempenho na avaliação do conhecimento (ALAVARSE; MORAES, 2011).

De acordo com Soares e Xavier (2013) o conceito de rendimento é utilizado na esfera das estatísticas educacionais para sintetizar a experiência de aprovação dos alunos na escola e/ou um sistema de ensino. Dentro do critério de aprovados são inseridos aqueles alunos que, no findar do ano letivo, cumpriram os requisitos mínimos de desempenho e frequência exigidos pela legislação educacional. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no artigo 24, inciso V, alínea a), aponta que a verificação do rendimento escolar deverá obedecer ao seguinte critério: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, s/p.).

Desse modo, podemos indicar que na Taxa de Aprovação consta as características que dizem respeito à trajetória do aluno na escola, ao seu cotidiano ao longo do ano letivo, como ele responde aos procedimentos e relações ali estabelecidas e, por conseguinte, como os professores e gestores avaliam a conduta dos alunos no referente ao rendimento escolar. Ou seja, é um índice que vai além de um momento específico e pontual de avaliação, por isso pode ser considerado como de maior abrangência que o ENEM, já que considera as especificidades referentes àquela comunidade escolar.

Tal evidência pode também nos explicar a não correlação da Taxa de Aprovação com o desempenho no ENEM, poderíamos entender que a aprovação se trata de um critério subjetivo que abarca o contexto do interior de cada escola, portanto, a avaliação depende muito do progresso do aluno, mesmo sem alcançar índices satisfatórios no ENEM, seu desempenho escolar foi avaliado como positivo dentro daquela comunidade escolar.

Um estudo envolvendo os fatores intraescolares no desempenho em avaliações externas, especialmente no que diz respeito às heterogeneidades e homogeneidades do público escolar, reportou uma pesquisa que envolveu escolas de prestígio, cita-se um exemplo de uma escola em que se orgulhava em preparar bem seus alunos para concursos, contudo, adotava formas internas mais rígidas de aprovação, selecionando, portanto, os estudantes que frequentam tal instituição, e, conseqüentemente obtinha índices mais elevados em testes (COSTA, 2008 apud OLIVEIRA, 2013).

O exemplo mencionado coloca em questionamento sobre qual o objetivo da educação: a formação do aluno na sua relação com o conhecimento, afinal a escola deve preparar para a vida ou para os exames? Deve-se supervalorizar os exames em detrimento do conhecimento e da aprendizagem como um valor em si mesmo? O resultado em detrimento do processo, e de uma aprendizagem que faça sentido no dia a dia e não somente no futuro? Esses são questionamentos que devem ser levados em conta na interpretação dos dados, porém não aprofundaremos a discussão para que seja concentrada a atenção nas análises já destacadas.

Diante dessa realidade, sublinhamos a relação encontrada entre clima escolar e Aprovação, para professores e gestores, quanto melhor avaliados aqueles aspectos que compõem o clima escolar, mais especificamente concernentes à dimensão Aprendizagem, melhores são os índices de aprovação naquela escola. O que corresponde às características desse indicador, uma vez que, os gerenciadores da aprovação e reprovação dos alunos são os professores e gestores a partir das metas e expectativas que procuram alcançar por meio dos procedimentos que utilizam e ao seu atendimento por parte dos alunos. Desse modo, as escolas que mais aprovam e menos retêm seus alunos são aquelas em que os professores e gestores

avaliam de forma mais positiva as relações e estratégias que empregam em prol da aprendizagem de seus alunos, assim como apresentam percepções mais positivas no referente à motivação, participação e capacidade do corpo discente.

Conclui-se daí que, na visão de professores e gestores, o clima geral e o clima na dimensão Aprendizagem, refletem em mais aprovações, ao passo que, para os alunos, foi apresentada relação com a variável dependente Taxa de Permanência, em que quanto melhor o clima escolar na dimensão Aprendizagem, conforme a percepção dos alunos, maior a permanência do corpo discente naquela escola. Do mesmo modo, a avaliação positiva do clima nessa dimensão pelos professores também reflete na Taxa de Permanência. Na nota técnica Indicador de Permanência na Escola (INEP, 2015b) relata-se que se trata de um dado longitudinal que inclui os conceitos do efeito escola, em que se mensura o ganho que o aluno obtém em uma mesma escola, ou seja, o quanto do desempenho do aluno se deve à instituição frequentada levando em conta o contexto em que se insere. Em linhas gerais, refere-se ao percentual dos alunos que realizam o Ensino Médio em três anos na mesma escola.

Desse modo, nota-se que o clima escolar, sobretudo no referente à dimensão aprendizagem na percepção de alunos e professores é um fator que contribui com a Permanência do aluno na escola.

Por outro lado, os resultados da nota do ENEM parecem não caminhar nessa mesma direção, sugerindo uma importante vulnerabilidade a determinados fatores extraescolares. Nota-se que apenas dois modelos de regressão linear puderam considerar a variável dependente desempenho no ENEM. Todavia, no primeiro, as variáveis independentes são referentes aos dados contextuais (não relacionamos clima escolar nessa análise) que o INEP divulga juntamente com as notas do ENEM por escola: Nível Socioeconômico e Taxa de Participação. Esse fato é de importante consideração, visto que, são informações que revelam a conjuntura em que se vive os alunos dessas escolas. Consideramos o Indicador de Nível Socioeconômico - que inclui dados de bens, renda familiar e escolaridade dos pais - um dado relevante, especialmente aos mais desfavorecidos economicamente, pois remete à escola uma maior responsabilidade na formação integral do estudante, incluindo conhecimento cultural, acadêmico, artístico, enfim, um rol de conhecimentos e vivências que transcendem os muros da escola. Já a Taxa de Participação no ENEM revela, de maneira geral, o desejo e possibilidades em dar prosseguimento nos estudos com o ingresso no Ensino Superior, ou seja, quanto maior a Taxa de Participação, mais alunos depositam confiança de que possam ser aprovados em testes para o acesso à faculdade. No referido modelo, os resultados demonstraram que as escolas com público de melhor Nível Socioeconômico e maior Taxa de Participação apresentam

resultados maiores na média do ENEM do que aquelas com clientela em condição socioeconômica mais desfavorável e com menor Taxa de Participação. Destaca-se que mesmo quando se comparam escolas públicas entre si as desigualdades socioeconômicas refletem sobre o desempenho em avaliações externas.

A segunda relação apontada tem como variáveis independentes a Dimensão 4/ Intimidação na perspectiva de alunos e Nível Socioeconômico. Assim, há nessa análise uma única dimensão do clima escolar que investigamos e que se relaciona, sob o procedimento de regressão linear múltipla, com o desempenho médio no ENEM. Tal resultado indica que naquelas escolas em que os alunos participam menos de situações de maus-tratos e/ou se sentem menos vulneráveis, percebendo-as como um ambiente mais seguro e que lhes garante um bem-estar maior nesse sentido, o desempenho no ENEM é melhor. No entanto, verifica-se que essa relação não é independente do nível socioeconômico, já que essa variável também comparece nesse modelo de regressão, podendo-se interpretar que a avaliação positiva do clima nessa dimensão e por esse público, em contribuição com a variável Nível Socioeconômico, reflete sobre o desempenho no ENEM.

O fato da relação mais forte encontrada com desempenho no ENEM ter sido o Nível Socioeconômico e a Taxa de Participação é algo que merece ser mais investigado neste trabalho. Encontramos nas doze pesquisas destacadas na seção “2.2 Pesquisas envolvendo a relação clima e desempenho escolar”, que pelo menos metade delas, aborda alguma referência a dados contextuais ao analisar seus resultados (CANDIAN; RESENDE, 2013; TAYLOR, 2008; BRAULT, 2004; SUMMER, 2006; MA; KLINGER, 2000; CANGUÇU, 2015)

Diante dessas constatações, e principalmente perante a importante relação entre o desempenho no ENEM e o Nível Socioeconômico, realizaremos a seguir análises que levam em conta a condição socioeconômica.

#### **5.4 O efeito escola na análise do clima escolar e do desempenho**

Uma relação muito relevante, encontrada na regressão linear múltipla, foi uma considerável relação das notas das médias do ENEM com o Nível Socioeconômico das escolas, em que o indicador socioeconômico, acompanhado da Taxa de Participação, aparece como uma variável que prevê 43,2% do desempenho das escolas no ENEM. Constata-se com isso que, quanto maior o Nível Socioeconômico melhor é o desempenho da escola no ENEM. Tal aspecto merece ser investigado e corrobora o afirmado por Soares e Xavier (2013), ao realizarem um estudo sobre o IDEB, de que há uma vasta e sólida literatura que comprova a forte associação

do desempenho dos alunos, mensurado por avaliações externas, com o nível socioeconômico. A partir desses dados, nossa investigação se encaminhou na intenção de compreender como o clima escolar poderia se relacionar com essa dinâmica: desempenho e Nível Socioeconômico. A pergunta que levantamos foi: seria o clima escolar um fator protetivo para o desempenho no ENEM, em especial em escolas inseridas em contextos socioeconômicos desfavoráveis? Além disso, será que aquelas escolas com desempenho acima do esperado, dada sua condição socioeconômica, apresentariam um clima mais positivo do que aquelas com desempenho abaixo do esperado?

Para isso buscamos na literatura pesquisas que nos indicassem tais relações, especialmente que envolvessem características do ENEM. A tese de doutorado de Travitzki (2013) que analisa os limites e possibilidades do ENEM como indicador de qualidade escolar nos revelou caminhos interessantes, especialmente por uma análise que verifica o efeito escola. Como o próprio nome aponta, trata-se de uma análise quantitativa que considera o trabalho realizado pela escola, controlando dados contextuais como o nível socioeconômico, escolaridade dos pais, cor da pele, proporção de alunos que fizeram curso preparatório, tipo de ensino e dependência administrativa. Sobretudo, desses dados, o nível socioeconômico é o principal fator de influência (TRAVITZKI, 2013).

Na pesquisa citada aponta-se que, quando controlada a condição socioeconômica, as escolas com alto desempenho não repetem o mesmo sucesso. Há duas maneiras para se avaliar a qualidade, pelo controle externo (testes padronizados) e interno (autoavaliação). Embora a autoavaliação é comprovadamente eficiente, os testes padronizados possuem um custo-benefício mais acessível. O problema nesse caso, geralmente, é que as escolas são comparadas entre si, por meio de ranqueamentos, e não por serem boas por si mesmas, assim, a influência das condições socioeconômicas nos resultados produzidos pelas escolas, aspecto muito significativo e um problema estrutural em nosso país, não é levada em consideração (TRAVITZKI, 2013).

Por tal motivo voltamos à atenção ao denominado efeito escola, o qual é calculado por meio de técnicas estatísticas que consideram o desempenho acima ou abaixo do esperado, ponderando suas condições contextuais, principalmente o nível socioeconômico. De acordo com Travitzki (2013) o contexto favorável beneficia o aluno, o que leva a considerar que nos resultados brutos do ENEM, quando se considera apenas as médias das escolas, pode-se obter um efeito do aluno sobre a escola (desempenho no ENEM) e não um efeito da escola sobre o aluno, assim como se deseja quando se quer verificar a qualidade escolar. Segundo o autor ao se considerar mais de duas décadas de investigações sobre o efeito escola, calcula-se que 65%

a 95% das variações nos desempenhos das escolas podem ser explicadas por fatores que são contextuais. Sua pesquisa empírica, por exemplo, aponta que, de acordo com os resultados obtidos sobre o efeito escola, no ENEM 2009 foi encontrado que 7% do desempenho do aluno é explicado pela escola que frequenta, o restante são elementos contextuais. Outro achado aponta que um terço das escolas podem não ter sido avaliadas adequadamente segundo seu mérito, analisando apenas os dados brutos. Além disso, outros estudos indicam para o valor de 8% a 19% do efeito escola, com o controle de variáveis socioeconômicas, o que confirma resultados de pesquisas internacionais (TRAVITZKI, 2013).

Desse modo, apesar de o objetivo inicial desta pesquisa ter sido o de relacionar o desempenho, mensurado por meio dos dados brutos do ENEM (ou seja, em termos absolutos), com o clima escolar, deparamo-nos em seu desenvolvimento com a relevância que a variável nível socioeconômico possui sobre o desempenho, uma vez que em nosso país, mesmo quando consideramos uma amostra de escola públicas, estão presentes condições heterogêneas tanto no referente ao capital social e econômico como ao capital cultural dos alunos, o que nos trouxe a necessidade de controlar tais aspectos para que, então, pudéssemos visualizar qual seria o real impacto do clima escolar sobre o desempenho. Assim, de acordo com essas considerações, realizamos uma análise sobre o efeito escola a fim de investigar se tais dados podem se relacionar (e de que modo) com o clima escolar.

#### 5.4.1 Resultados da análise do clima escolar em relação ao efeito escola

Baseando-nos na pesquisa citada acima nos dedicamos à análise que leva em conta o efeito escola, o intuito foi verificar se poderia haver relação com os dados de clima escolar, ou seja, se seria possível observar se escolas com desempenho acima do esperado no ENEM, considerando condições contextuais, poderia ter um clima escolar melhor se comparadas com escolas com notas abaixo do esperado.

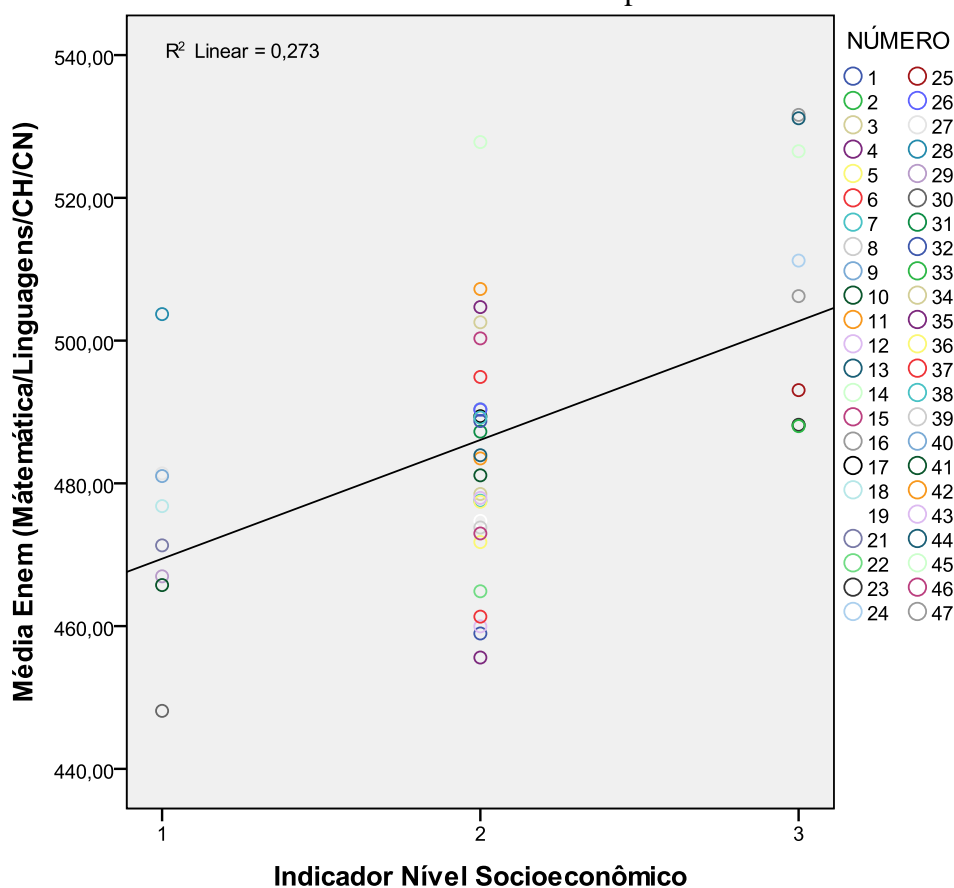
Para isso, a princípio calculamos o efeito escola. Para Travitzki (2013) o efeito escola é estimado:

(...) a partir de um grupo de escolas, qual seria o desempenho esperado para cada uma, levando em conta uma ou mais variáveis de contexto. O efeito escola é, tecnicamente, o resíduo de cada escola neste modelo, ou seja, a diferença entre seu desempenho real e o desempenho esperado segundo o modelo de regressão (THOMAS, 1998 apud TRAVITZKI, 2013, p. 85).

Realizamos a referida análise de modo a verificar o efeito escola sobre o desempenho no ENEM 2015, considerando-se a variável Indicador do Nível Socioeconômico da escola, que, como explicamos anteriormente, é calculado a partir da média obtida pelas escolas nesse quesito, e sua alocação em um dos sete grupos formados por análise de cluster, tendo-se como base os dados socioeconômicos de seus respectivos alunos, os quais incluem informações sobre o nível de escolaridade dos pais, a posse de bens domésticos, renda e contratação de serviços pelas famílias.

O Gráfico 5 demonstra a linha de regressão de desempenho no ENEM 2015 das 46 escolas pesquisadas, conforme Indicador de Nível Socioeconômico (Inse). Observa-se que à medida que o Inse aumenta, maiores são as notas no ENEM 2015 apresentadas pelas escolas da amostra. Todavia, podemos verificar que as escolas se posicionam abaixo e acima da linha tracejada, indicando que escolas localizadas acima dessa linha obtiveram um desempenho acima do esperado segundo seu Nível Socioeconômico, em contrapartida, escolas abaixo de tal linha, atingiram uma nota no ENEM abaixo do que se esperava.

Gráfico 5- Regressão linear com a média de desempenho no ENEM 2015 e indicação das escolas com valores abaixo e acima do esperado conforme o Inse.



Nota: Inse 1 indica Nível Médio, Inse 2 Nível Médio Baixo e Inse 3 Nível Médio Alto.

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

No Quadro 8 observamos o efeito escola pela apresentação dos valores residuais mensurados pela diferença apresentada por cada instituição entre seu desempenho real e o desempenho esperado, o que demonstra o quanto cada escola se distancia do valor médio esperado considerando seu Nível Socioeconômico, sendo que os valores positivos indicam que a escola obteve um desempenho acima do esperado e os negativos que o desempenho foi abaixo do esperado, de acordo com o seu Inse.

Quadro 8 - Valores residuais apresentados por cada escola referentes ao desempenho no ENEM 2015 conforme o Inse.

Escola	Resíduo Não Padronizado	Resíduo Padronizado
1	-27,12	-1,61
2	-14,59	-0,86
3	-7,57	-0,45
4	18,61	1,1
5	-14,31	-0,85
6	8,82	0,52
7	-8,52	-0,5
8	4,22	0,25
9	4,31	0,26
10	-4,96	-0,29
11	-2,59	-0,15
12	-26,12	-1,55
13	-2,15	-0,13
14	41,73	2,47
15	14,23	0,84
16	28,89	1,71
17	3,32	0,2
18	7,38	0,44
19	-11,35	-0,67
21	1,87	0,11
22	-21,2	-1,26
23	-14,52	-0,86
24	8,48	0,5
25	-9,67	-0,57
26	4,24	0,25
27	11,96	0,71
28	34,27	2,03
29	-2,46	-0,15
30	-21,31	-1,26
31	1,17	0,07
32	2,65	0,16
33	-14,71	-0,87
34	16,49	0,98

(continua)



<b>(conclusão)</b>		
35	-30,49	-1,8
36	-8,66	-0,51
37	-24,76	-1,47
38	3,13	0,19
39	-12,27	-0,73
40	11,58	0,69
41	-3,69	-0,22
42	21,15	1,25
43	-8,12	-0,48
44	28,42	1,68
45	23,8	1,41
46	-13,1	-0,78
47	3,5	0,21

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Após extrairmos os valores residuais de cada escola, prosseguimos na análise com o objetivo de responder empiricamente às perguntas já apresentadas, e agora com novos desdobramentos: seria o clima escolar um fator protetivo para o desempenho no ENEM, em especial em escolas inseridas em contextos socioeconômicos desfavoráveis? Haveria dimensões do clima e públicos que exerceriam uma maior influência sobre o desempenho no ENEM, em função do Nível Socioeconômico da escola? Será que aquelas escolas com desempenho acima do esperado, dada sua condição socioeconômica, apresentariam um clima mais positivo do que aquelas com desempenho abaixo do esperado? Como esses diferentes aspectos se comportariam nas diversas dimensões avaliadas pelos instrumentos de clima escolar e conforme as diferentes perspectivas dos membros da comunidade escolar?

Com o propósito de responder tais indagações tomamos os procedimentos que serão apresentados na sequência.

#### 5.4.2 Clima escolar e desempenho no ENEM sob o efeito escola em divisão por quartis

Com o propósito de avaliarmos os dados do clima de acordo com o desempenho das escolas, considerando-os a partir do critério acima e abaixo do esperado, dividimos as escolas com base na dispersão e tendências centrais encontradas no cálculo dos valores residuais tal como pode ser observado na Tabela 13:

Tabela 13 - Variâncias dos dados residuais da análise do desempenho acima ou abaixo do esperado no ENEM 2015.

		Resíduo Não-Padronizado	Resíduo Padronizado
N - Válidos		46	46
N - Ausentes		0	0
Variância		278,957	0,978
Mínimo		-30,48585	-1,80489
Máximo		41,72915	2,47054
Percentual	25	-12,474605	-0,738548
	50	-0,4896047	-0,028987
	75	9,5124416	0,5631755

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 (2017)

Assim, foi realizada a alocação das escolas em três grupos:

- **Grupo 1** - Escolas que apresentaram valores entre os 25% inferiores, ou seja, com valores residuais de -30,48 a -12,47, **escolas com desempenho muito abaixo do esperado.**
- **Grupo 2** – Escolas com valores entre acima dos 25% inferiores e abaixo dos 25% superiores, com valor residual de -12 a 9,51, **escolas com desempenho nem muito abaixo/ nem muito acima do esperado.**
- **Grupo 3** – Escolas com valores entre os 25% acima do esperado, com valor residual de 10 a 41,73, **seu desempenho foi muito acima do esperado.**

Com base nesses valores, 12 escolas compuseram o Grupo 1, 23 escolas o Grupo 2 e 11 escolas o Grupo 3.

Procuramos, então, verificar se haveria variações nos dados de clima escolar de acordo com o agrupamento realizado. Com o propósito de sermos mais concisos apresentaremos nas tabelas e gráficos a nomenclatura de Grupo 1, 2 e 3. Para apresentação dos resultados, primeiramente, abordaremos os dados gerais de clima, referente aos três públicos em conjunto e a cada um deles, depois aos dados por dimensões dos alunos, em seguida dos professores, e por fim, gestores.

Nos dados gerais do clima, conforme apresentado na Tabela 16, observa-se que:

- referente aos alunos, a média do Grupo 3 foi superior as dos Grupos 2 e 1, e a do Grupo 2 superior ao do grupo 1;
- referente aos professores, a média do Grupo 3 foi superior as dos Grupos 2 e 1, e a do Grupo 1 superior ao do Grupo 2;

- referente aos gestores, a média do Grupo 2, foi superior as dos Grupos 3 e 1, e a do Grupo 3 superior ao do Grupo 1;
- referente às três categorias (alunos, professores e gestores), a média do Grupo 3 foi superior as dos Grupos 2 e 1, e a do Grupo 2 superior ao do Grupo 1.

Observa-se, assim, uma tendência de as escolas do Grupo 3, ou seja, aquelas com desempenho muito acima do esperado, apresentarem médias mais altas nos escores de clima escolar (Tabela 16).

Tabela 14 – Escores médios dos dados gerais de clima escolar de acordo com os Grupos 1, 2 e 3

GRUPOS		ALUNO Clima geral	PROFESSOR Clima geral	GESTOR Clima geral	ALUNO, PROFESSOR, GESTOR Clima geral
<b>1</b>	<b>Média</b>	<b>2,6182</b>	<b>2,7901</b>	<b>2,809</b>	<b>2,7391</b>
	N	12	12	12	12
	Desvio Padrão	0,11266	0,22879	0,16174	0,14018
<b>2</b>	<b>Média</b>	<b>2,6979</b>	<b>2,7254</b>	<b>2,9588</b>	<b>2,794</b>
	N	23	23	23	23
	Desvio Padrão	0,13712	0,24724	0,23173	0,17336
<b>3</b>	<b>Média</b>	<b>2,7248</b>	<b>2,8547</b>	<b>2,9078</b>	<b>2,8291</b>
	N	11	11	11	11
	Desvio Padrão	0,14644	0,15029	0,23181	0,13897
<b>Total</b>	<b>Média</b>	<b>2,6836</b>	<b>2,7732</b>	<b>2,9075</b>	<b>2,7881</b>
	N	46	46	46	46
	Desvio Padrão	0,13683	0,22486	0,22027	0,15766

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Nos resultados apresentados na Tabela 15, referentes aos dados dos alunos por dimensão, também é possível observar uma tendência de aumento das médias do clima conforme o grupo de desempenho das escolas, em que o Grupo 3, composto pelas escolas com desempenho muito acima do esperado obteve médias superiores aos Grupos 2 e 1; e o Grupo 2 com relação ao Grupo 1. Houve a exceção da dimensão Família, em que o grupo com maior média foi o Grupo 2, seguido do Grupo 3 e depois do Grupo 1.

Tabela 15 - Escores médios de avaliação do clima escolar pelos alunos por dimensão conforme a divisão das escolas em Grupos 1, 2 e 3

Grupos		Aprendizagem	Relações sociais	Regras	Intimidação entre alunos	Família	Infraestrutura
<b>1</b>	<b>Média</b>	<b>2,5076</b>	<b>2,753</b>	<b>2,6597</b>	<b>3,3191</b>	<b>2,2531</b>	<b>2,2165</b>
	N	12	12	12	12	12	12
	Desvio Padrão	0,10484	0,11858	0,09679	0,13325	0,17453	0,27114
<b>2</b>	<b>Média</b>	<b>2,6016</b>	<b>2,7939</b>	<b>2,7045</b>	<b>3,3954</b>	<b>2,353</b>	<b>2,339</b>
	N	23	23	23	23	23	23
	Desvio Padrão	0,15201	0,15115	0,09665	0,13085	0,23754	0,33293
<b>3</b>	<b>Média</b>	<b>2,6483</b>	<b>2,8389</b>	<b>2,7615</b>	<b>3,4401</b>	<b>2,2738</b>	<b>2,3864</b>
	N	11	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	0,1696	0,14395	0,1087	0,1136	0,17938	0,30835
Total	<b>Média</b>	<b>2,5882</b>	<b>2,794</b>	<b>2,7065</b>	<b>3,3862</b>	<b>2,308</b>	<b>2,3184</b>
	N	46	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	0,15193	0,14196	0,10397	0,13241	0,21049	0,3121

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Nos resultados na Tabela 16, dados professores, não se observou uma tendência de aumento conforme os Grupos 1, 2 e 3, pois em alguns casos o Grupo 1 apresentou médias superiores às do Grupo 2. No entanto, percebe-se que em todas as dimensões do clima o Grupo 3 apresentou as maiores médias.

Tabela 16 - Escores médios de avaliação do clima escolar pelos professores por dimensão conforme a divisão das escolas em Grupos 1, 2 e 3

Grupos		Aprendizagem	Relações sociais	Regras	Família	Infraestrutura	Relação com o trabalho	Gestão
<b>1</b>	<b>Média</b>	<b>2,8756</b>	<b>3,2419</b>	<b>2,8347</b>	<b>2,4571</b>	<b>2,4888</b>	<b>2,9384</b>	<b>2,6939</b>
	N	12	12	12	12	12	12	12
	Desvio Padrão	0,17593	0,19395	0,13591	0,31492	0,4048	0,30194	0,34994
<b>2</b>	<b>Média</b>	<b>2,8546</b>	<b>3,0993</b>	<b>2,7814</b>	<b>2,4784</b>	<b>2,4242</b>	<b>2,8062</b>	<b>2,6338</b>
	N	23	23	23	23	23	23	23
	Desvio Padrão	0,19203	0,19289	0,12247	0,2921	0,52261	0,29389	0,37209
<b>3</b>	<b>Média</b>	<b>2,9947</b>	<b>3,2481</b>	<b>2,8907</b>	<b>2,5968</b>	<b>2,5237</b>	<b>2,9709</b>	<b>2,7579</b>
	N	11	11	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	0,09462	0,1417	0,10145	0,24914	0,40071	0,22695	0,23626
<b>Total</b>	<b>Média</b>	<b>2,8936</b>	<b>3,1721</b>	<b>2,8214</b>	<b>2,5011</b>	<b>2,4648</b>	<b>2,88</b>	<b>2,6792</b>
	N	46	46	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	0,17591	0,19306	0,12717	0,28769	0,45946	0,28578	0,33563

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Nos resultados abaixo (Tabela 17), dados dos gestores, observa-se que os Grupos 2 e 3 obtiveram médias superiores ao Grupo 1, com exceção da dimensão 6 (infraestrutura), em que o Grupo 1 alcançou média superior ao do Grupo 3.

Tabela 17 - Escores médios de avaliação do clima escolar pelos gestores por dimensão conforme a divisão das escolas em Grupos 1, 2 e 3

Grupos		Aprendizagem	Relações sociais	Regras	Família	Infraestrutura	Relação com o trabalho	Gestão
<b>1</b>	<b>Média</b>	<b>2,7042</b>	<b>3,1141</b>	<b>2,8686</b>	<b>2,584</b>	<b>2,6505</b>	<b>2,932</b>	<b>2,8094</b>
	N	12	12	12	12	12	12	12
	Desvio Padrão	0,25505	0,19316	0,16181	0,24819	0,45232	0,1831	0,25328
<b>2</b>	<b>Média</b>	<b>2,8898</b>	<b>3,1594</b>	<b>2,9708</b>	<b>2,908</b>	<b>2,8247</b>	<b>3,0187</b>	<b>2,9399</b>
	N	23	23	23	23	23	23	23
	Desvio Padrão	0,26949	0,21878	0,21342	0,33416	0,50922	0,2902	0,31492
<b>3</b>	<b>Média</b>	<b>2,8999</b>	<b>3,2501</b>	<b>2,9939</b>	<b>2,7255</b>	<b>2,5932</b>	<b>3,0412</b>	<b>2,8509</b>
	N	11	11	11	11	11	11	11
	Desvio Padrão	0,24054	0,21035	0,15061	0,34899	0,41578	0,30312	0,29161
<b>Total</b>	<b>Média</b>	<b>2,8438</b>	<b>3,1693</b>	<b>2,9497</b>	<b>2,7799</b>	<b>2,7239</b>	<b>3,0015</b>	<b>2,8846</b>
	N	46	46	46	46	46	46	46
	Desvio Padrão	0,26703	0,21168	0,19018	0,34067	0,4754	0,2676	0,29396

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Com relação aos dados do clima nas diferentes dimensões, agrupando-se as categorias de alunos, professores e gestores, constata-se na Tabela 19:

- nas dimensões Aprendizagem, Conflitos, Regras, Relações com trabalho e Gestão, o Grupo 3 alcançou médias superiores aos dos Grupos 2 e 1, sendo que nas dimensões Aprendizagem, Regras e Relações com trabalho, o Grupo 2 também obteve médias maiores que as dos Grupos 1.
- nas dimensões Família e Infraestrutura as médias superiores foram as do Grupo 2, seguidas das do Grupo 3.

Nota-se, de forma geral, com base na análise descritiva realizada, que houve uma tendência de as escolas do Grupo 3, com desempenho bem acima do esperado, apresentam escores médios superiores de avaliação do clima escolar, sobretudo, quando comparadas às escolas do Grupo 1, com desempenho bem abaixo do esperado. Destaca-se ainda que a percepção dos alunos quanto ao clima escolar foi mais sensível conforme o agrupamento das escolas, em escolas com um clima melhor, especialmente na visão dos alunos, melhor foi o desempenho esperado. Diante dessas considerações, nos dedicamos a uma análise mais minuciosa buscando responder nossas indagações sobre os possíveis efeitos do clima escolar naquelas escolas que apresentam um bom desempenho mesmo que em condições tidas como desfavoráveis.

#### 5.4.2.1 Clima escolar e desempenho no ENEM sob o efeito escola dos Grupos 1 e 3

Com base na distribuição dos valores residuais em quartis, por meio da qual as escolas foram alocadas nos Grupos 1, 2 e 3, prosseguimos nossas análises realizando um recorte dos extremos, ou seja, apenas os Grupos 1 e 3 (respectivamente de escolas com desempenho muito abaixo do esperado no ENEM e de escolas com desempenho muito acima do esperado no ENEM) foram considerados para a relação que pretendemos verificar: do clima escolar com o desempenho sob o efeito escola, tendo-se como variável de controle o nível socioeconômico.

Diferentemente das análises anteriores, em que os dados foram calculados com base na amostra de escola, neste tópico os dados foram extraídos da amostra de indivíduos, tendo-se como públicos alvo os alunos, os professores e os gestores das escolas investigadas. Na Tabela 18 podemos visualizar que na amostra há: 1364 alunos pertencentes ao Grupo 1 e 3, onde o primeiro grupo possui uma percentagem de 52,6% dos alunos e o Grupo 3 de 47,4%; 215 professores, sendo que 50,2% são do Grupo 1 e 49,8% do Grupo 3; por fim, temos 87 gestores,

sendo 51,7% são pertencentes às escolas do Grupo 1 e 48,3% às do Grupo 3; números que apontam para a distribuição homogênea da amostra entre os dois grupos.

Tabela 18 - Amostra nos Grupos 1 e 3 conforme valor residual

	Grupo	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem cumulativa
Alunos	1	717	52,6	52,6	52,6
	3	647	47,4	47,4	100
	Total	1364	100	100	100
Professores	1	108	50,2	50,2	50,2
	3	107	49,8	49,8	100
	Total	215	100	100	100
Gestores	1	45	51,7	51,7	51,7
	3	42	48,3	48,3	100
	Total	87	100	100	100

Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Como já relatado, os questionários de avaliação do clima escolar foram construídos no formato *Likert*, correspondendo a uma escala de 1 a 4 pontos. Assim, na análise do clima escolar geral e do clima por dimensão (nas perspectivas de alunos, professores e gestores) consideramos o cálculo da média do conjunto de itens, e a partir desse resultado os dados numéricos foram transformados em categóricos de acordo com os tercis:

- até 2,25 pontos: avaliação negativa;
- de 2,26 a 2,75 pontos: avaliação intermediária, e
- de 2,76 a 4 pontos: avaliação positiva.

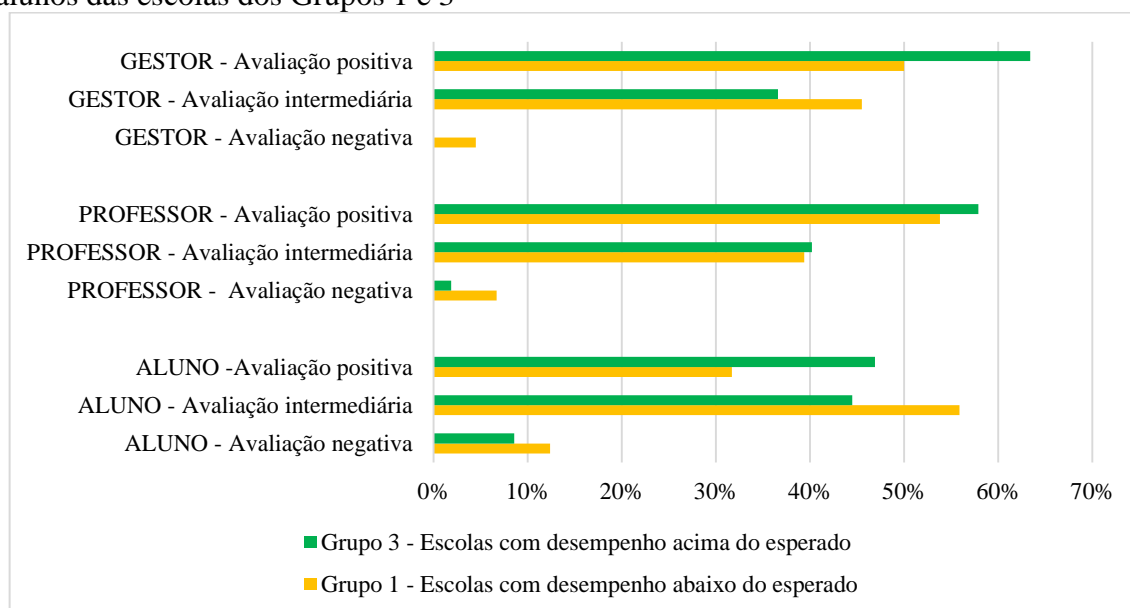
Além da análise geral e por dimensão, também analisaremos os itens para verificarmos mais especificamente algumas questões. Não apresentaremos todos os itens dos instrumentos, contudo, selecionamos aqueles que mais responderam ao resultado da dimensão e que representam melhor a definição da dimensão envolvida.

Destacamos que para verificarmos se as diferenças de distribuição de frequência da avaliação do clima apresentadas pelos sujeitos dos Grupos 1 e 3 eram significantes, aplicamos os Teste Qui-quadrado ou o Teste Exato de Fisher, conforme o tamanho da amostra de cada público. Os resultados encontrados foram os de que no público de alunos, em todos os casos (ou seja, na avaliação geral do clima, na avaliação por dimensões e na avaliação por itens – com poucas exceções), as diferenças foram estatisticamente significantes (para  $p=0,05$ ) entre os Grupos 1 e 3, em que as avaliações dos alunos do Grupo 1 foram mais negativas e as do Grupo 3 mais positivas, com exceção da dimensão 5 (família), em que a do Grupo 1 se sobressaiu com relação ao Grupo 3 nas avaliações negativas e positivas e a do Grupo 3 na avaliação

intermediária. No referente aos professores e gestores pudemos verificar essa mesma propensão de os indivíduos do Grupo 1 apresentarem avaliações mais negativas e os do Grupo 3 mais positivas, no entanto os resultados não se apresentaram estatisticamente significantes em boa parte dos casos.

No Gráfico 6 podemos ter uma visão geral do clima nas percepções de cada público investigado. Notamos que há uma avaliação mais crítica por parte dos alunos, a avaliação positiva tanto no Grupo 1 como no Grupo 3 são inferiores aos professores e gestores. No entanto, nota-se com base no resultado da amostra investigada que em escolas com desempenho muito acima do esperado no ENEM (do Grupo 3) os alunos, professores e gestores apresentaram uma percepção mais positiva do clima escolar do que em escolas com desempenho muito abaixo do esperado. Isso nos permite indicar que o clima escolar demonstrou ser um fator protetivo para que escolas obtivessem um desempenho melhor que o esperado, dado suas condições contextuais de natureza socioeconômica.

Gráfico 6 - Avaliação do clima geral de acordo com a percepção dos gestores, professores e alunos das escolas dos Grupos 1 e 3



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Como já relatado por pesquisas (CANGUÇU, 2015; ANDRADE 2012; LOUKAS, 2007) o clima escolar é um conjunto de diferentes percepções dos atores da escola. Além do clima geral, entendemos que a análise por dimensão pode nos revelar questões importantes do universo escolar e nos explicar nuances a respeito do nosso objetivo de pesquisa, a relação do clima escolar com o desempenho. Por isso, além de nos dedicarmos à análise por dimensão, realizaremos uma apreciação micro, evidenciando alguns itens. A escolha dos itens buscou



contemplar a definição da dimensão, demos prioridade àqueles que trazem informações mais relevantes e que caracterizaram melhor o resultado de cada dimensão avaliada, assim como, os que tratam do mesmo assunto para os diferentes públicos – itens de relação – permitindo desse modo a comparação entre essas percepções (alunos, professores e gestores).

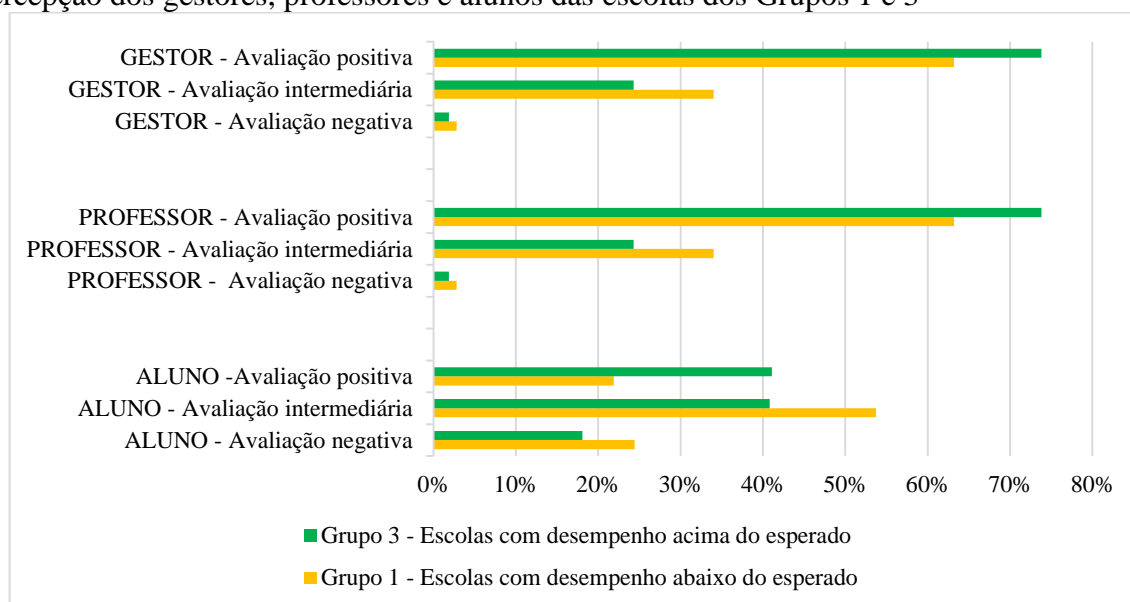
#### Dimensão 1: “As relações com o ensino e com a aprendizagem”

A Dimensão 1, *As relações com o ensino e com a aprendizagem*, tem por definição positiva a visão da escola como:

(...) um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também na atuação eficaz de um corpo docente estável e na presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de todos e o acompanhamento contínuo, de forma que nenhum aluno fique para trás (VINHA, 2015).

No Gráfico 7 temos o resultado geral dessa dimensão onde novamente se repete uma perspectiva mais positiva dos professores e gestores em comparação com a percepção dos alunos, tanto do Grupo 1 como do Grupo 3. Enquanto professores e gestores avaliaram positivamente as escolas de Grupo 3 em mais de 70% e as escolas de Grupo 1 em mais de 60%, os alunos tiveram uma avaliação nesses grupos em torno de 40% e 20% respectivamente. O que podemos notar nesse dado é que os alunos foram mais críticos ao analisar o clima Aprendizagem. Não obstante, mais uma vez percebemos que os sujeitos procedentes das escolas de Grupo 3 apresentaram avaliações mais positivas que os das escolas de Grupo 1.

Gráfico 7 – Avaliação do clima escolar na dimensão Aprendizagem de acordo com a percepção dos gestores, professores e alunos das escolas dos Grupos 1 e 3



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

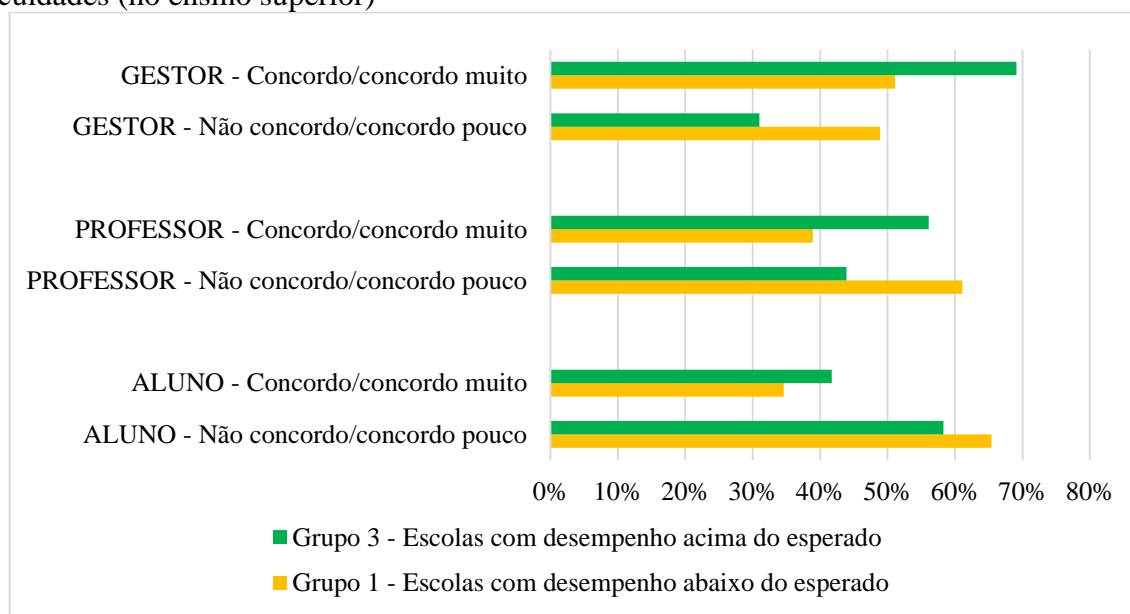
No intuito de visualizar em quais aspectos os alunos consideraram problemas, e na descoberta de mais evidências, partimos para a análise dos itens.

Primeiramente trazemos um item que questiona sobre se a maioria dos estudantes da turma seria capaz de ter êxito realizando faculdades. O item foi apresentado de maneiras particulares nos três questionários. Podemos verificar no Gráfico 8 que para alunos, professores e gestores a avaliação das escolas de Grupo 3 foi mais positiva em relação ao Grupo 1. O que nos chama atenção nesse gráfico é que a opção *Não concordo/concordo pouco* na percepção de alunos e professores das escolas de Grupo 1 foram as mais altas, com 65% e 61% respectivamente, apesar de que em relação aos gestores também terem sido consideráveis (com quase 50% de avaliações negativas). Ou seja, a visão negativa dos alunos e professores no desempenho nas faculdades, algo diretamente relacionados aos objetivos do ENEM, influencia muito para um desempenho abaixo do esperado.

Estudos de Díaz-Aguado (2015) revelam as implicações sobre as perspectivas que os professores têm a respeito de seus alunos, ela explica que tais expectativas influenciam na qualidade das relações que os docentes estabelecem em sala de aula em diversas situações, desde a atenção concedida, a própria dinâmica da aula (como é planejada e executada), como também as oportunidades oferecidas de protagonismo estudantil. Esses são aspectos que podem interferir de modo positivo ou negativo na aprendizagem do aluno, na autoeficácia e na motivação do estudante. O oposto também se afirma, as expectativas são mais positivas quando seu próprio trabalho é visto por si mesmo como de melhor qualidade.

No Gráfico 8 é revelado o quanto estudantes do Grupo 1 apresentam uma alta percentagem de descrédito tem por si mesmo, assim como, seus professores têm por seus alunos, e os gestores também (mesmo que em menor grau).

Gráfico 8 - A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades (no ensino superior)

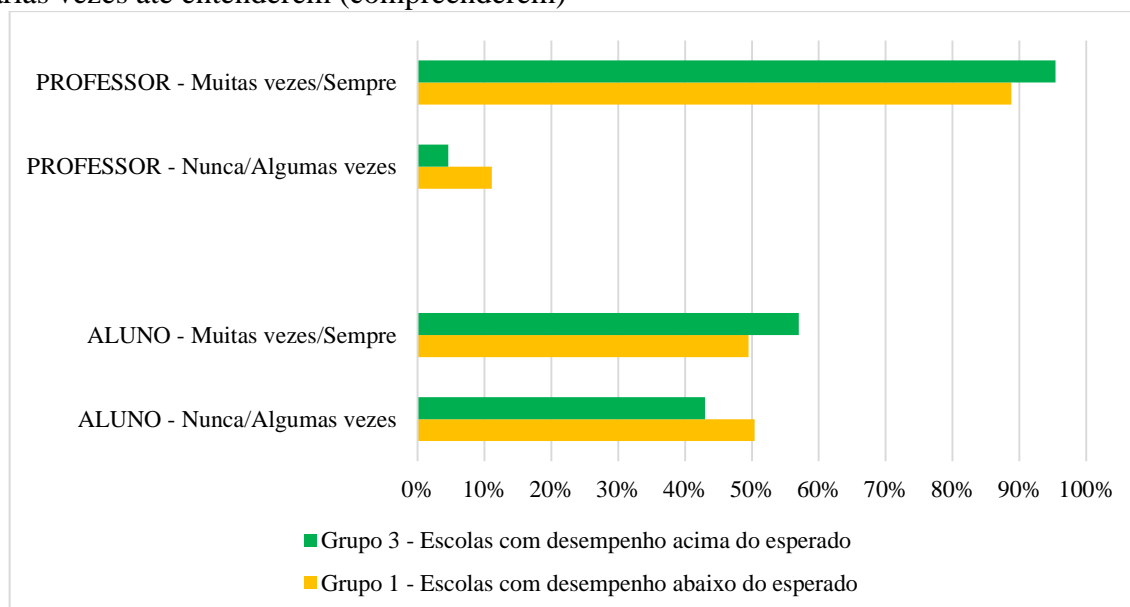


Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Voltemos a atenção para a aula em si. Foi questionado, somente aos alunos e professores, se eles perguntam ao professor até que sua dúvida seja sanada. No Gráfico 9 observamos de modo geral que isso ocorre com mais frequência em escolas do Grupo 3, ou seja, escolas com desempenho acima do esperado proporcionam um clima mais propício nesse aspecto. Outra análise importante é que os professores, tanto do Grupo 1 quanto do Grupo 3, apresentam avaliações muito mais positivas, nesse item, do que os alunos, o que pode revelar que eles tenham uma falsa sensação de que seus alunos compreenderam o conteúdo ou a percepção equivocada de que os alunos se sentem confortáveis para realizar perguntas em suas aulas. Outra possibilidade se assenta na hipótese de que o aluno omite muitas de suas dúvidas, ele desiste de perguntar por algum motivo. Entendemos que esse dado nos fornece a impressão de que alunos (especialmente do Grupo 1) não se sentem à vontade para expressar-se e muito menos coragem de emitir “erros”, o que pode ser um reflexo de como o erro tem sido considerado na escola, diferentemente portanto do apresentado por Piaget (1973/1998), de que no processo de construção de conhecimento o erro é tido como um fator de aprendizagem, não é um fim em si mesmo, mas um encaminhamento necessário às soluções cada vez mais precisas

do conhecimento, portanto é de grande importância ser emitido por meio de dúvidas, afirmações, ou seja, durante o andamento da aula.

Gráfico 9 - Quando não entendem alguma coisa, (eles) podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem (compreenderem)

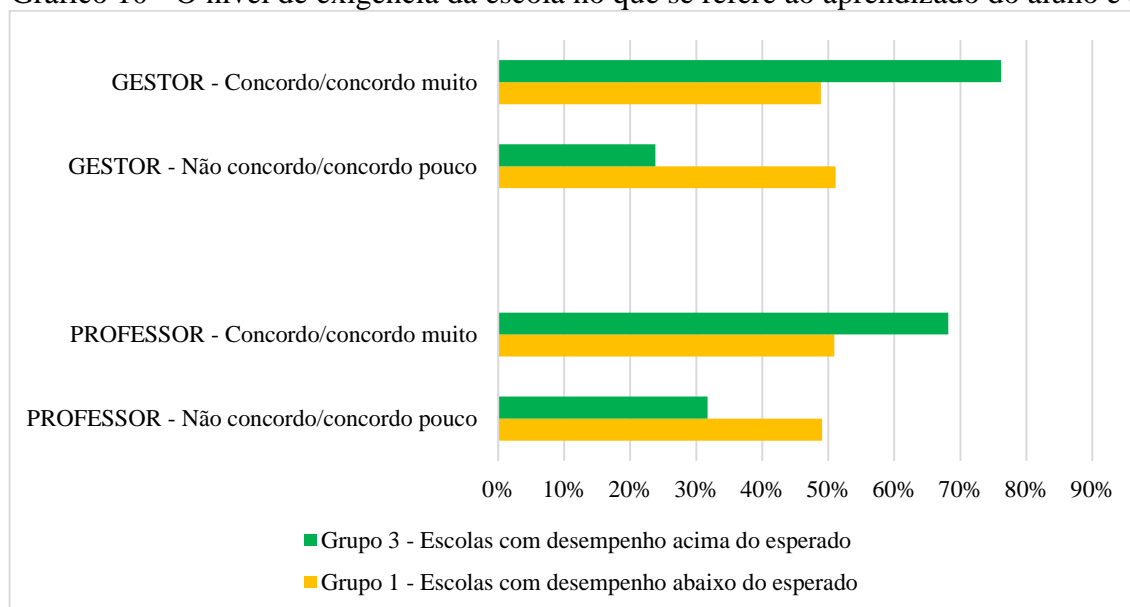


Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Dando continuidade às análises dos itens, relembramos que pesquisas destacam que o nível de exigência acadêmica de uma escola, com objetivos elevados e professores que acreditam na capacidade de seus alunos, resultam em melhores índices de desempenho. Escolas onde estudantes têm consciência de que é importante ir bem na escola, em que são trabalhados conteúdos que são interessantes e desafiadores, e as lições de casa funcionam como complemento do que se ensina em aula, possuem um bom clima e também bom desempenho acadêmico (MA; KLINGER, 2000; SUMMER, 2006). Díaz-Aguado (2015) nos traz um estudo com alunos da mesma faixa etária da amostra que pesquisamos, em sua pesquisa foi questionado como foram os piores e melhores professores que se lembram na adolescência. Entre os melhores se destacam as seguintes características: entusiasmo ao ensinar e habilidade em conduzir para o desejo de continuar aprendendo por toda vida.

O Gráfico 10 reforça o resultado dessas pesquisas mencionadas, pois revela que escolas com desempenho muito acima do esperado, possuem, na perspectiva de professores e gestores, um nível de exigência alto. Exatamente 68% dos professores e 76% dos gestores do Grupo 3 optaram por responder *Concordo/concordo muito* para tal afirmativa.

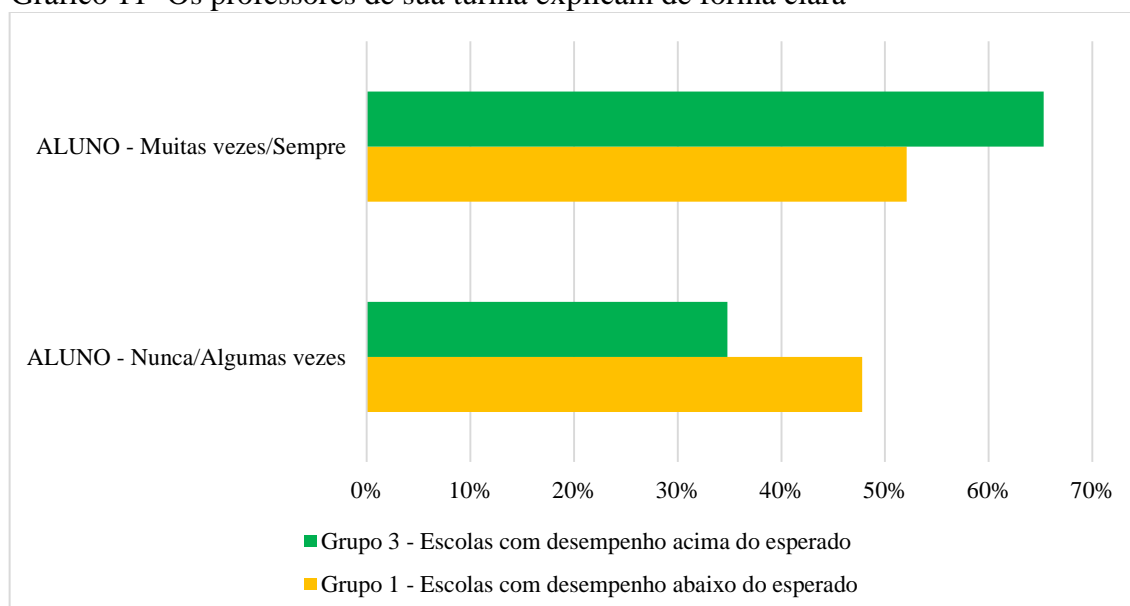
Gráfico 10 - O nível de exigência da escola no que se refere ao aprendizado do aluno é alto



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Já para os alunos (somente para eles) foi perguntado se os professores explicam de forma clara. Verifica-se no Gráfico 11 que nas escolas do Grupo 3 é mais frequente a afirmativa de que nas escolas do Grupo 1. Esse é um item importante do clima na dimensão Aprendizagem, uma vez que demonstra como os alunos avaliam a competência dos professores de sua escola na sistematização e abordagem do conteúdo que ministra.

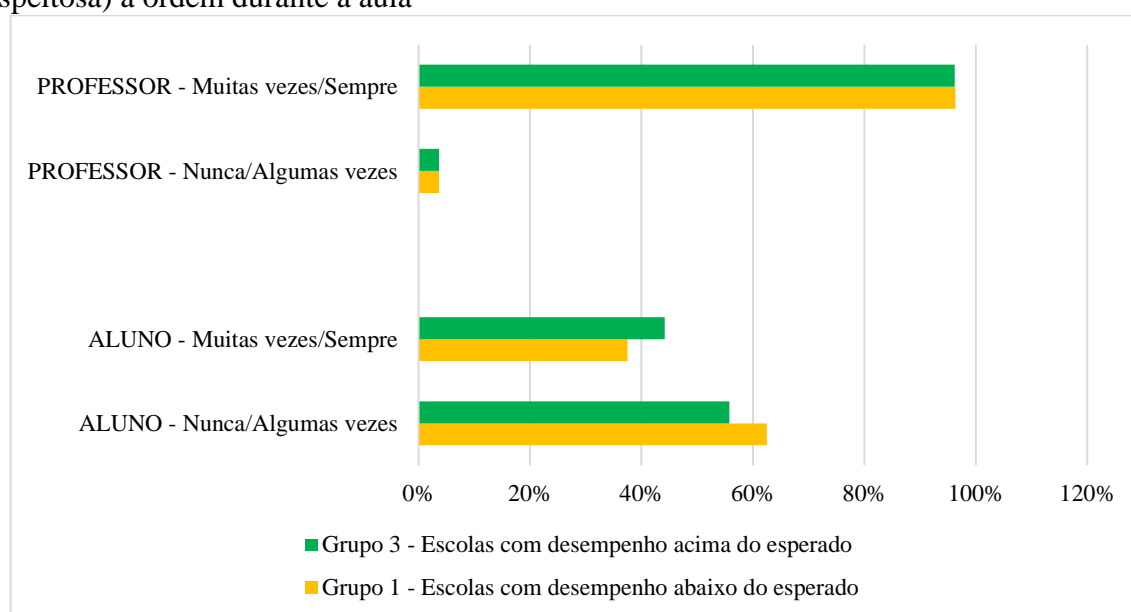
Gráfico 11- Os professores de sua turma explicam de forma clara



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

No Gráfico 12 observamos que 63% dos alunos das escolas de Grupo 1 responderam que *Nunca/algumas vezes* os professores mantêm a ordem durante a aula, todavia, apenas 4% dos professores dessas mesmas escolas (Grupo 1) emitiram a mesma resposta. E apesar de as avaliações dos alunos das escolas do Grupo 3 serem mais positivas que as dos alunos das escolas do Grupo 1, essa diferença também compareceu em relação aos professores. Assim, podemos constatar uma divergência importante entre as respostas dos discentes e dos docentes. Essa ocorrência em um questionário para diferentes públicos é coerente, pois o clima escolar é justamente isso: um conjunto de percepções. É importante ao realizar a devolutiva do resultado do clima discutir resultados como esse coletivamente, pois o modo como um público percebe e, por conseguinte, vivencia determinado fenômeno pode diferir do outro e a discussão é uma oportunidade de conhecerem tanto o que está funcionando, como aspectos que merecem a atenção da comunidade escolar.

Gráfico 12 - Os professores (eu) de sua turma conseguem manter (consigo manter, de forma respeitosa) a ordem durante a aula

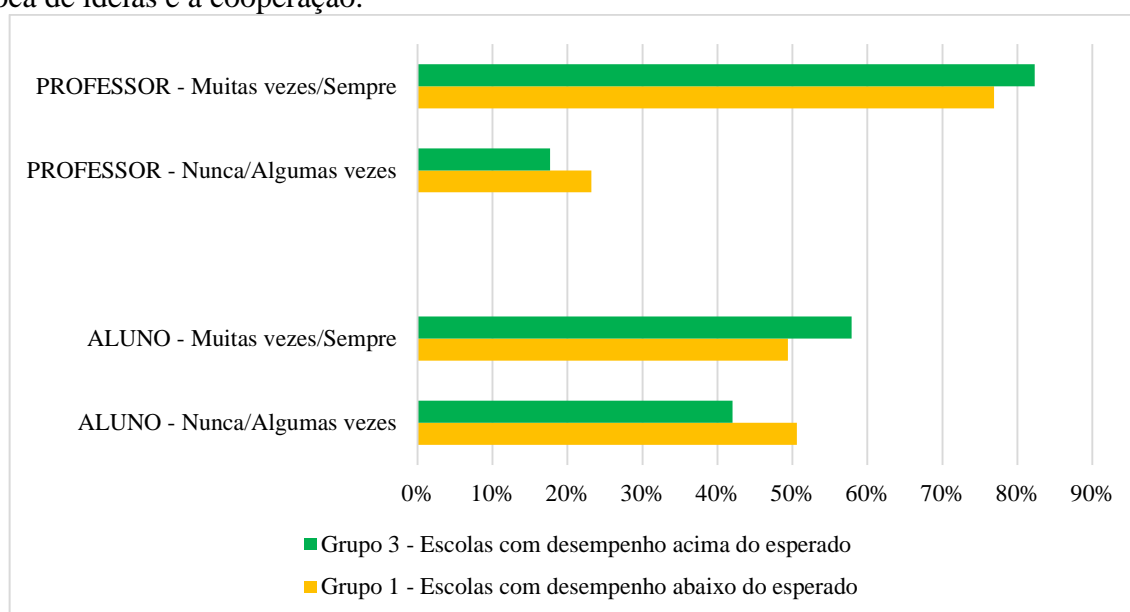


Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Em complemento à discussão anterior, sobre manter a ordem em aula, destacamos o próximo item. O tema se refere em propor atividades em grupos que promovam a troca de ideias e cooperação. Entendemos que se trata de uma estratégia de ensino que visa o protagonismo estudantil e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos estudantes. No Gráfico 13 há novamente divergências nas respostas entre alunos e professores, com visível avaliação mais positiva das escolas do Grupo 3 em comparação às escolas do Grupo 1. Para Díaz-Aguado (2015), a interação entre iguais possibilita nova solução entre seus pares, assim como,

oportuniza pensar sobre próprios processos cognitivos e aprende a lidar com eles e utilizá-los em momentos propícios. Ouvir o outro em situações como a escrita de um texto em dupla, ou durante um jogo matemático ou mesmo para resolver um conflito, faz com que o indivíduo possa se colocar no ponto de vista de outrem, ou seja, se descentrar, proporcionando desenvolvimento da moral e do cognitivo do aluno (ARAÚJO, 1993).

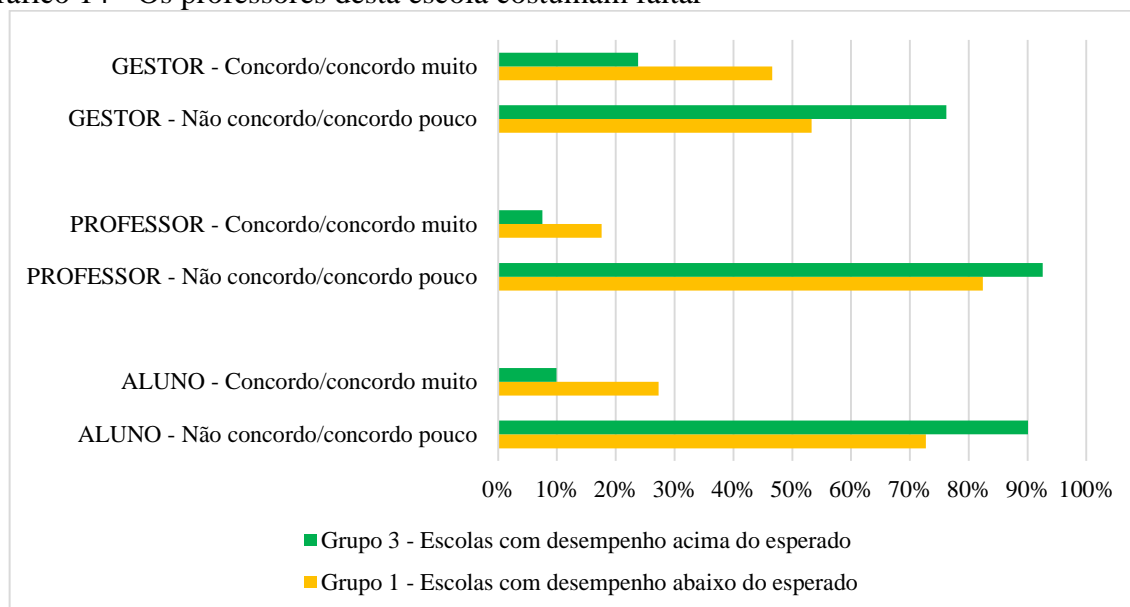
Gráfico 13 - Propõem (proponho, durante as aulas) atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Finalizando os itens da dimensão Aprendizagem, trazemos uma questão que envolve as faltas do professor. Notamos que para os três sujeitos pesquisados houve uma convergência na resposta que indica uma assiduidade melhor em escolas que obtiveram um desempenho muito acima do esperado no ENEM. Além disso, notamos que o gestor foi quem apontou mais a resposta *Concordo/concordo muito* nesses aspectos para ambos grupos de escolas, o que pode se justificar pelo amplo conhecimento acerca de assuntos como esse.

Gráfico 14 - Os professores desta escola costumam faltar



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

A incidência maior da resposta *Não concordo/concordo pouco* na opinião dos atores das escolas de Grupo 3 nos afirma que escolas em que os sujeitos avaliam que há menos faltas de professores é possível um desempenho melhor que o esperado, dado suas condições contextuais.

### Dimensão 2: As relações sociais e os conflitos na escola

Dando continuidade à análise por dimensão passemos à segunda dimensão investigada: *As relações sociais e os conflitos na escola*, a qual trata das relações que se estabelecem no interior das instituições escolares, inclui os conflitos e o modo como se tratam entre si, além disso:

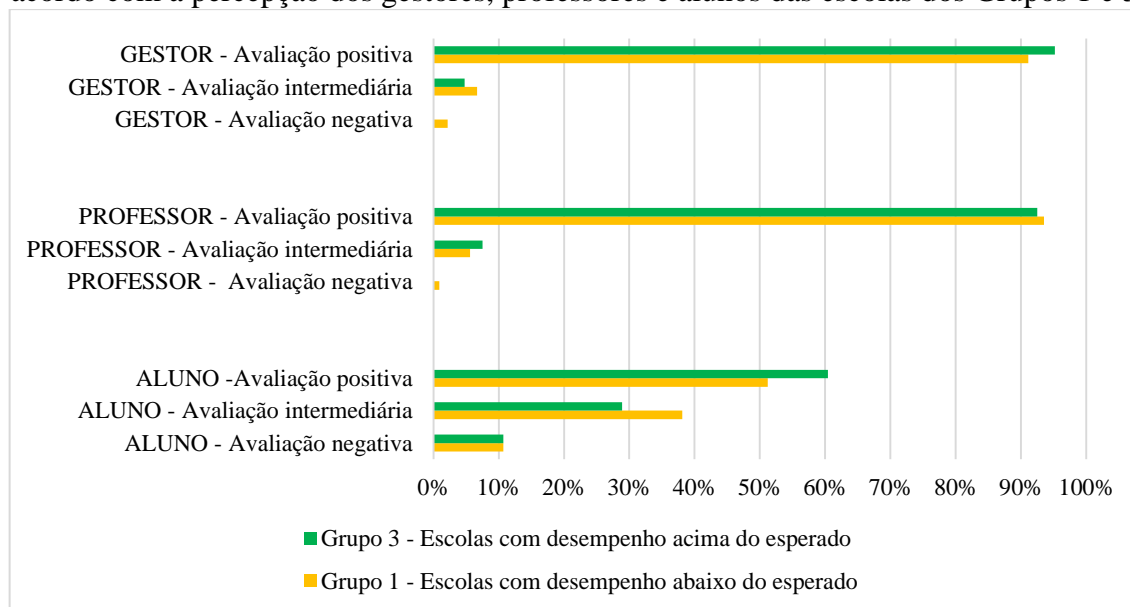
[...] Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento. A boa qualidade do clima não exclui a existência de conflitos, sendo, porém influenciada pela frequência e gravidade desses (VINHA, 2015).

Para dar início à discussão, apresentamos o Gráfico 15 que mostra a média geral dessa dimensão. Dentre as oito dimensões, essa foi avaliada como mais positiva para os membros docentes e gestores da amostra de escolas, tanto do Grupo 1 como do Grupo 3, ao passo que, a



avaliação dos alunos foi bem mais moderada, independentemente do Grupo, ainda que, foi mais positiva para os alunos das escolas de Grupo 3

Gráfico 15- Avaliação do clima escolar na dimensão Relações Sociais e Conflitos na Escola de acordo com a percepção dos gestores, professores e alunos das escolas dos Grupos 1 e 3.



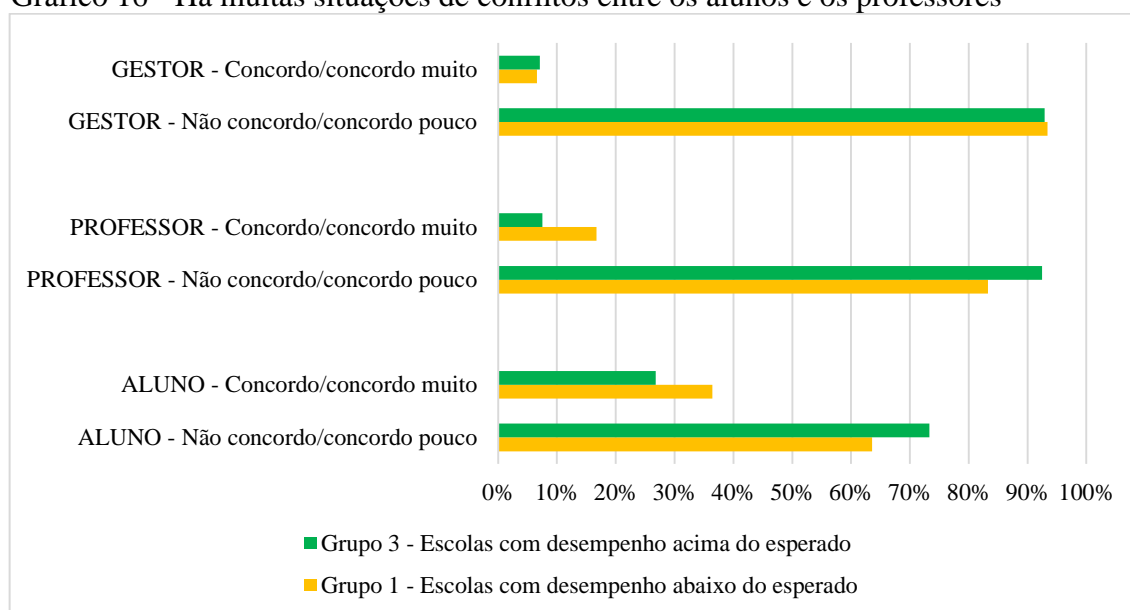
Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Segundo Vicentin o conflito é uma oportunidade de aprendizagem (2009, p. 16), “[...] as pessoas podem transformá-los em uma oportunidade ou em perigo dependendo do seu ponto de vista[...]”, ou seja, se numa situação conflituosa preferir-se considerá-la como um perigo a resolução pode ser realizada de maneira agressiva, todavia, se a encaramos como uma oportunidade de troca de pontos de vista e um momento de aprendizado, o proveito será para ambas as partes, pois por meio do diálogo pode-se chegar a um acordo em que os envolvidos se satisfaçam. Na dimensão sobre regras, sanções e segurança examinaremos mais essa questão, por hora, apenas consideraremos bem-vinda sua existência moderada.

O Gráfico 16 demonstra que existem conflitos entre os alunos e os professores tanto nas escolas de Grupo 1 como de Grupo 3. A percepção dos alunos para a alternativa *Concordo/concordo muito* foi mais escolhida se comparada com professores e gestores, tanto do Grupo 1 como do Grupo 3, com 33% e 27% respectivamente. Ou seja, os alunos demonstram maior insatisfação no que diz respeito aos conflitos que se estabelecem com seus professores.

Se olharmos sob outro aspecto, visualizamos que diante das respostas de alunos, professores e gestores (para estes, com uma diferença mais discreta) as escolas de Grupo 3 tem menos conflitos entre alunos e professores do que as escolas do Grupo 1.

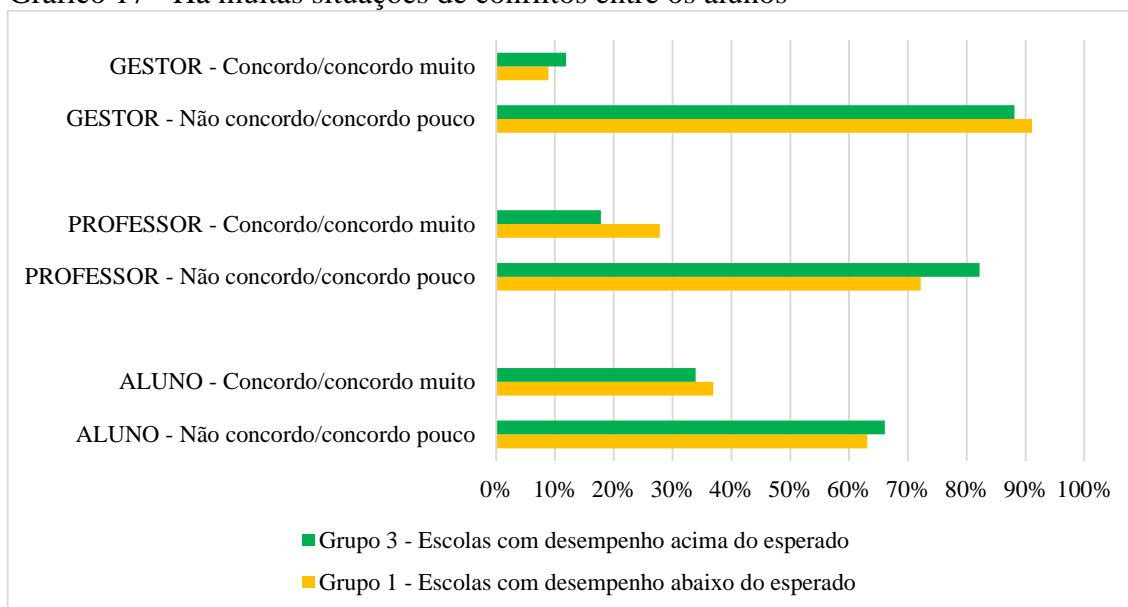
Gráfico 16 - Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Quando se leva em conta conflitos entre alunos as porcentagens para *Concordo/concordo muito* aumentam para os três públicos. Não soa estranho tal informação visto que entre pares os alunos têm oportunidades de uma maior interação, conseqüentemente, maiores conflitos. Observamos no Gráfico 17 que na opinião da equipe gestora questionada, as escolas do Grupo 3 apresentam mais situações de conflitos do que as escolas de Grupo 1, ocasionando uma interrupção das regularidades ocorridas anteriormente, contudo as diferenças não são acentuadas. Diferentemente do caso dos professores e alunos, em que nas escolas do Grupo 3 percebe-se menos a ocorrência de conflitos entre os alunos do que nas escolas do Grupo 1.

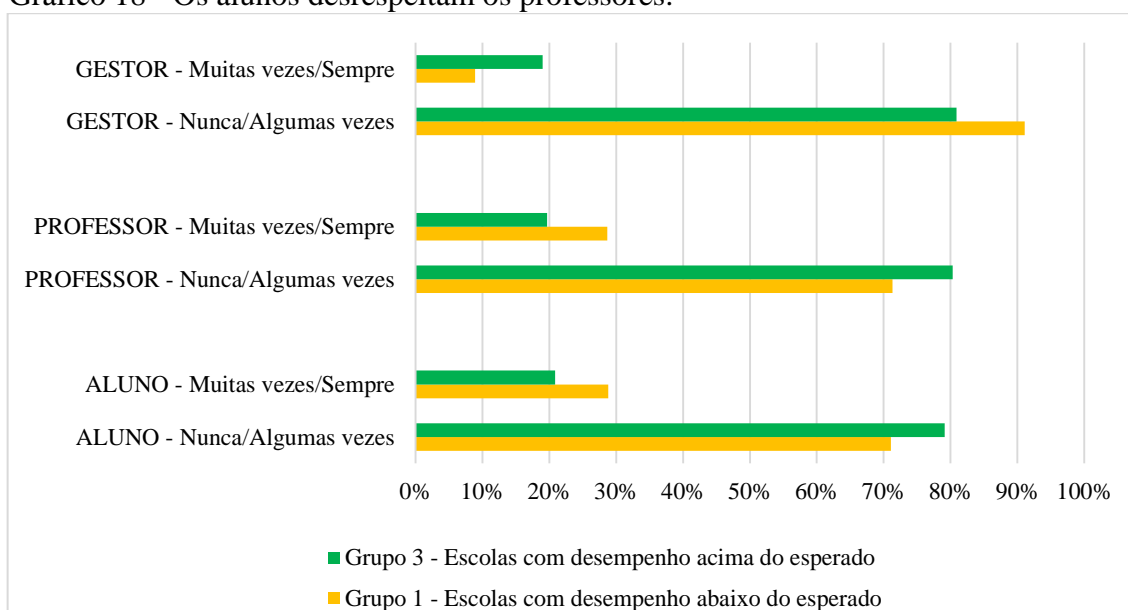
Gráfico 17 - Há muitas situações de conflitos entre os alunos



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Foi questionado aos alunos, professores e gestores se há desrespeito dos alunos para com os professores. O resultado foi bem próximo na percepção de alunos e professores, pois ambos avaliaram que nas escolas de Grupo 3 que ocorrem *Muitas vezes/sempre* situações de desrespeito num percentual em torno de 20% e no Grupo 1 de 29%, ou seja, no último grupo as avaliações foram mais negativas. Todavia, os gestores têm como percepção que ocorre *Muitas vezes/sempre* no Grupo 1 em 9% e no Grupo 3 em 19%.

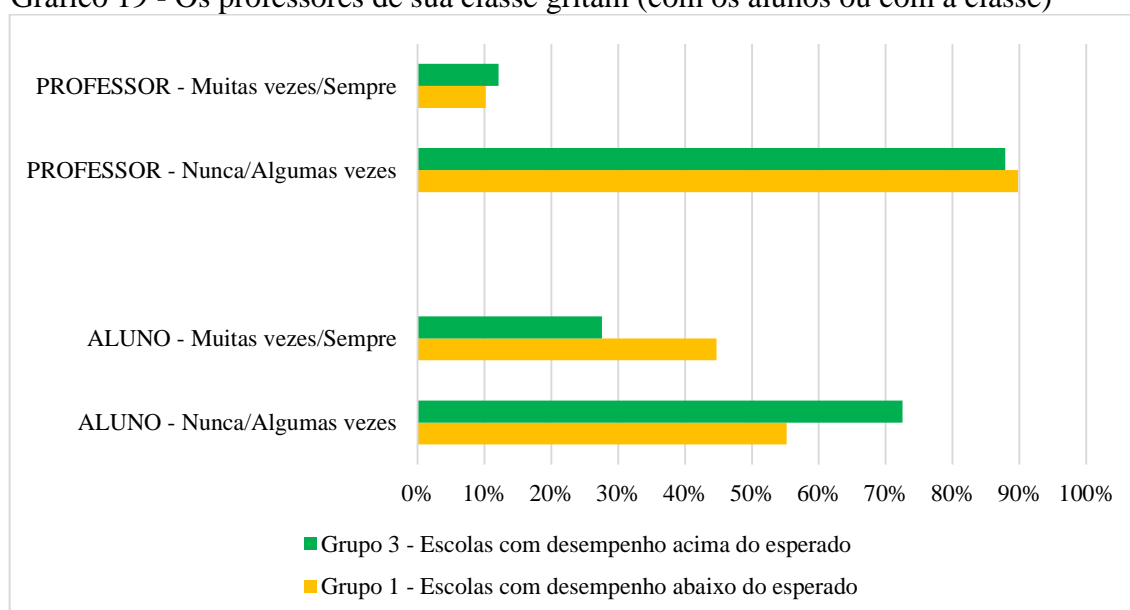
Gráfico 18 - Os alunos desrespeitam os professores.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Muitas vezes a falta de respeito, a indisciplina e o desejo de manter a ordem em aula faz com que professores tomem atitudes que acreditam que podem ser úteis. Advertir, dar notas baixas, ameaçar, punir e até gritar são algumas maneiras para retomar o controle da situação, contudo, tais mecanismos parecem não solucionar o problema, em geral os efeitos são transitórios (VINHA et al., 2011). Observamos no Gráfico 19 as respostas ao questionamento se professores gritam com seus alunos. Percebe-se que os alunos das escolas com desempenho acima do esperado apontaram em 28% para a resposta *Muitas vezes/sempre* e em escolas com desempenho abaixo do esperado 45%. Já os professores responderam à mesma pergunta em 12% e 10% respectivamente. Avaliar o clima escolar na perspectiva de diferentes membros da comunidade escolar proporciona justamente isso: como determinados públicos enxergam certas situações, desvelando questões, de modo a provocar desequilíbrios e, então, possibilitar transformações na escola.

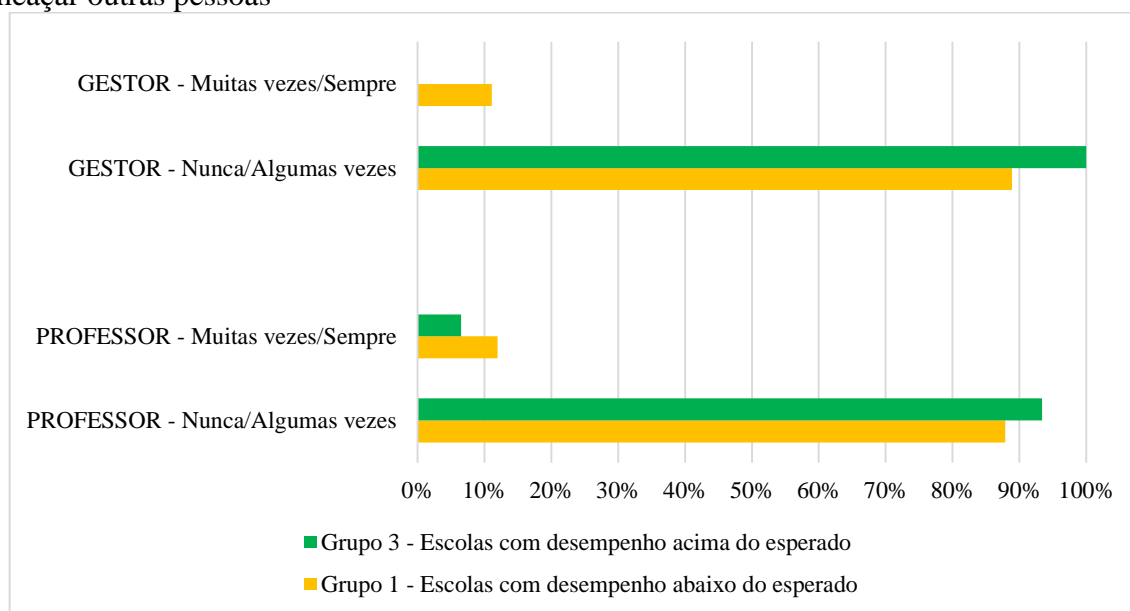
Gráfico 19 - Os professores de sua classe gritam (com os alunos ou com a classe)



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Uma forma mais atual de conflito entre alunos é utilizando os espaços virtuais. Atualmente essa ferramenta pode estar ao alcance das mãos a qualquer momento do dia e pode ser um instrumento utilizado para realizar insultos, ridicularizações, ofensas ou ameaças por meio de recursos tecnológicos (TOGNETTA; BOZZA, 2012). No Gráfico 20 ilustra-se a ocorrência dessas ações, principalmente nas escolas de Grupo 1, e sobretudo na avaliação dos gestores.

Gráfico 20 - Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Embora aparentemente baixas, as percentagens para a resposta *Muitas vezes/sempre* são preocupantes, pois as vítimas desse tipo de violência sofrem, ocasionando problemas psicológicos e de rendimento escolar.

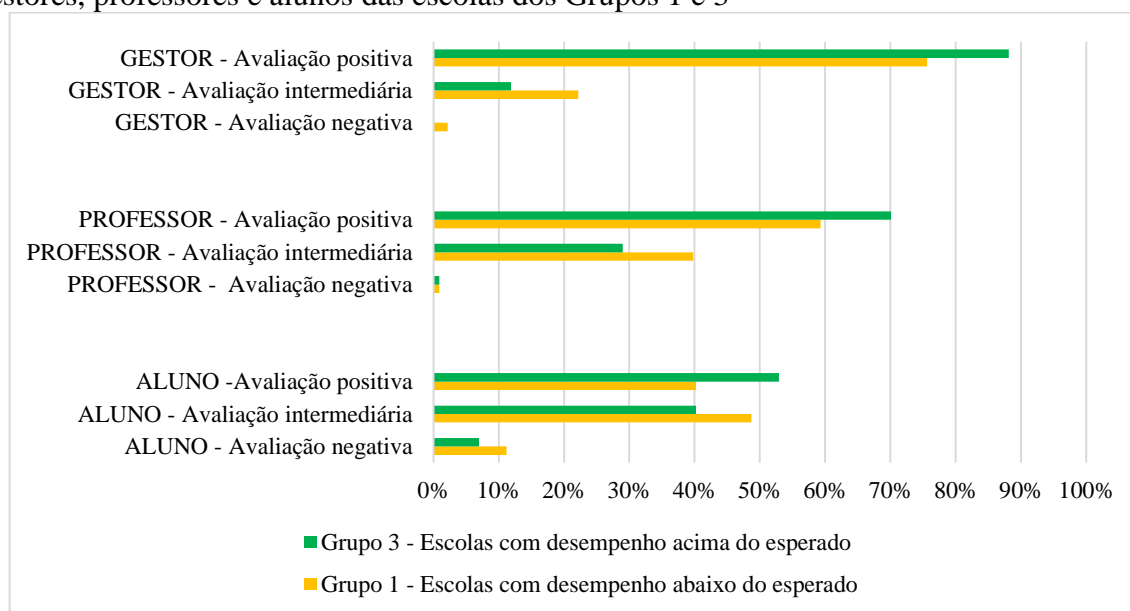
### Dimensão 3: As regras, as sanções e a segurança na escola

Nesse item nos dedicaremos a analisar a dimensão *As regras, as sanções e a segurança na escola*,

Essa dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punições geralmente empregadas. Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções (VINHA, 2015).

No resultado global dessa dimensão, ilustrado no Gráfico 21, observamos que gestores apresentam avaliações mais positivas, seguidos de professores e alunos, ou seja, verificamos de modo geral que os alunos percebem mais problemas ligados às regras, sanções e segurança do que professores e gestores. Verificamos, ainda, que as percepções dos sujeitos das escolas do Grupo 3 são mais positivas que as emitidas pelos indivíduos das escolas do Grupo 1.

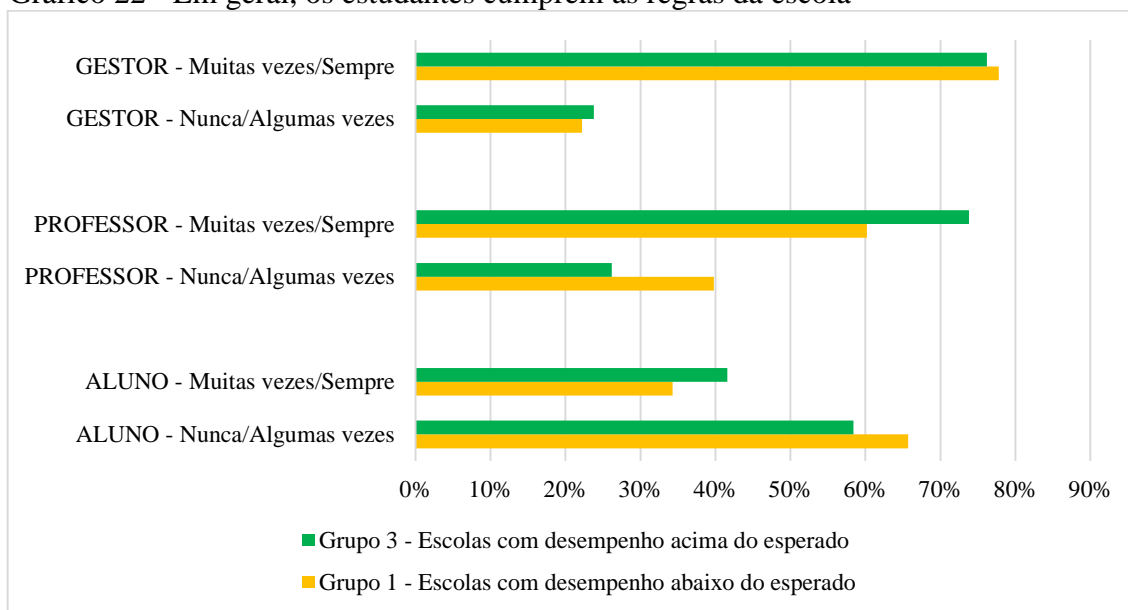
Gráfico 21 - Avaliação do clima escolar na dimensão Regras de acordo com a percepção dos gestores, professores e alunos das escolas dos Grupos 1 e 3



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Visualizar somente esse gráfico não explica os detalhes, estes, por sinal, revelam importantes fragmentos para a compreensão desse resultado. No item sobre o cumprimento das regras pelos estudantes (Gráfico 22), os gestores das escolas do Grupo 1 optaram em 78% para as respostas *Muitas vezes/sempre*, professores 60%, e alunos 34%. Já para escolas do Grupo 3 a sequência foi: 76%, 74% e 42%. Desse modo, percebemos que nas escolas de Grupo 3 considera-se que os alunos cumprem mais as regras do que nas escolas de Grupo 1, com exceção da perspectiva dos gestores, que avaliou ser mais positiva nas escolas do Grupo 1 com uma pequena diferença de 2%.

Gráfico 22 - Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola

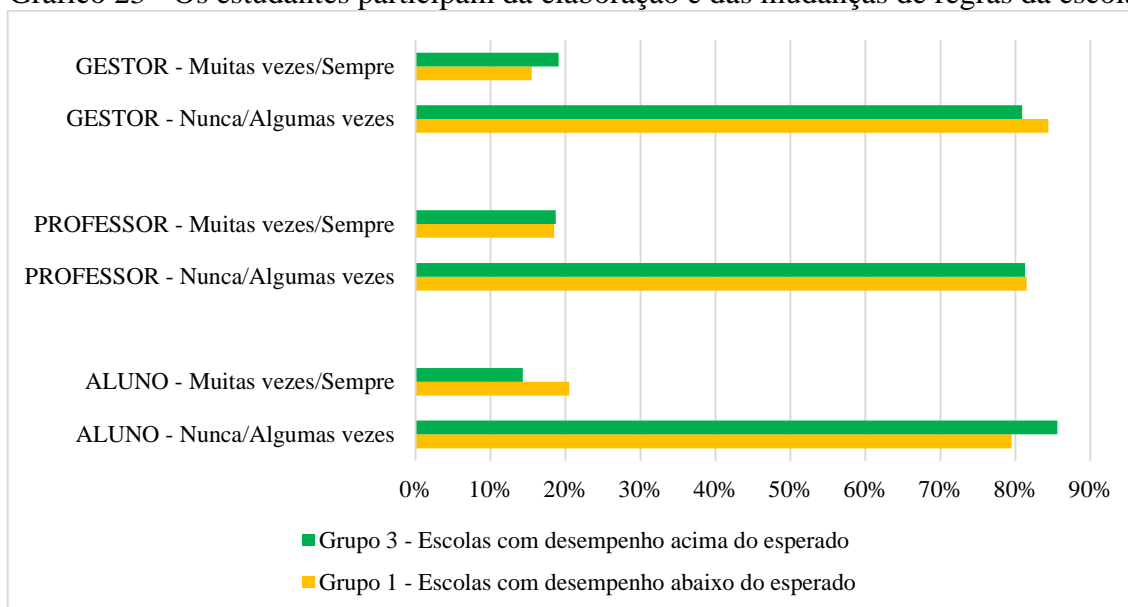


Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Já o Gráfico 23, envolve a questão da elaboração e das mudanças de regras na escola. Um fato curioso é ilustrado pela visão dos alunos neste item: os discentes das escolas com desempenho muito abaixo do esperado (Grupo 1) tem uma avaliação mais positiva do que alunos com desempenho muito acima do esperado (Grupo 3), enquanto para professores (apesar da diferença mínima) e gestores o Grupo 3 supera o Grupo 1. Diante desse resultado, de acordo com os alunos, parece que o clima das escolas de Grupo 1 é mais favorável nesse aspecto da dimensão sobre regras.

O resultado dos alunos aponta para uma inferência de que mesmo não ocorrendo uma participação maior na elaboração e mudanças nas regras, resultaria em um desempenho acima do esperado no ENEM. Salientamos que o clima escolar sempre parte de uma percepção e de expectativas dos membros da comunidade escolar, ou seja, o que e como percebem o ambiente escolar, como também suas expectativas de como deveria ser.

Gráfico 23 - Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Pensamos o bom clima escolar para além do desempenho acadêmico, antes de tudo consideramos as relações sadias, humanas, o desenvolvimento moral, ou seja, o ser humano como um ser completo. Piaget (1973/1998) destaca que a escola não é necessária tão somente para desenvolver-se intelectualmente, também é um espaço privilegiado para aprender a viver em sociedade, pois se convive com pessoas diferentes, com outros desejos e anseios.

Sendo assim, consideramos que as regras do ambiente escolar devem ser construídas e discutidas frequentemente. Puig (2004) salienta que as regras não devem ser apenas criadas pelos adultos e transmitidas aos alunos, elas precisam ser vividas e sentidas no dia-a-dia. Para o autor, não é possível escrever todas as regras de convivência, pois as singularidades de cada situação merecem interpretação, um contexto significativo e envolvimento afetivo.

A participação na elaboração e as discussões contínuas das regras precisam envolver também as consequências caso algo tenha sido descumprido. Nesse caso as sanções são importantes, contudo, elas também devem ser pensadas como colaboradoras ao desenvolvimento moral. Se o ambiente escolar for movido pela coação adulta, o respeito unilateral e a sanção expiatória se estabelecerá. Mas ao contrário disso, se for um ambiente cooperativo onde os acordos mútuos são estimulados para uma boa convivência, a sanção por reciprocidade torna-se a que logicamente se encaixa, incidindo diretamente à falha, como ação recíproca (PIAGET, 1930/1996).

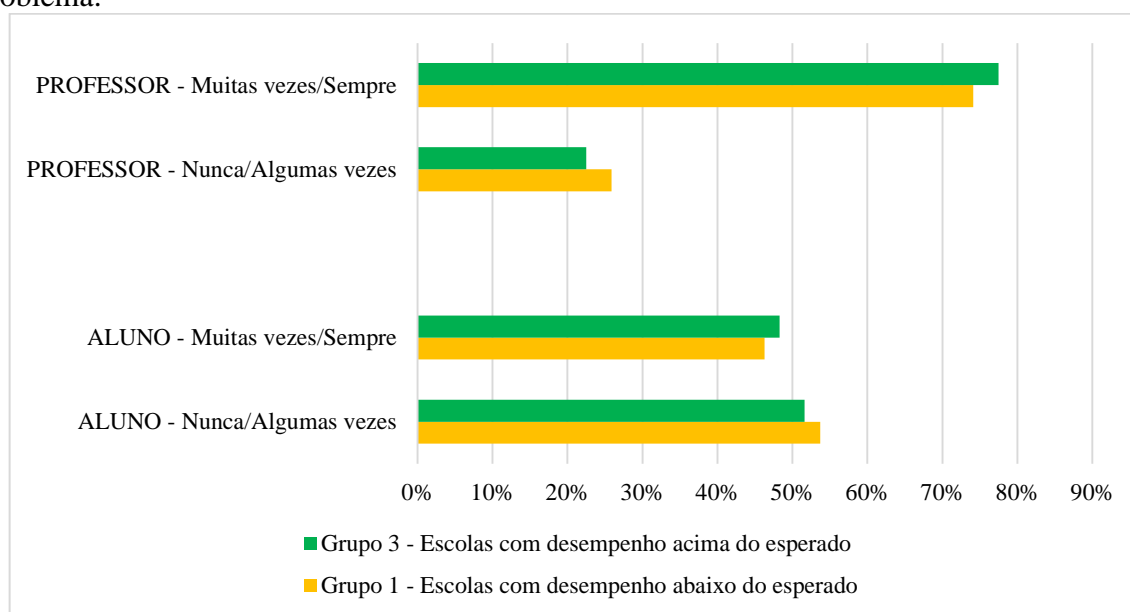
Na faixa etária do Ensino Médio, como compõe a amostra de alunos desta pesquisa, os alunos já possuem capacidade de refletir sobre situações de descumprimento de regras, podendo



buscar soluções para reparar o dano ocasionado. A busca será sempre em favor de meios que possibilitem o desenvolvimento moral do aluno, sempre incentivando que a sanção esteja ligada ao ato.

No Gráfico 24 é realizado um questionamento que pode envolver a ideia de sanção por reciprocidade. O item mostra a frequência que os professores tomam as atitudes quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras e foi questionado se os alunos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema. Nessa questão os professores tanto do Grupo 3 como do Grupo 1 disseram que essa ação ocorre *Muitas vezes/sempre*, e para os alunos, em contrapartida, a porcentagem foi maior pela resposta *Nunca/algumas vezes*, sendo no entanto mais positiva entre os sujeitos do Grupo 3.

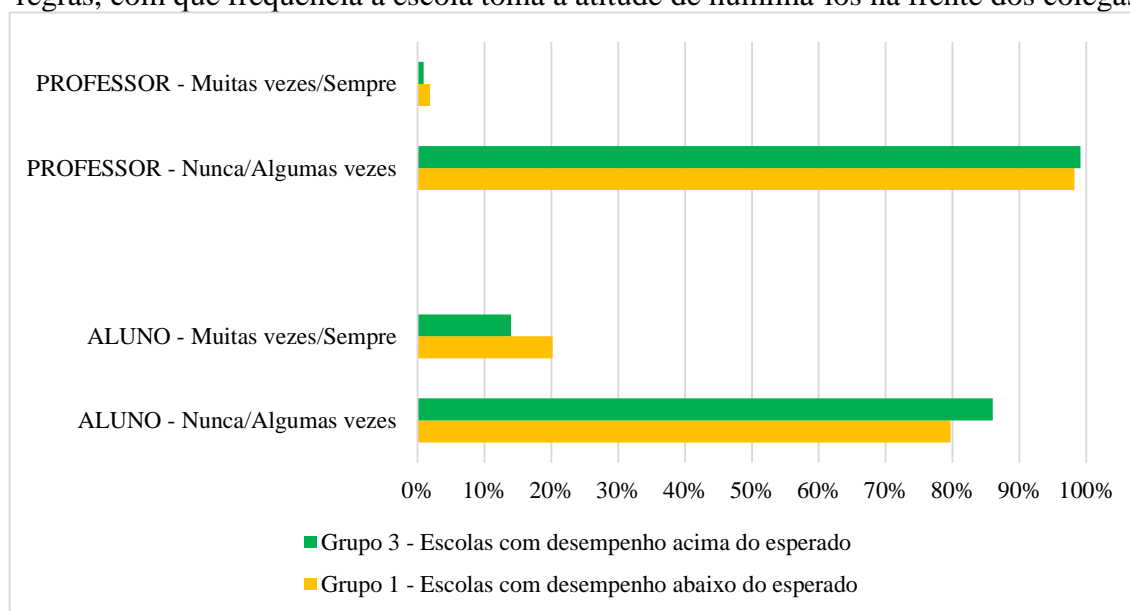
Gráfico 24 - Quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Em complemento à discussão sobre sanções o Gráfico 25 revela que na maioria das escolas investigadas não tem humilhação. No entanto há uma porcentagem de respostas *Nunca/algumas vezes*, que apesar de baixa, é significativa especialmente na opinião dos alunos em escolas com desempenho abaixo do esperado. A humilhação muitas vezes transmitida por gritos ou ironias não contribui para o desenvolvimento, com a sanção expiatória “[...] O aluno passa a obedecer por medo de ser punido, mas não tem a oportunidade de pensar a respeito de suas ações e perceber o que seu ato acarretou [...]” (VIDIGAL; VICENTIN, 2012, p. 87)

Gráfico 25 - Quando os alunos se agriem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras, com que frequência a escola toma a atitude de humilhá-los na frente dos colegas



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

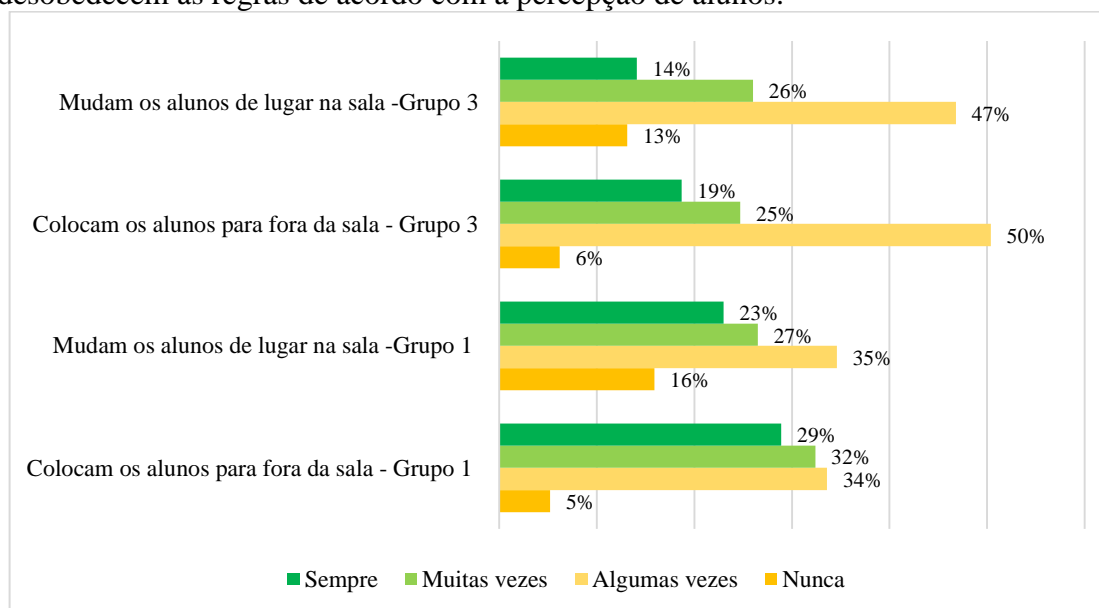
Seguindo as análises pelas sanções aplicadas, selecionamos dois itens em que demonstra a perspectiva dos alunos sobre as sanções expiatórias aplicadas em suas escolas, optamos por apresentar no Gráfico 26 as respostas separadamente e não integradas como nas demais demonstrações. Dessa forma, visualizamos que o item em que professores mudam os alunos de lugar em situações de conflitos ou desobediência às regras, alunos do Grupo 3 responderam em 14% que isso ocorre sempre, enquanto que para a mesma resposta, alunos do Grupo 1 responderam em 23%.

Já no item sobre retirar o aluno da sala de aula, alunos do Grupo 3 responderam em 19% que isso ocorre sempre, ao passo que, 29% dos alunos do Grupo 1 emitiram a mesma resposta. Ou seja, 29% dos casos de descumprimento de regras e conflitos, professores do Grupo 1 retiram os alunos de sala de aula. Nos dois itens mencionados, apenas analisando a resposta *Sempre*, constata-se que o Grupo 1 supera em 10% aproximadamente o Grupo 3 na ocorrência contínua (resposta *Sempre*) em sanções expiatórias, visto que, bem possivelmente as punições não tenham relações direta com a regra quebrada ou conflito gerado.

Justando-se a resposta *Sempre/muitas vezes*, no item sobre mudar de lugar atinge-se 50% dos casos do Grupo 1 e 40% do Grupo 3, enquanto o item sobre retirar os alunos de sala, alcança o percentual de 61% em alunos do Grupo 1 e de 44% do Grupo 3. Vemos, portanto, que, em escolas com desempenho abaixo do esperado, 61% dos professores retiram os alunos da sala de aula. Atentamos ao fato de que esses alunos, que deixaram de assistir parte da aula ministrada, além de proporcionar um clima escolar negativo, ocasionou em danos na

aprendizagem desses alunos. Soma-se a esse problema, o fato de que essas ações pouco contribuem para o desenvolvimento moral dos alunos, pois não há na sanção um ato que contribua à reflexão ao dano causado, seja ele uma regra não obedecida ou um conflito ocasionado.

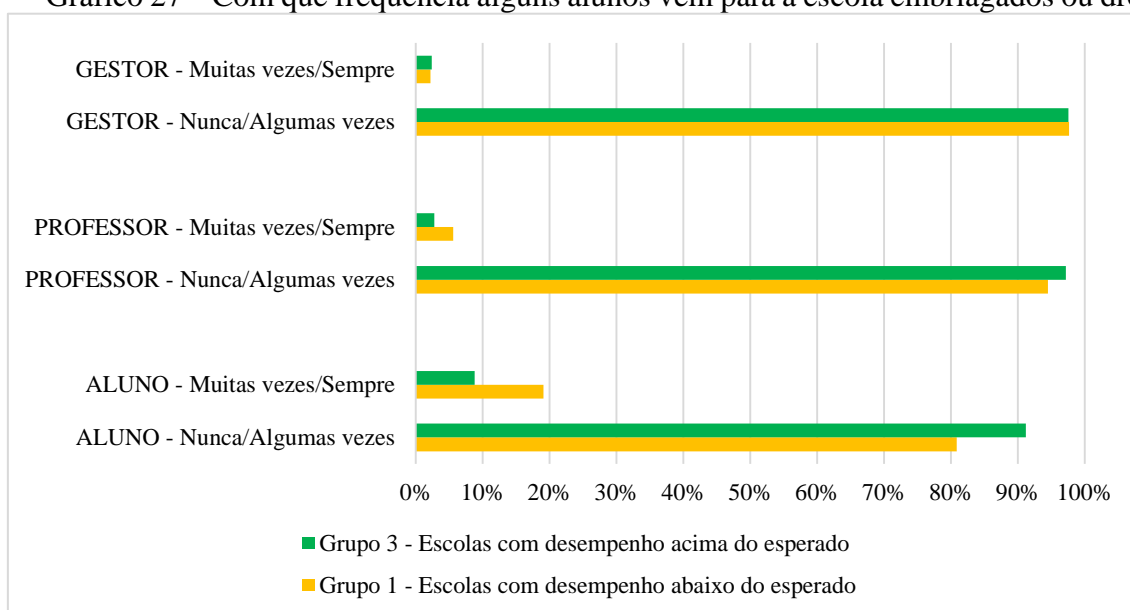
Gráfico 26 - Sanções aplicadas pelos professores quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras de acordo com a percepção de alunos.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Para finalizar a análise dos dados da Dimensão 3 escolhemos dois itens que tratam da segurança na escola e envolvem perguntas referentes ao uso de drogas lícitas ou não, como também de tráfico de drogas. No Gráfico 27 observamos que o público discente percebe mais se há alunos que vêm embriagados ou drogados na escola. Também notamos que tanto para os alunos, como para os professores e gestores das escolas de Grupo 1 há mais incidência de casos como esse. É importante um olhar atento nesse aspecto, pois além de prejuízos na saúde desses adolescentes, pode ocasionar também, prejuízos acadêmicos.

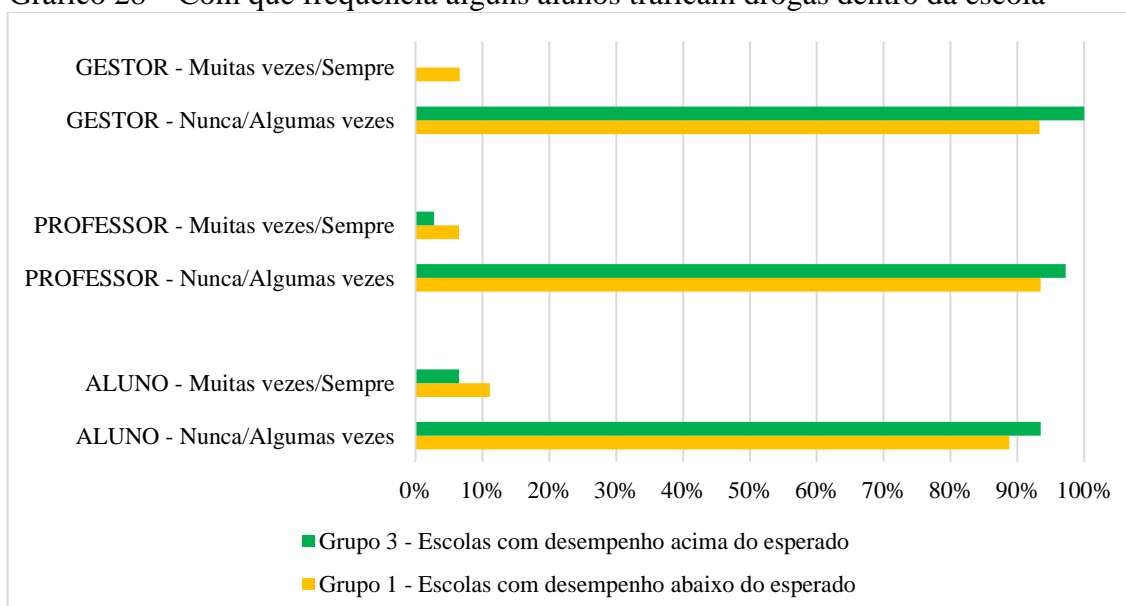
Gráfico 27 – Com que frequência alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

O último gráfico (Gráfico 28) desta seção revela algo que merece ainda mais cuidados: embora com percentual baixo, há percepção de tráfico de drogas dentro das dependências da escola, e com maior incidência nas escolas com desempenho muito abaixo do esperado, 7% para gestores e professores e 11% para alunos. Tal fato pode ser um fator facilitador no envolvimento com entorpecentes.

Gráfico 28 – Com que frequência alguns alunos traficam drogas dentro da escola



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

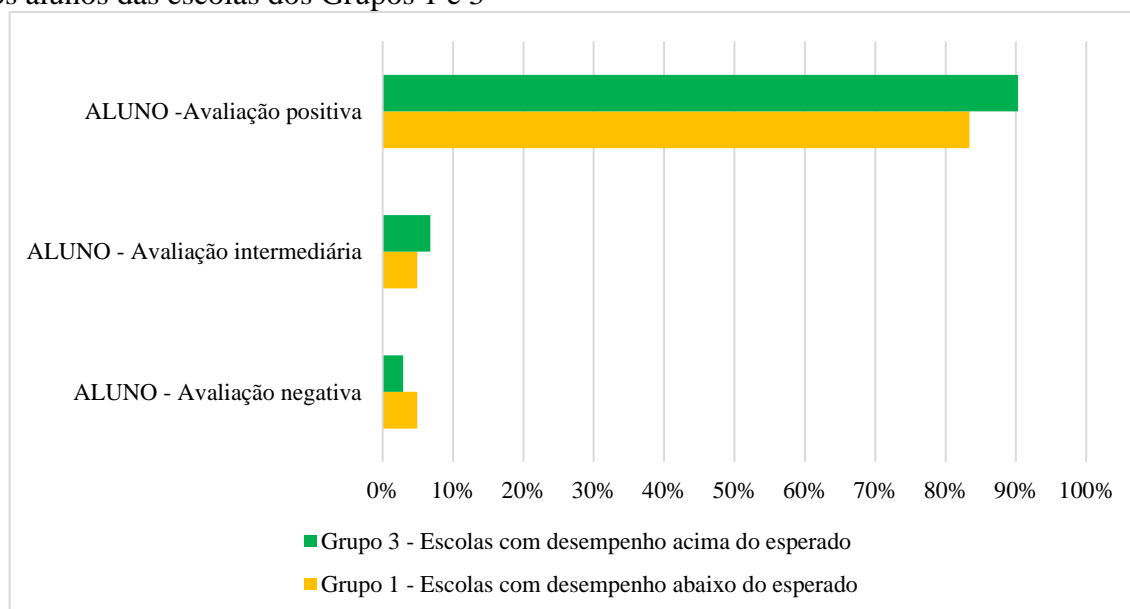
Os dois últimos gráficos tratam-se de questões essencialmente delicadas, e apesar da baixa percentagem, são questões que merecem muita a atenção da comunidade escolar. Lembramos que o público discente nessas escolas é adolescente, jovens ainda em formação, que poderão comprometer sua saúde por toda sua vida devido às drogas.

#### Dimensão 4: As situações de intimidação entre alunos

A Dimensão *As situações de intimidação entre alunos* é a única em que as perguntas se dirigem apenas aos alunos. São questões que envolvem o universo entre pares, por isso a exclusividade do assunto para esse público. A definição dessa dimensão “[...] trata da identificação das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e, bem como dos locais em que ocorrem” (VINHA, 2015).

Podemos ter como primeira interpretação no Gráfico 29 que as situações de intimidação não ocorrem ou ocorrem muito pouco tanto nas escolas com desempenho muito acima do esperado como em escolas com desempenho muito abaixo do esperado no ENEM. A avaliação foi positiva para 90% dos alunos da escola de Grupo 3 e de 83% para alunos de Grupo 1.

Gráfico 29 - Avaliação do clima escolar na dimensão Intimidação de acordo com a percepção dos alunos das escolas dos Grupos 1 e 3



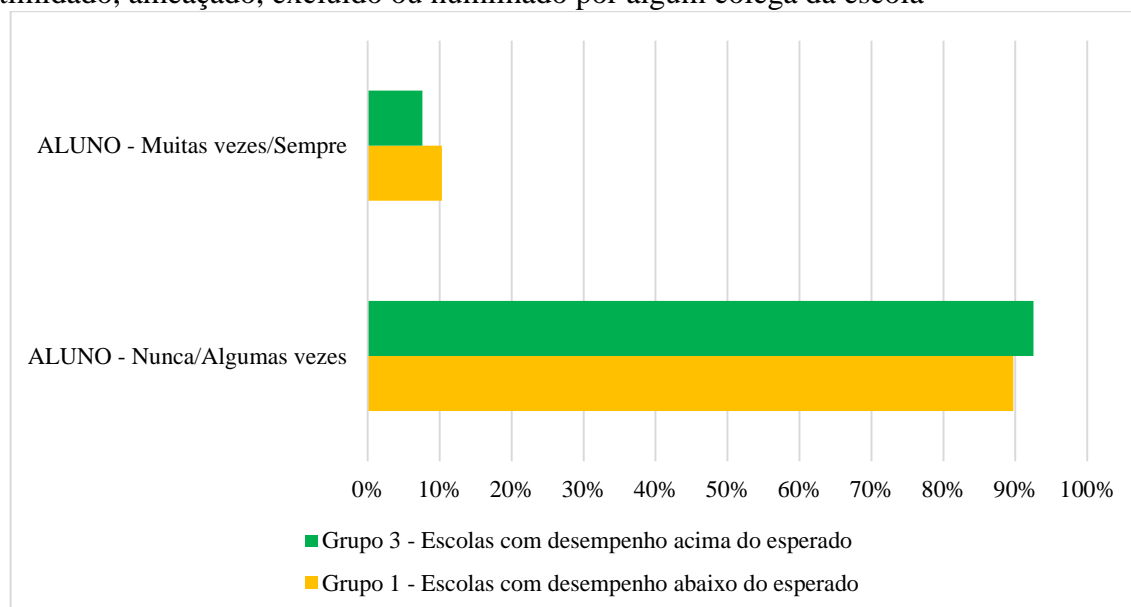
Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Contudo, há uma segunda e uma terceira interpretação. Na segunda é possível que os alunos pensem que algumas “brincadeiras” são naturais da idade, e na terceira, a opção *Muitas vezes/sempre* revela a repetição do fenômeno, portanto a escolha por essa alternativa nessa dimensão configura uma presença de *bullying*.

O *bullying* é caracterizado por uma violência ocorrida entre pares, longe dos olhos dos adultos e se caracteriza principalmente pela repetição (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013). Díaz-Aguado (2015) entende que o *bullying* possui quatro características essenciais: acontece em uma situação de desequilíbrio, onde apoia-se por um grupo denominado de espectadores, em que a vítima se vê indefesa não conseguindo sair dessa situação; é agravado devido à passividade dos espectadores; não ocorre em um fato isolado, é repetitivo e prolongado, o que agrava a situação; é normalmente iniciado por agressões verbais, se prolongando por coações e depois pode chegar à violência física. Tais fenômenos têm se tornado comuns por meio de redes sociais, onde os impactos podem ser maiores, pois a disseminação da mensagem é mais rápida e para um público maior.

O Gráfico 30 apresenta uma situação que pode ser de *bullying*, pois foi questionado aos alunos se eles foram agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhados por um colega. A resposta foi majoritariamente para *Nunca/algumas vezes*, contudo, como já mencionado, mesmo com percentagem baixa é necessário atenção quando apresentam-se tais casos, por mais baixos que sejam. Novamente, observa-se, que nas escolas do Grupo 3 a avaliação foi mais positiva.

Gráfico 30 - Nos últimos 3 meses, com que frequência, eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola

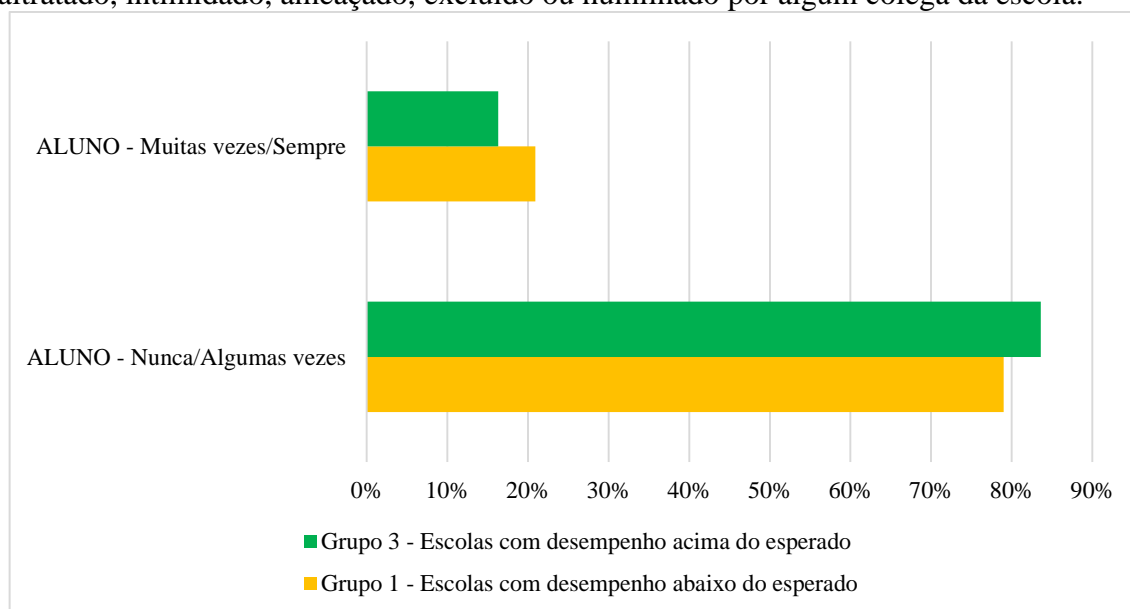


Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Já no Gráfico 31 é demonstrado uma situação de observação, na qual é natural que as percentagens para a opção *Muitas vezes/sempre* sejam maiores por que um aluno que sofra desse tipo de violência pode ser observado por outros alunos, consequentemente multiplicando

a percepção de incidência do fenômeno. Quanto ao resultado, visualizamos o Grupo 3 com menos casos que o Grupo 1 e a maioria, de ambos os grupos, optou pela resposta *Nunca/algumas vezes*.

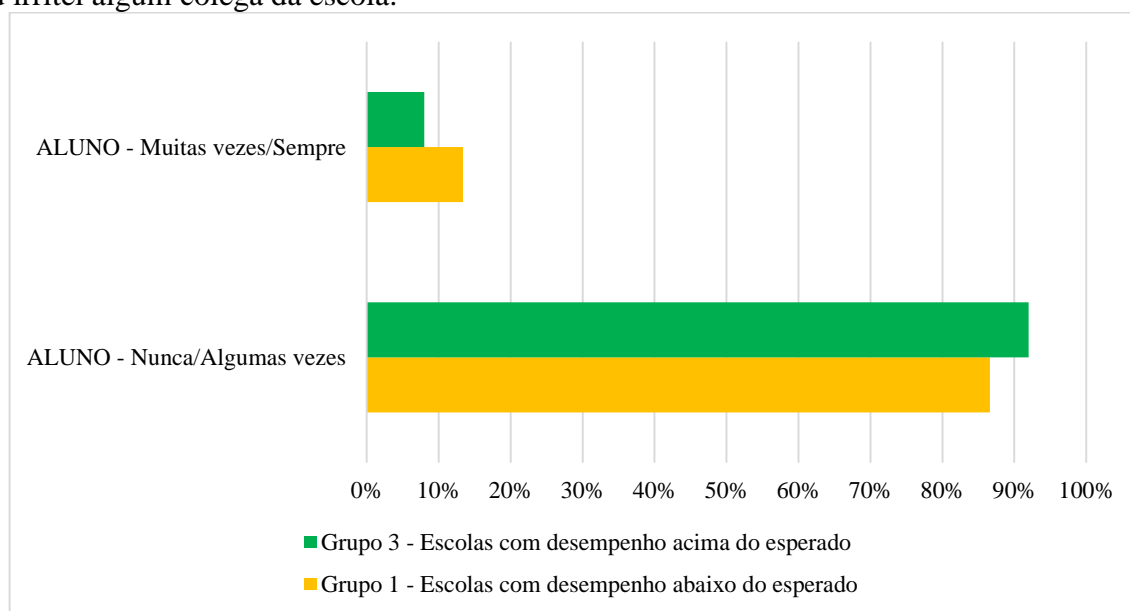
Gráfico 31 - Nos últimos 3 meses, com que frequência, eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

É importante considerar que há uma possibilidade de que os alunos considerarem tais acontecimentos como “brincadeiras”, as quais são conhecidas como naturais para a idade, contudo, pesquisas demonstram que a repetição se caracteriza como *bullying* (TOGNETTA, BOZZA, 2012; TOGNETTA, ROSÁRIO, 2013).

Gráfico 32 - Nos últimos 3 meses, com que frequência eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.



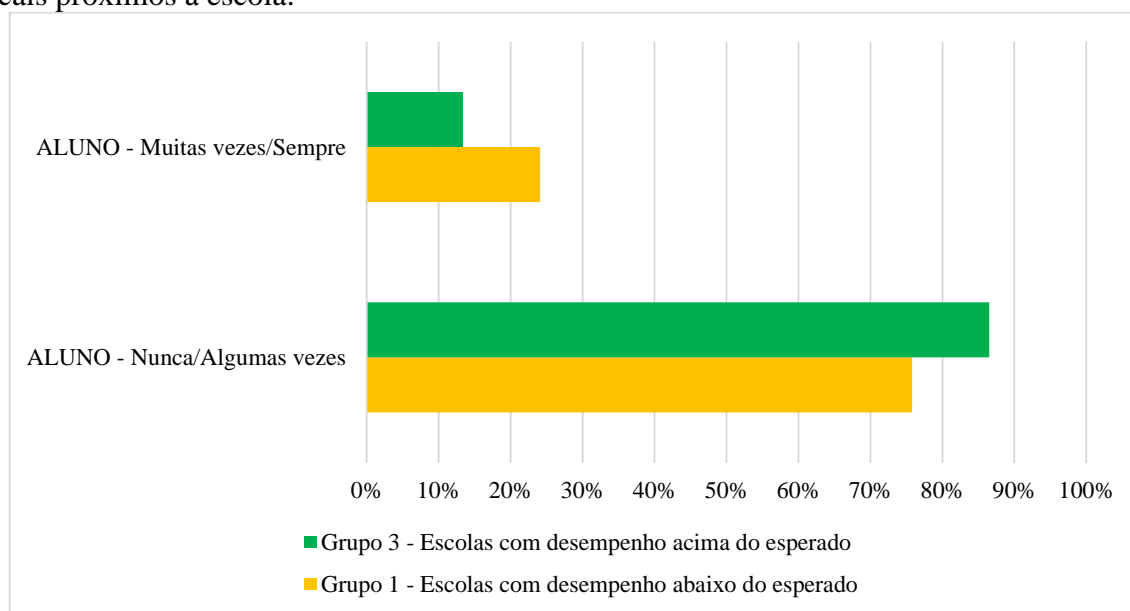
Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

No Gráfico 32 demonstra-se o resultado de um item que pode envolver essas características, foi perguntado se os alunos provocaram, zoaram, colocaram apelidos ou irritaram algum colega da escola. Observa-se que alunos dos Grupos 1 e 3 responderam, em sua maioria, que *Nunca/Algumas* vezes isso ocorre. É notável também que no Grupo 1 os estudantes se declararam em maior porcentagem como agentes desse tipo de comportamento.

Infelizmente a intimidação também pode ocorrer em locais fora da escola, mas que se caracteriza como escolar devido aos seus laços terem sido estabelecidos nesse espaço, além disso a convivência diária na instituição escolar ocasiona prejuízos por seus pares terem sido espectadores do fato. No Gráfico 33 é evidenciada essa situação, apesar da resposta *Nunca/algumas* vezes ser maioria nos Grupos 1 e 3, há um percentual considerado para a respostas *Muitas vezes/sempre*, 13% no Grupo 3 e 24% no Grupo 1, o que deve ser visto com atenção pelas escolas. Para fins de compreensão de nossos estudos observamos que em escolas com desempenho bem abaixo do esperado tal situação é mais frequente do que em escolas bem acima do esperado.



Gráfico 33 - Nos últimos 3 meses, com que frequência essas agressões aconteceram nos em locais próximos à escola.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

De acordo com Díaz-Aguado (2015) as consequências do *bullying* são para todos os envolvidos, quiçá para toda uma sociedade. Para a vítima (ou alvo) causa medo e rejeição, perda de confiança em si mesmo e aos outros, aponta-se também baixo desempenho escolar e baixa autoestima. Já para o agressor podem diminuir a capacidade de empatia e de compreensão moral, podendo levar essas dificuldades de relação para a vida adulta; aos espectadores podem tomar as consequências ou da vítima ou do agressor, com a diminuição da empatia, falta de sensibilidade, falta de solidariedade, e no futuro também tornarem-se violentos. Para a escola a violência reduz a qualidade de vida das pessoas, dificulta a disseminação e valores positivos. Finalmente, podemos evidenciar que a escola acaba por refletir características da sociedade, reproduzindo relações de domínio e submissão. Entretanto, a escola precisa possibilitar o oposto disso, construir-se em uma convivência de respeito mútuo para que nossa sociedade se torne melhor.

Por meio dessas considerações e dos resultados apresentados nessa dimensão, observamos que ela manteve uma característica mais negativa em respostas de alunos das escolas de Grupo 1, na opinião deles apresentou-se maiores problemas ligados à intimidação. Há um estudo holandês que investigou 6.539 crianças em que se concluiu que fatores de risco como uma má escola (entre outros fatores) se associa a um maior risco de ser alvo ou autor de *bullying* (JANSEN et al. 2012, apud TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

### Dimensão 5: A família, a escola e a comunidade

Em nossa concepção, as famílias constituem a comunidade escolar e ela precisa estar estreitamente relacionada aos assuntos do universo escolar para tudo fluir bem. Aproveitando nosso item anterior, no qual discutimos sobre situações de intimidação e possíveis casos de *bullying*, vemos uma relação estreita ao presente tema: família. Díaz-Aguado (2015) relata uma pesquisa, na qual os achados são sobre se os pais sabem sobre situações de *bullying* vividas por seus filhos na escola. Os resultados dessa pesquisa apontaram que as vítimas se queixam desse tipo de violência aos seus familiares, porém os pais dos agressores não são informados nem por seus filhos, e também se entende que não parece haver uma comunicação pela escola. Portanto, a comunicação precisaria ser intensificada ou melhorada frente a este contexto.

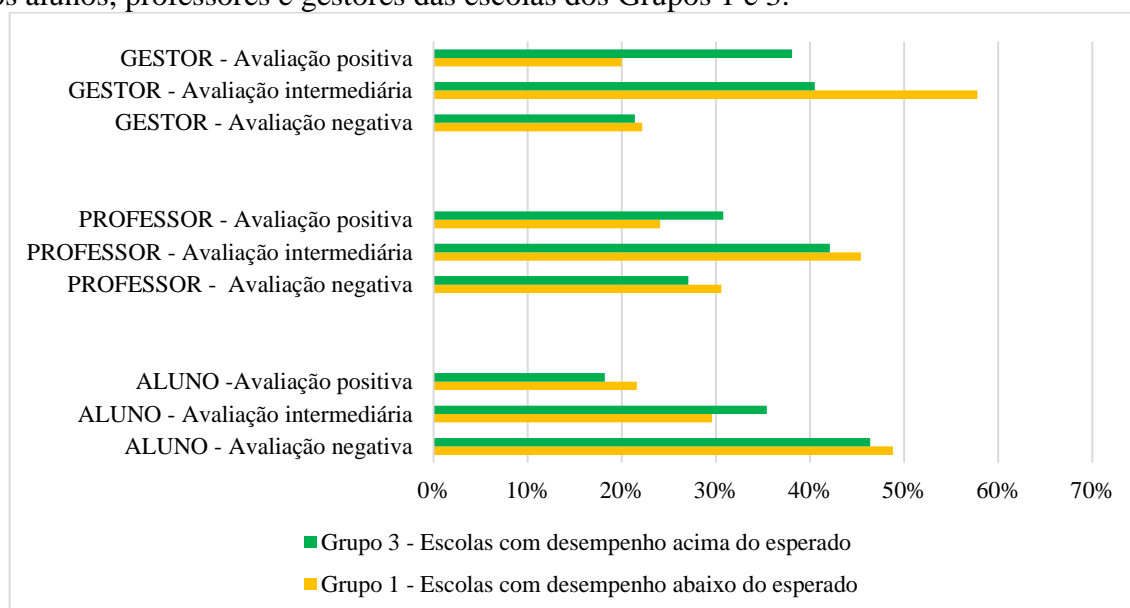
Assim, trazemos a dimensão *A família, a escola e a comunidade*, que se caracteriza pelas:

(...) relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre essas pessoas. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns. Abrange, ainda, a atuação da escola considerando as necessidades da comunidade (VINHA, 2015).

Vemos no Gráfico 34 que a percepção de alunos foi mais negativa, seguida de intermediária e depois positiva, tanto no Grupo 1 de escolas como no Grupo 3. Já na opinião de professores foi primeiramente intermediária em escolas do Grupo 1 e 3, depois se diferenciou quanto aos grupos, em segundo lugar para as escolas de Grupo 1 foi negativa seguida de positiva, e para as escolas de Grupo 3 foi positiva seguida de negativa. Por fim, os gestores tiveram uma avaliação intermediária nos dois grupos, nas escolas de Grupo 1 a avaliação foi seguida de negativa à positiva, e no Grupo 3 seguiu de positiva à negativa.

Outra análise é que a avaliação positiva das escolas de Grupo 3 superam as escolas de Grupo 1 na opinião de professores e gestores.

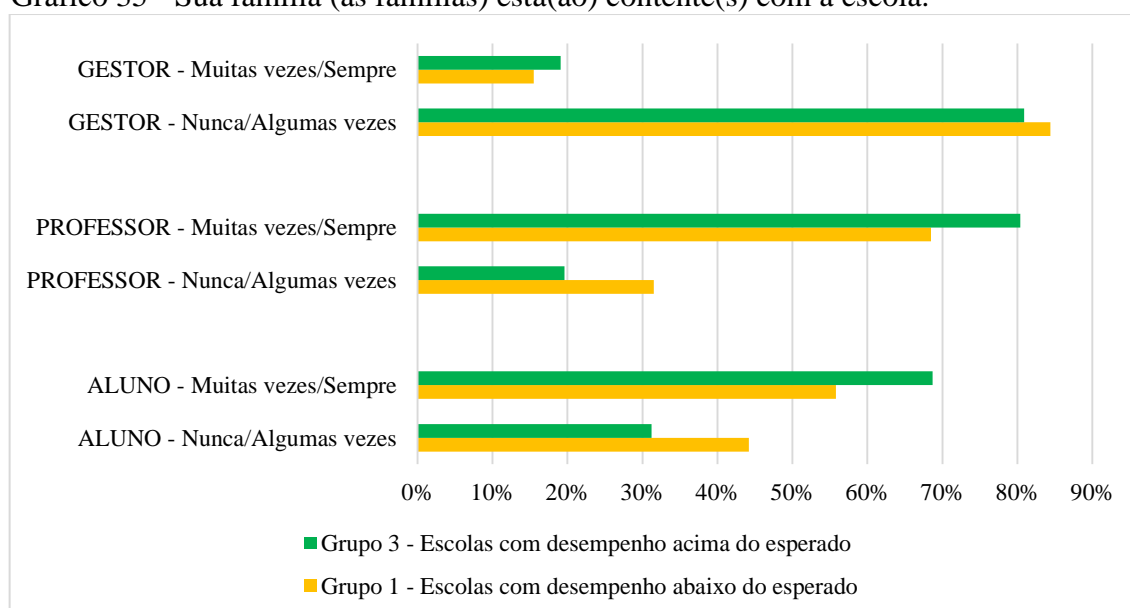
Gráfico 34 - Avaliação do clima escolar na dimensão Família de acordo com a percepção dos alunos, professores e gestores das escolas dos Grupos 1 e 3.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Foi questionado aos três membros pesquisados se as famílias estão contentes com a escola. Vemos no Gráfico 35 que alunos e professores concordam que isso ocorre *Muitas vezes/sempre*, tanto no Grupo 1 como no Grupo 3, mas gestores discordam consideravelmente, pois responderam em sua maioria *Nunca/algumas vezes* tanto para escolas do Grupo 1 como do Grupo 3. Em geral, as perspectivas positivas das escolas com desempenho acima do esperado são superiores às escolas com desempenho abaixo do esperado no ENEM.

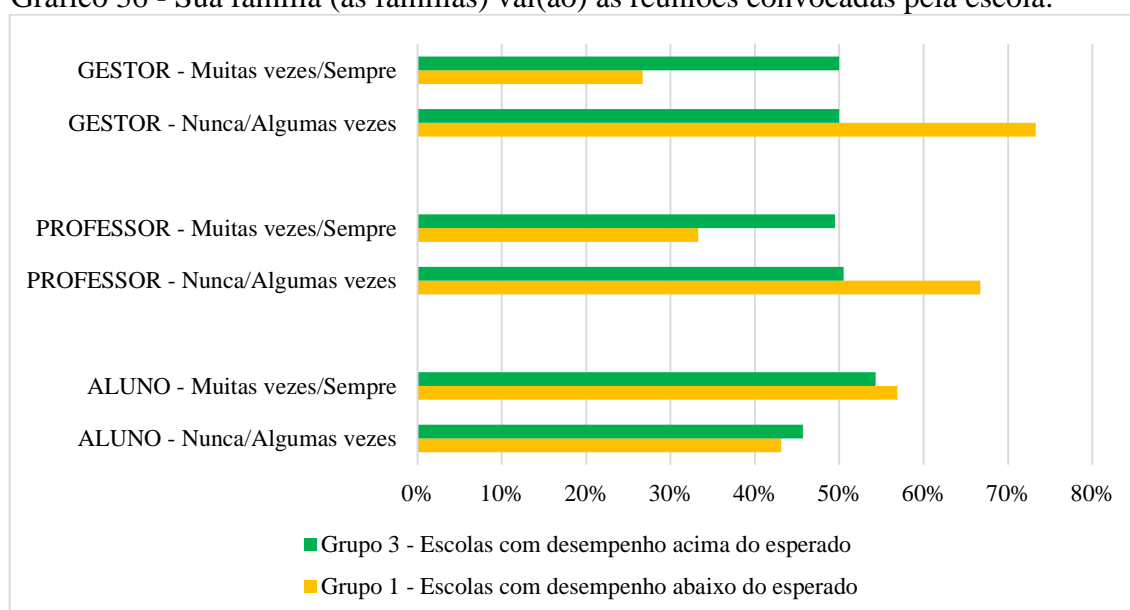
Gráfico 35 - Sua família (as famílias) está(ão) contente(s) com a escola.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

No Gráfico 36 é ilustrada a participação de reuniões convocadas pela escola. Nota-se que, em escolas do Grupo 3, professores e gestores se dividiram na opinião de que as famílias têm participado desses encontros, enquanto os alunos desse mesmo grupo responderam em maioria de que participam *Muitas vezes/sempre*. Já no grupo de escolas com desempenho abaixo do esperado no ENEM, professores e gestores em ampla maioria disseram que as famílias participam *Nunca/algumas vezes*, enquanto os alunos desse grupo disseram que participam *Muitas vezes/sempre*. Podemos inferir que talvez esse seja um assunto de mais controle de professores e gestores.

Gráfico 36 - Sua família (as famílias) vai(ão) às reuniões convocadas pela escola.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Ir à reunião, participar de eventos promovidos pela escola, são desejos que professores e gestores têm em relação às famílias de seus alunos. Pensamos que além de estar presente, a relação família-escola deve ser ainda mais estreita, visto que é nas famílias que a educação se inicia.

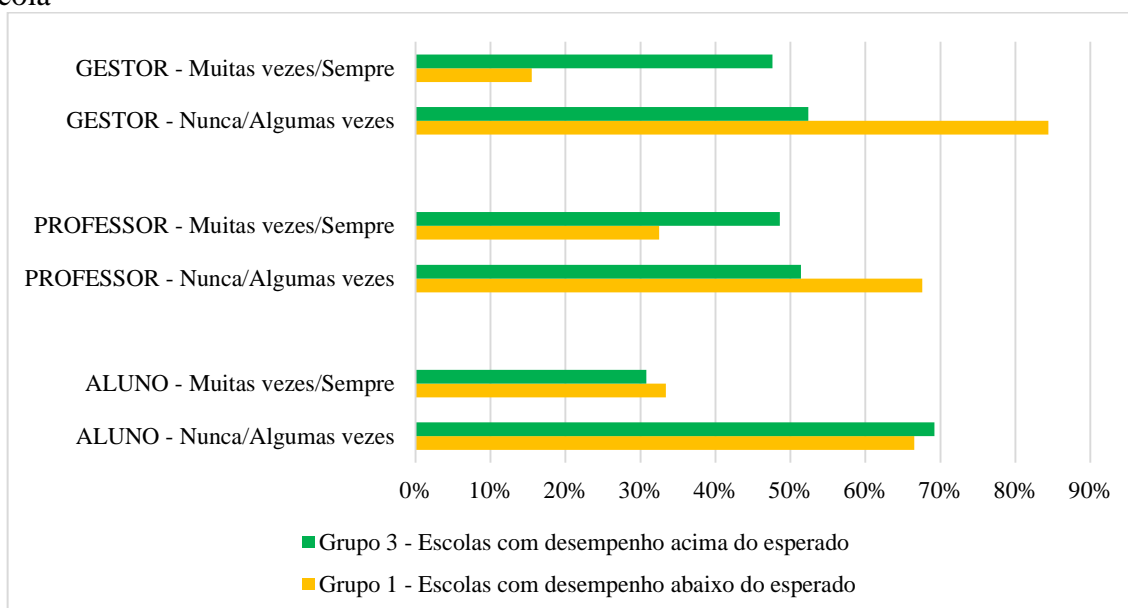
A educação familiar é caracterizada por vivências de atividades com trocas intersubjetivas, estas vão se tornando mais complexas, isso significa que habilidades cognitivas também vão se desenvolvendo. Pensamos que um olhar cuidadoso para a instituição família é necessário para os objetivos da instituição escola, assim, a equipe escolar, constituída de pessoas com formação adequada, pode utilizar seus conhecimentos para dar contribuições no importante papel de educação no seio familiar (SZYMANSKI, 2010).

Assim como, a escola pode receber contribuições de membros da comunidade por meio de trocas culturais. Além disso, nessa interação, a escola poderia se voltar mais para os problemas da comunidade, utilizando-os no trabalho com o conhecimento, de modo a serem oportunidades de aprendizagem e de busca conjunta de soluções.

Além disso, a simples convivência entre as famílias e a equipe escolar pode trazer benefícios como diálogos sobre como estão as relações dentro da escola, assim como o próprio andamento no desempenho acadêmico. Para Andrade (2012) a abertura da escola para as comunidades e famílias proporciona um ambiente de convivência entre amigos e agrada quem trabalha e quem estuda nesse ambiente.

No Gráfico 37 foi questionado se as famílias participam de outros encontros, além da reunião de pais, eventos que são realizados pela escola. É constatado algo interessante: as escolas de Grupo 3, especialmente nas opiniões de professores e gestores, mantém uma média parecida com o resultado do gráfico anterior, com uma participação próxima aos 50%, todavia, nas escolas de Grupo 1 essa participação diminuiu consideravelmente. Parece-nos, que escolas com desempenho abaixo do esperado proporcionam menos eventos de atividades nas escolas, ou, professores e gestores percebem como menor a participação da família em tais atividades, se restringindo à sua participação nos casos de convocação de reuniões, muitas vezes para a entrega de boletins e conversas sobre rendimentos. Assim, atividades que fogem dessas burocracias, ou seja, eventos lúdicos, de lazer e que possibilitam trocas culturais, com toda a comunidade escolar, parecem proporcionar um melhor clima escolar e um melhor desempenho no ENEM. Essas são considerações interpretadas visualizando as perspectivas de professores e gestores.

Gráfico 37 - Sua família (as famílias) participa(m) das atividades e eventos organizados pela escola

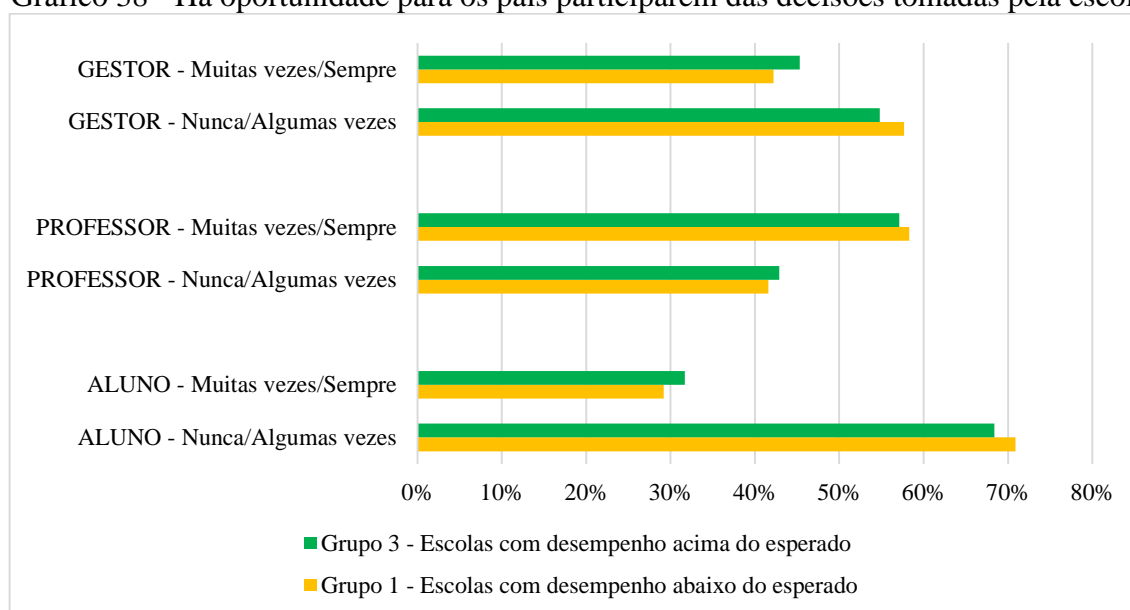


Finalizamos a análise dessa dimensão com dois gráficos que mencionam a participação dos pais em canais de comunicação como Conselhos de escola, Associação de Pais e Mestres, como também da oportunidade de participar na tomada de decisão sobre assuntos da escola, ou seja, se há um princípio de comunidade escolar.

No Gráfico 38, sobre a oportunidade na tomada de decisão para alunos e gestores, tanto de escolas de Grupo 1 como de Grupo 3, a maioria apontou para a opção *Nunca/algumas vezes*. Também para estes membros, a avaliação do Grupo 3 foi mais positiva em relação ao Grupo 1.

Já para professores observamos que a avaliação foi em sua maioria para *Muitas vezes/sempre* para o Grupo 1, e a avaliação positiva do Grupo 1 foi superior ao Grupo 3.

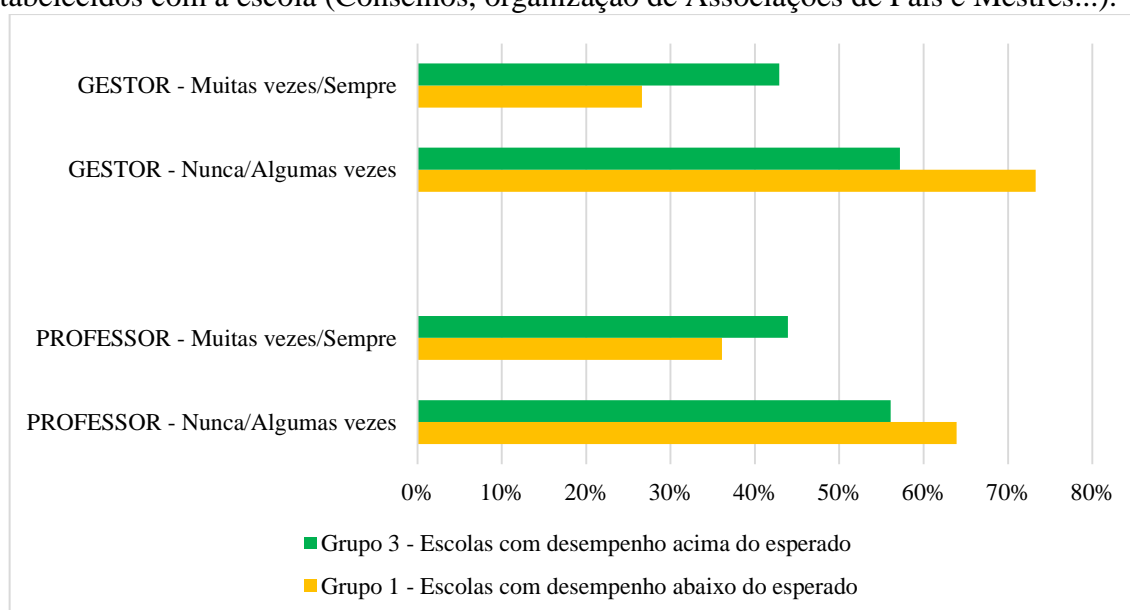
Gráfico 38 - Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Apesar de no resultado anterior, professores e gestores divergirem nas respostas, no Gráfico 39 elas convergiram, ambos responderam em sua maioria que escolas do Grupo 1 e 3 participam *Nunca/algumas vezes* de canais de comunicação estabelecidos pela escola. Também para os dois públicos, a avaliação mais positiva foi em relação ao Grupo 3 de escolas do que escolas do Grupo 1.

Gráfico 39 - Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, organização de Associações de Pais e Mestres...).



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Percebe-se que nas escolas de Grupo 3 as avaliações foram mais positivas pelos professores e gestores no referente aos diferentes itens da dimensão, eles responderam mais que as famílias estão contentes com a escola, que os pais participam das reuniões e de outras atividades promovidas pela escola e que têm mais oportunidades para participações em tomadas de decisão relativas à instituição.

Outra particularidade nessa dimensão foi o fato de que na percepção dos alunos esta dimensão não atendeu à tendência verificada nas outras dimensões, de que as avaliações das escolas de Grupo 3 serem mais positivas do que de escolas de Grupo 1. Observou-se o contrário, alunos com desempenho acima do esperado foram mais negativos. O único gráfico apresentado que apontou uma perspectiva mais positiva do Grupo 3 foi no item: *Sua família está contente com a escola*, responderam *Muitas vezes/sempre* 69% de alunos do Grupo 3 e 56% de alunos do Grupo 1, assim, um clima positivo no item sobre o contentamento pela escola, reflete também em melhores desempenhos.

Apesar desta observação, no geral, alunos do Grupo 1 avaliaram o clima Família mais positivamente que escolas do Grupo 3. Relembramos que o público discente desta pesquisa é majoritariamente adolescente e que possivelmente a família participa menos da vida escolar do aluno do que em escolas do Fundamental I e II. É possível também considerar que famílias que percebem o clima escolar como mais positivo não se mostrariam tão presentes pois confiam na escola como um ambiente seguro. De qualquer forma, observa-se que em ambos os grupos ainda há muito o que se avançar nessa relação entre a escola, a família e a comunidade.

#### Dimensão 6: A infraestrutura e a rede física da escola

Tornar o ambiente mais agradável para aprender reflete em melhores condições para a aprendizagem. A limpeza, por exemplo, é importante para a qualidade do clima escolar, assim como materiais em quantidade suficiente (CHIRINÉA, 2010; FUNDAÇÃO LEMANN, 2013). Pensamos a infraestrutura uma das condições básicas para apreender, portanto na dimensão *A infraestrutura e a rede física da escola* em nossa percepção se define pela:

(...) qualidade da infraestrutura e do espaço físico das escolas, do seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços (VINHA, 2015).

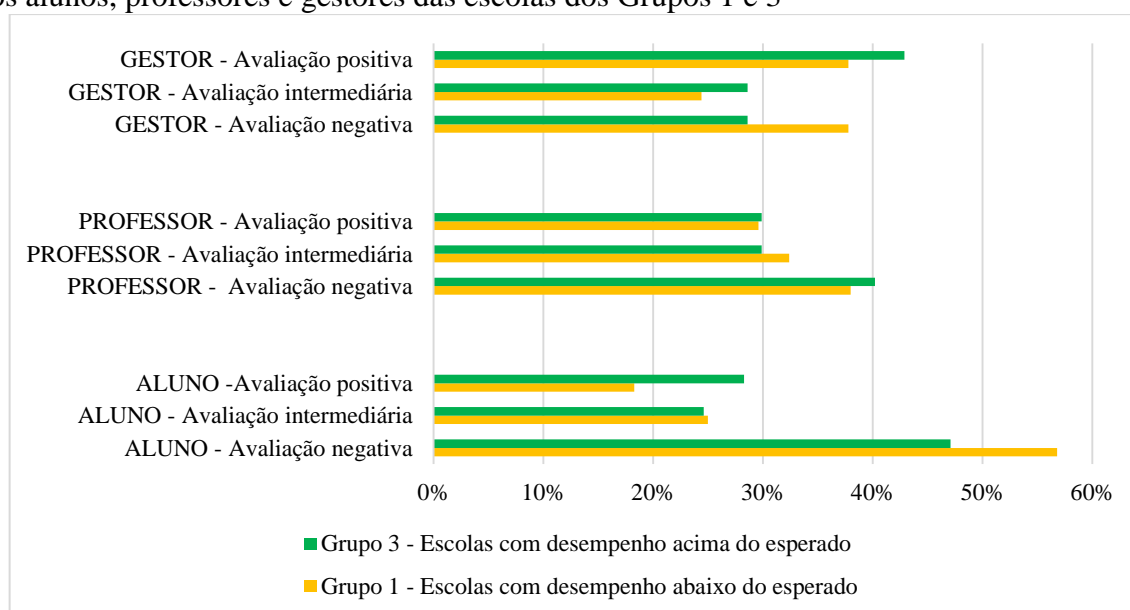
No Gráfico 40 que trata da avaliação nesta dimensão cada membro da comunidade escolar investigada avaliou de maneiras diferentes. Os alunos das escolas de Grupo 1 avaliaram



na sequência de modo negativo, intermediário e positivo; já os alunos das escolas de Grupo 3 negativo, positivo e intermediário. Os professores de Grupo 1 seguiram a sequência dos alunos dessas mesmas escolas: negativo, intermediário e positivo; nas escolas do Grupo 3 foi negativo, empatando com intermediário e positivo. Já os gestores das escolas do Grupo 1, empataram na avaliação positiva e negativa e na sequência avaliação intermediária. Gestores das escolas de Grupo 3 foram positivos e na sequência igualaram em intermediário e negativo. Dos três públicos, os gestores apresentaram avaliações mais positivas e os alunos mais negativas. Adiante analisaremos os itens a fim de se averiguar o que mais contribuiu para esses resultados.

Analisando sob a ótica das escolas com desempenho acima ou abaixo do esperado, percebemos que as escolas de Grupo 3 têm um clima escolar na dimensão infraestrutura mais positivo que as escolas de Grupo 1.

Gráfico 40- Avaliação do clima escolar na dimensão Infraestrutura de acordo com a percepção dos alunos, professores e gestores das escolas dos Grupos 1 e 3

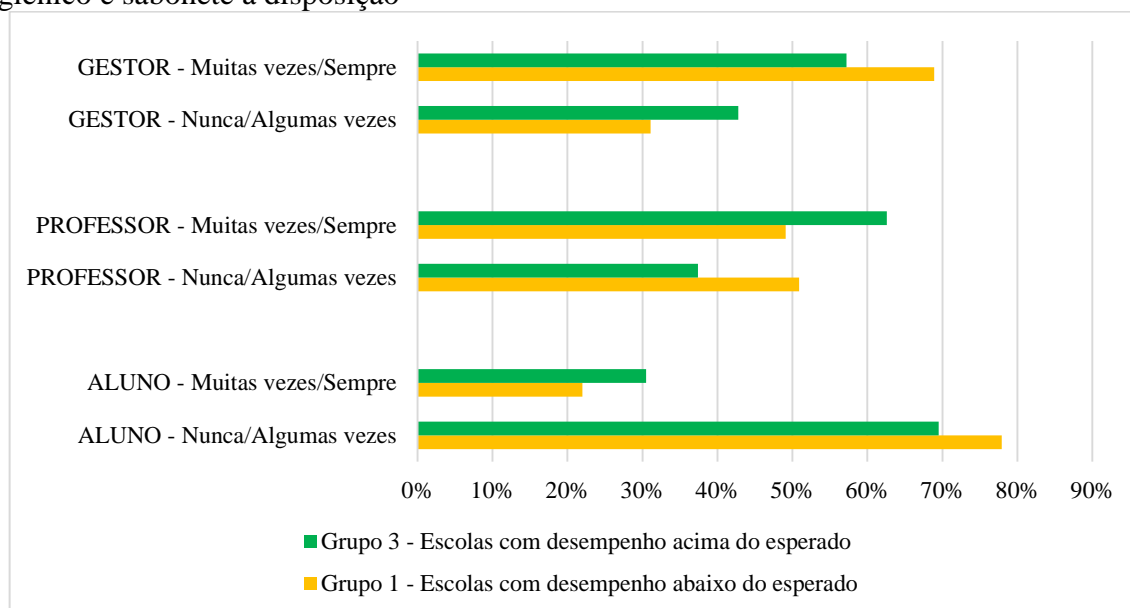


Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

O primeiro item que selecionamos envolve a condição, limpeza e produtos de higiene pessoal à disposição dos alunos. No Gráfico 41 os alunos, tanto de escolas de Grupo 1 como escolas do Grupo 3 foram de maneira geral mais negativos que professores e gestores (também independentemente do grupo de escolas). Percebemos também que seguido dos alunos, os professores foram mais negativos, e os gestores tiveram uma percepção mais positiva acerca do assunto. Não obstante, quando comparamos as avaliações dos alunos e professores das escolas do Grupo 3, com as dos alunos e professores das escolas de Grupo 1, as primeiras foram melhores.

Embora se trate de um assunto que afeta de modo direto exclusivamente os alunos, mesmo assim foi perguntado aos professores e gestores, por isso é interessante comparar as repostas desse item e refletir o quanto toda a equipe escolar precisa conhecer mais os espaços frequentados pelos alunos, assim como, ouvi-los em seus anseios para uma escola melhor.

Gráfico 41 - Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição



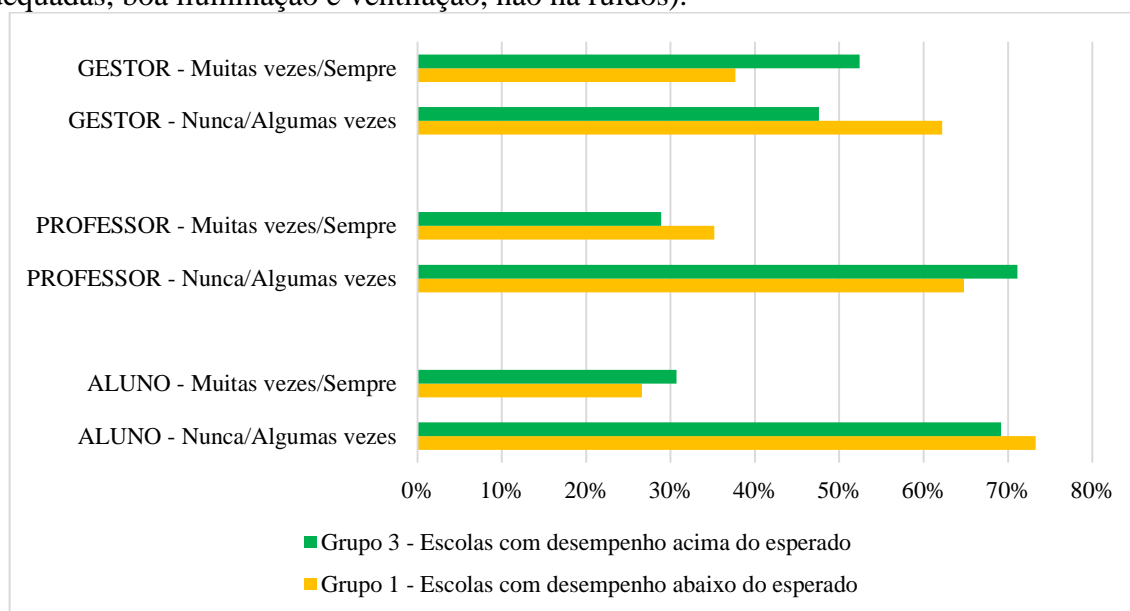
Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Além dos banheiros que é de uso diário, a sala de aula, além de ser diário faz parte do ambiente de dedicação aos estudos por horas, todos os dias. Pesquisas sobre clima escolar afirmam, dentre outros fatores, que um ambiente livre de preocupações, com infraestrutura física adequada, permitindo sentir-se bem naquele ambiente, possibilitaria uma dedicação melhor aos estudos (PERKINS, 2006, 2007, 2008; THAPA et al., 2013).

Diante disso, observaremos com atenção os resultados do Gráfico 42, que diz respeito se as salas de aulas estão confortáveis, limpas e conservadas. Nessa situação percebemos algo interessante: os alunos continuaram mais negativos, mas com uma avaliação dos professores mais próxima dos alunos. Assim nos parece que ao lidar com assuntos de mais convivência diária de determinado público aparece algo relacionado a um possível problema das escolas, visto que a sala de aula é algo de uso diário do aluno, mas é também do professor.

Outra curiosidade nesse resultado: alunos e gestores das escolas de Grupo 3 foram mais positivos em comparação com as escolas de Grupo 1; entretanto, na avaliação dos professores, as escolas de Grupo 1 mais positivas que escolas de Grupo 3.

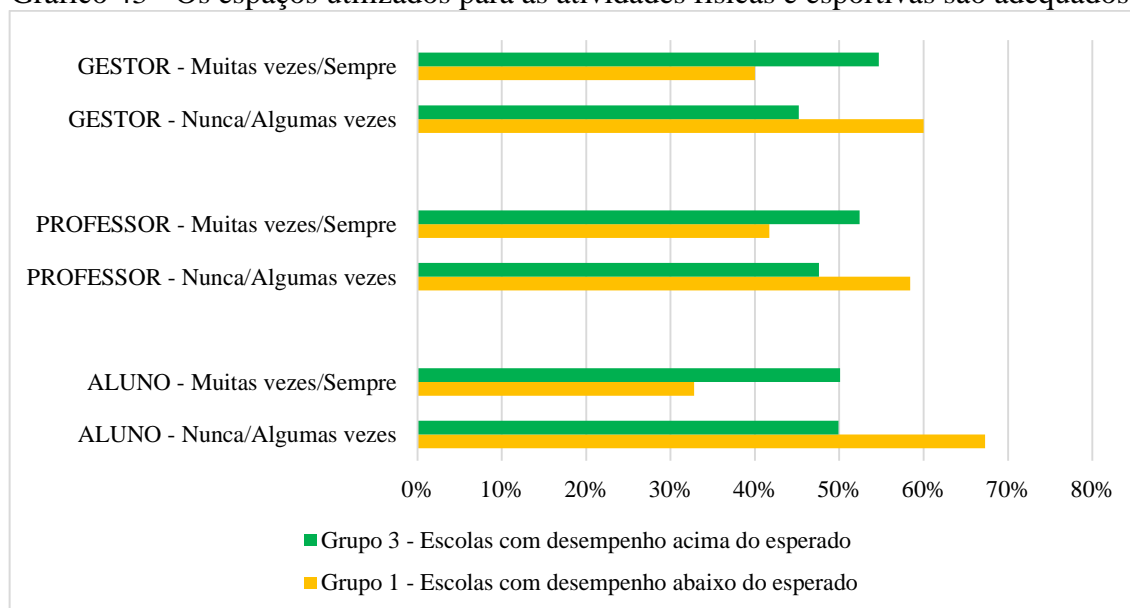
Gráfico 42 - As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Na pergunta que menciona se os espaços das atividades físicas estão adequados (Gráfico 43), para os professores e gestores foi escolhida a opção *Muitas vezes/sempre*, em sua maioria, nas escolas de Grupo 3, para os alunos houve um empate com a opção *Nunca/algumas vezes*. De qualquer modo, as avaliações dos três públicos foram mais positivas em escolas do Grupo 3 se comparadas às escolas de Grupo 1.

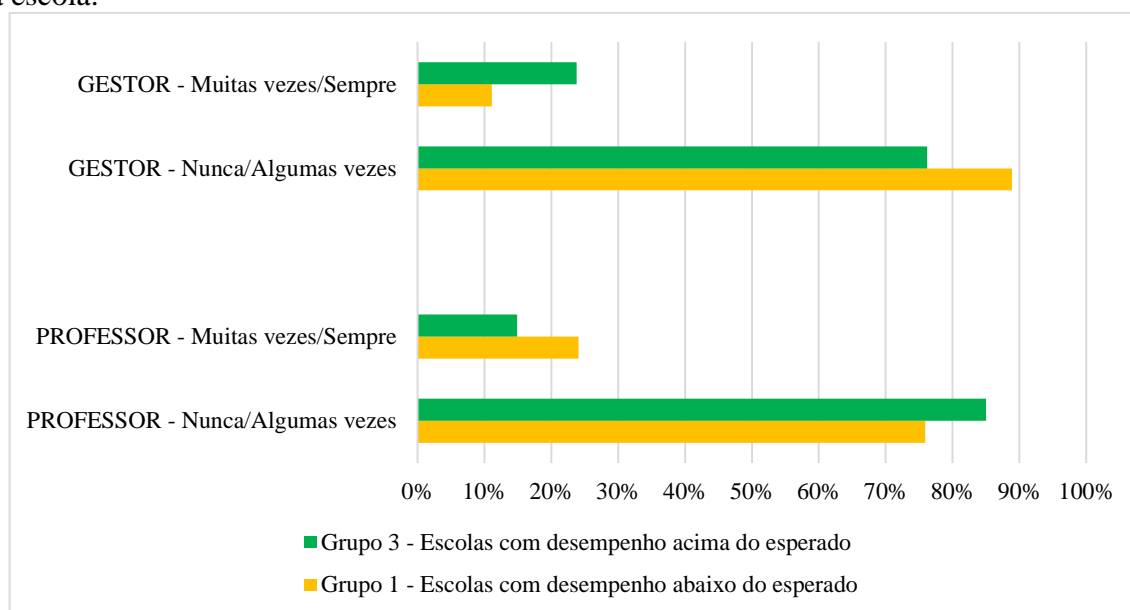
Gráfico 43 - Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Por fim, nessa dimensão, trouxemos um questionamento destinado aos professores e gestores com a pergunta *Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola?* No Gráfico 44 A resposta *Nunca/algumas vezes* teve uma percentagem alta: 85% e 76% respectivamente para professores e gestores das escolas de Grupo 3; e 76% e 89% respectivamente também para professores e gestores das escolas de Grupo 1.

Gráfico 44 - Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Já na análise por grupos de escolas, diferenciaram-se as visões destes membros da comunidade escolar: gestores do Grupo 3 foram mais positivos se comparados aos professores das escolas do Grupo 3.

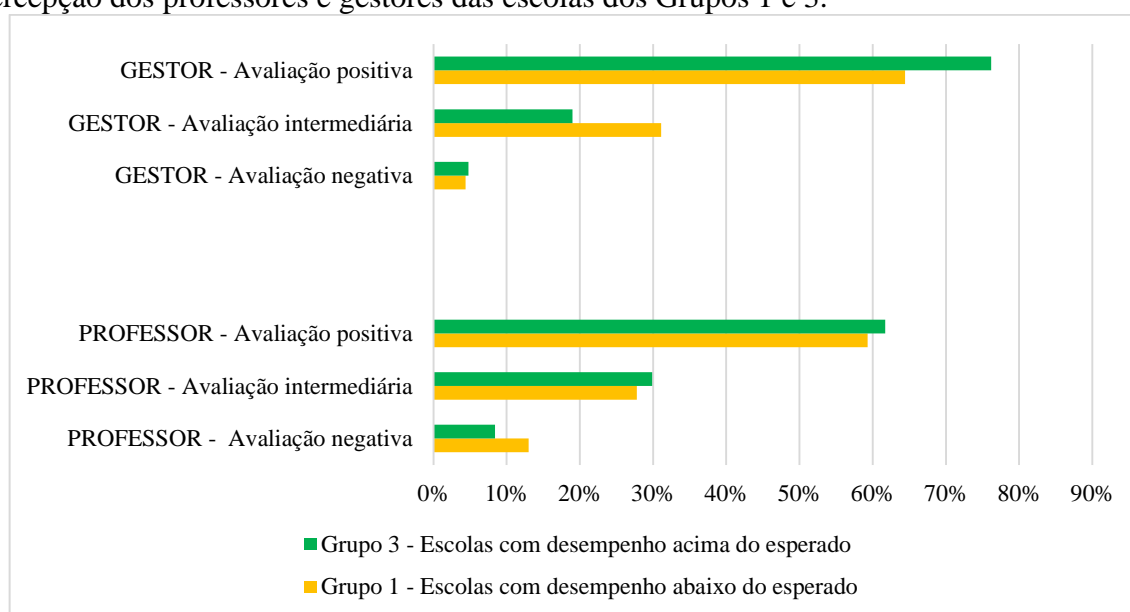
### Dimensão 7: As relações com o trabalho

*As relações com o trabalho* é a sétima dimensão utilizada em nosso instrumento, nela os sentimentos de professores e gestores acerca do ambiente de trabalho são levados em conta, e abarca também:

(...) as percepções vinculadas à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações. Envolve, ainda, a percepção da valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e do apoio que recebem dos gestores e demais profissionais. (VINHA, 2015).

Na avaliação geral desta dimensão, como ilustra o Gráfico 45, percebemos que professores e gestores, em sua maioria realizou uma avaliação positiva, no entanto as escolas com desempenho acima do esperado, segundo o efeito escola, obtiveram uma avaliação mais positiva se comparada com as escolas com desempenho abaixo do esperado. Notou-se tal incidência tanto nas respostas dos docentes como dos gestores.

Gráfico 45 - Avaliação do clima escolar na dimensão Relações com o trabalho com a percepção dos professores e gestores das escolas dos Grupos 1 e 3.



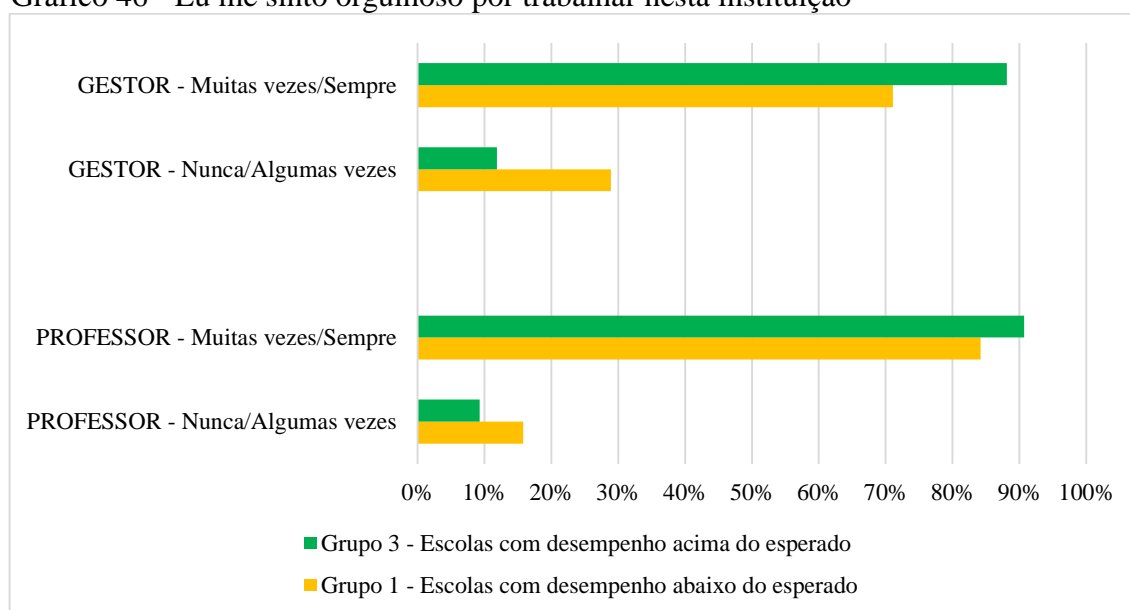
Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

No Gráfico 46 nota-se que tantos professores e gestores, dos Grupos 1 e 3 de escolas realizaram uma avaliação positiva sobre o orgulho em trabalhar em suas escolas.

Percebemos que mesmo com alguns problemas, analisados nos resultados deste trabalho, os profissionais sentem orgulho do que fazem. Em nosso ver, consideramos positivo esse sentimento, pois pode-se com ele motivá-los em busca de caminhos cada vez melhores na educação. O primeiro passo seria conhecer melhor suas realizações por meio de uma avaliação de clima escolar, possibilitando observar pontos positivos e aspectos preocupantes que devem ser cuidadosamente tratados ao realizar uma intervenção que melhore o clima na instituição.

Vemos também que as escolas de Grupo 3 possuem uma avaliação ainda mais positiva, o que reforça nossa concepção de que um bom clima, nesse caso no quesito relações com o trabalho, pode contribuir com o desempenho.

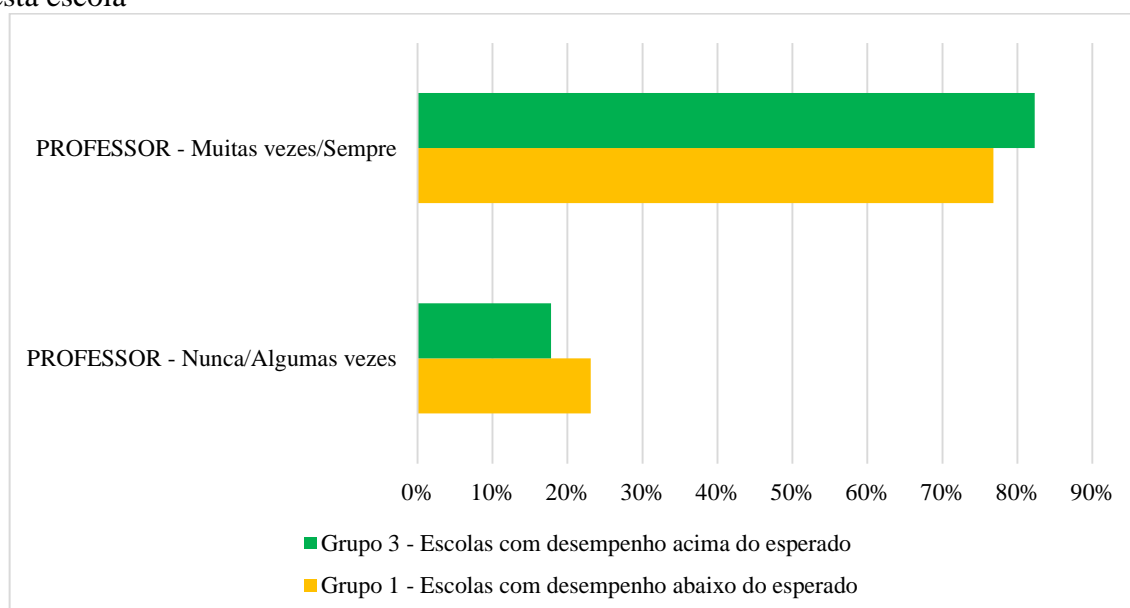
Gráfico 46 - Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

A motivação dos professores é mostrada no Gráfico 47. Percebemos que os professores dos dois grupos de escolas responderam em sua maioria *Muitas vezes/sempre* à pergunta sobre motivação em dar aulas em sua escola, sendo que das escolas de Grupo 3 em 82% e escolas do Grupo 1 em 77%.

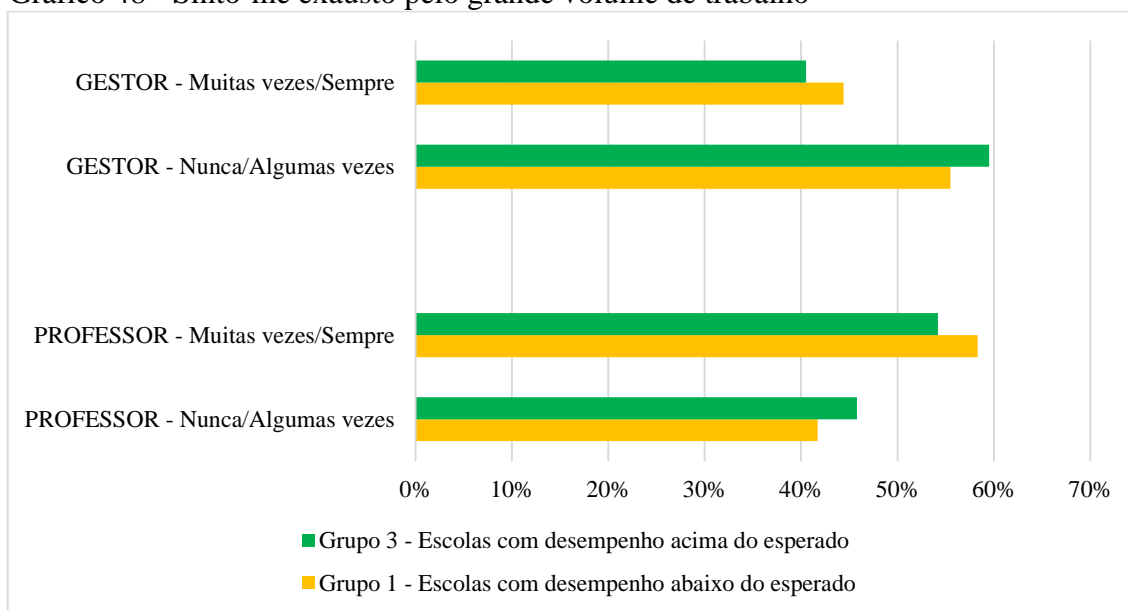
Gráfico 47- Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas (para realizar minhas funções) nesta escola



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

No questionário de professores e gestores apresentamos o item: Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho (gráfico 48). Responderam *Muitas vezes/sempre* 58% dos professores do Grupo 1 e 54% dos professores das escolas de Grupo 3, ou seja, há mais professores insatisfeitos nas escolas com desempenho abaixo do esperado do que em escolas acima do esperado. A insatisfação em meio aos gestores apresentou-se menor, com 44% para gestores das escolas de Grupo 1 e 46% do Grupo 3.

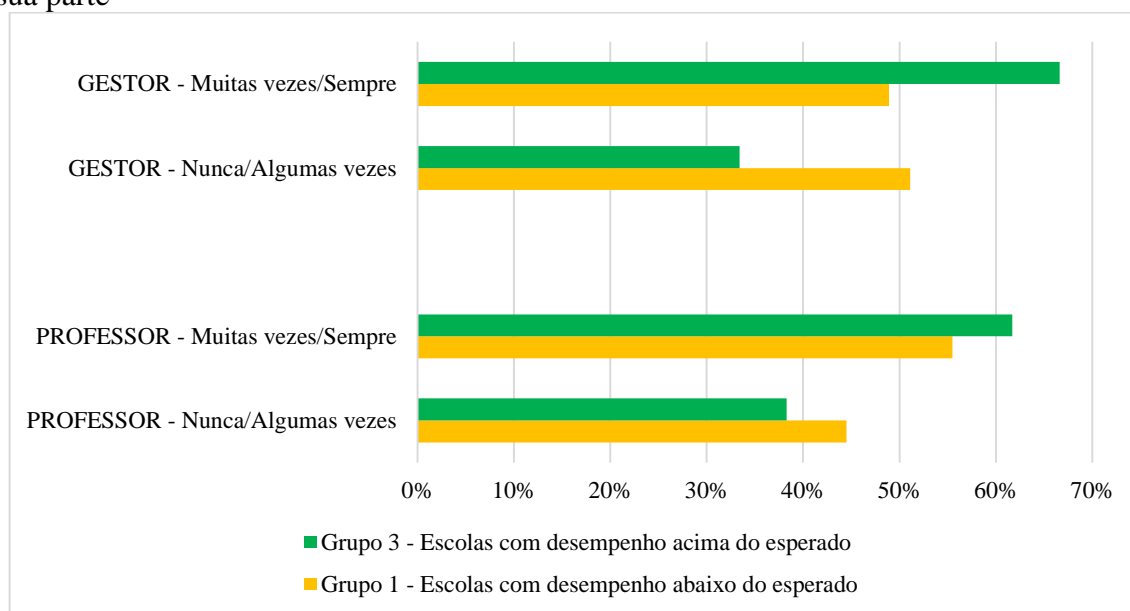
Gráfico 48 - Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

No item que questiona se todos agem como se sentissem responsáveis pela escola foi positivo na visão dos gestores das escolas de Grupo 3, pois 67% respondeu *Muitas vezes/sempre*. Os gestores de Grupo 1, por sua vez, responderam em sua maioria, *Nunca/algumas vezes*. Para os professores a maioria, tanto nas escolas de Grupo 1 como de Grupo 3 respondeu *Muitas vezes/sempre*, com percentuais de 56% no Grupo 1 e 62% no Grupo 3. Em ambos os casos, dos professores e dos gestores, as avaliações foram melhores nas escolas do Grupo 3, quando comparadas às das escolas do Grupo 1.

Gráfico 49 - Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Mattingly (2007) acredita que professores satisfeitos com o trabalho propiciam melhor estabilidade em seu trabalho, permanecem por mais tempo na instituição, melhorando a sintonia e a coerência com o trabalho a longo prazo. Assim como respeitar a experiência docente e apoiá-lo em seu trabalho são maneiras de valorizar as boas práticas e oferecer maior qualidade de trocas de experiência e formação para aqueles que precisam de apoio (FUNDAÇÃO LEMANN, 2013):

#### Dimensão 8 A gestão e a participação

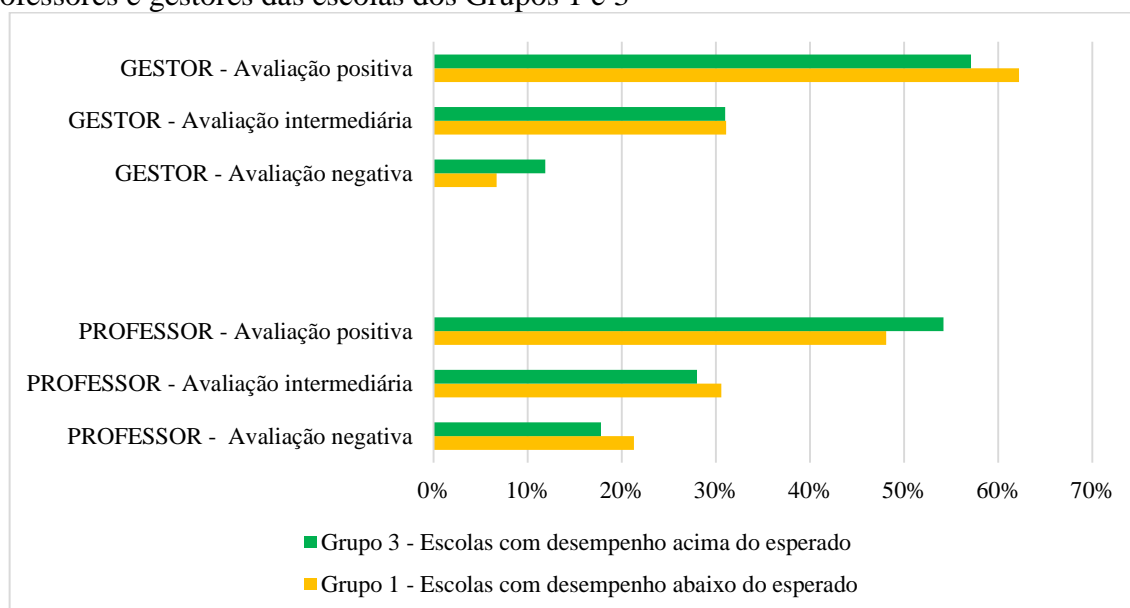
A última dimensão trata (d)A *gestão e a participação*, a qual:

Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação na busca de objetivos comuns (VINHA, 2015).

Nessa dimensão, a avaliação geral ilustrada no Gráfico 50 revela que professores e gestores apresentam percepções positivas. Contudo, a avaliação de gestores do Grupo 1 foi mais positiva que gestores do Grupo 3, ao passo que professores do Grupo 3 foram mais positivos do que os de escolas do Grupo 1. Mesmo com essa análise os gestores dos dois grupos foram mais positivos que os professores.



Gráfico 50 - Avaliação do clima escolar na dimensão Gestão com a percepção dos professores e gestores das escolas dos Grupos 1 e 3



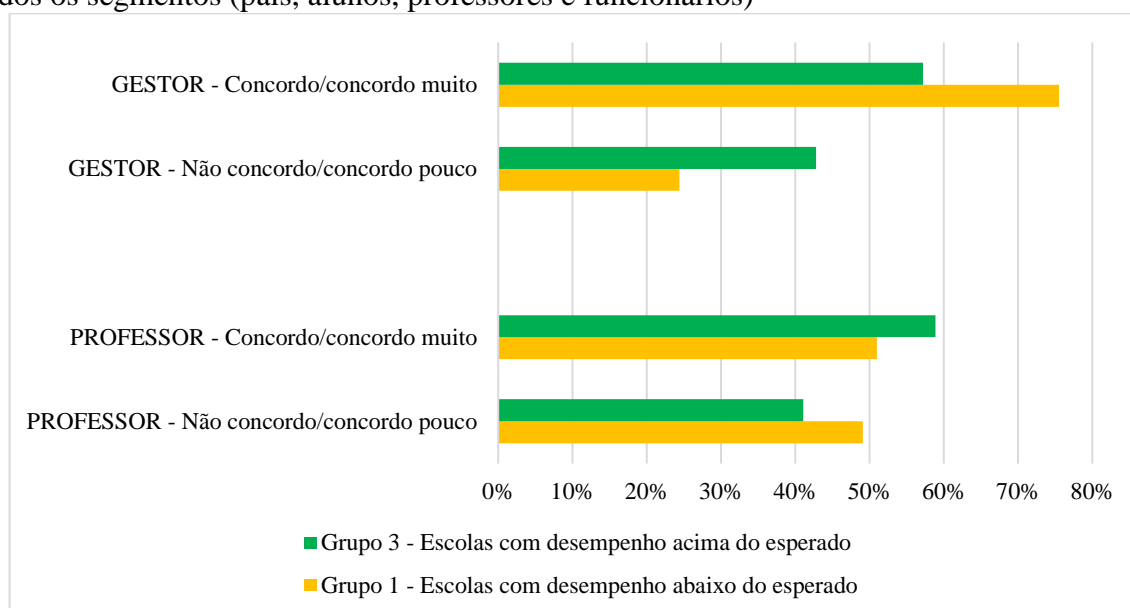
Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Com base na característica dessa dimensão das escolas de Grupo 1 serem mais positivas do que escolas do Grupo 3 na visão dos gestores, selecionamos o Gráfico 51 que diz respeito a uma das falhas das escolas de Grupo 3 onde parece haver uma menor comunicação em torno de todos os profissionais da escola. Vemos que 76% dos gestores do Grupo 1 dizem concordar ou concordar muito com esta afirmativa, já 57% dos gestores das escolas do Grupo 3 têm a mesma opinião. Professores, no entanto, têm opiniões diferentes dos gestores: docentes do Grupo 3 foram mais positivos, 59% deles disseram concordar ou concordar muito que as informações têm uma boa circulação na escola, já para escolas do Grupo 1 o resultado foi de 51%.

Para Perkins (2006, 2007, 2008) um dos fatores que contribuem para um bom clima e desempenho positivo escolar é a liberdade no diálogo, confiança nos professores, parcerias envolvendo a gestão escolar.

Brito e Costa (2010) ao pesquisar as melhores e as piores escolas do Rio de Janeiro, segundo desempenho no IDEB, verificaram que os professores que trabalham concomitantemente em ambas as escolas disseram que há uma dificuldade maior no trabalho coletivo e no diálogo no processo pedagógico das piores escolas. O inverso acontecia nas melhores escolas, ou seja, havia um diálogo melhor nessas escolas.

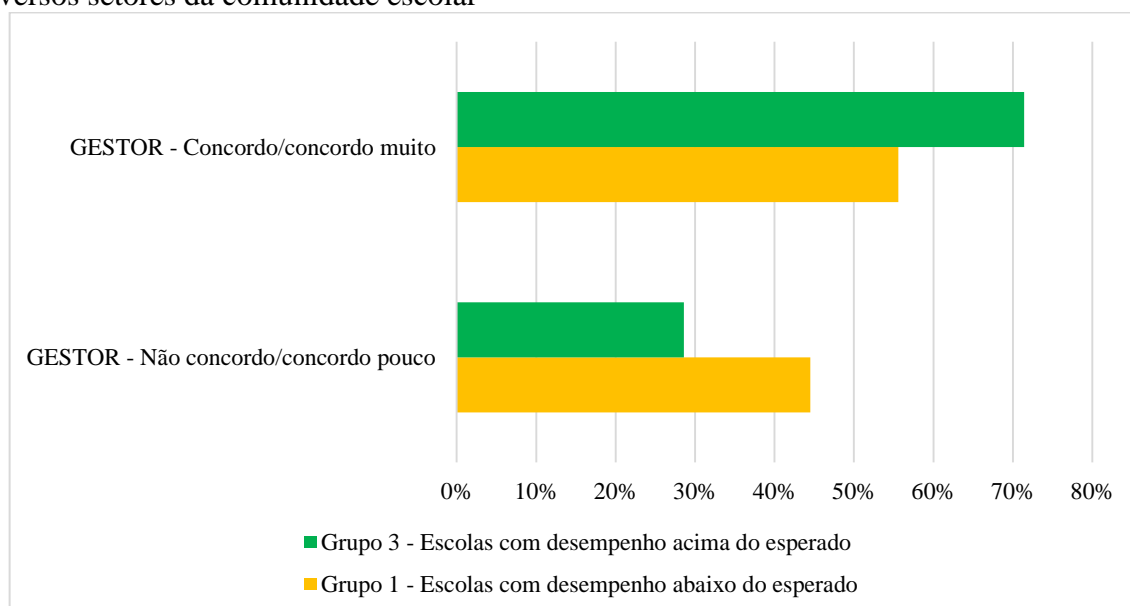
Gráfico 51 - (Nesta escola) as informações (de diferentes tipos) circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da minha escola (de forma rápida) entre todos os segmentos (pais, alunos, professores e funcionários)



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

O Gráfico 52 demonstra o resultado de um item destinado apenas aos gestores, no qual foi questionado se o Projeto Político-Pedagógico foi elaborado com a participação dos diversos setores da comunidade escolar. A maioria das escolas do Grupo 1 e 3 respondeu *Concordo/concordo muito*, sendo maior a percentagem nessa resposta dos gestores de escolas de Grupo 3, em 71%; em escolas de Grupo 1 o percentual foi 56%.

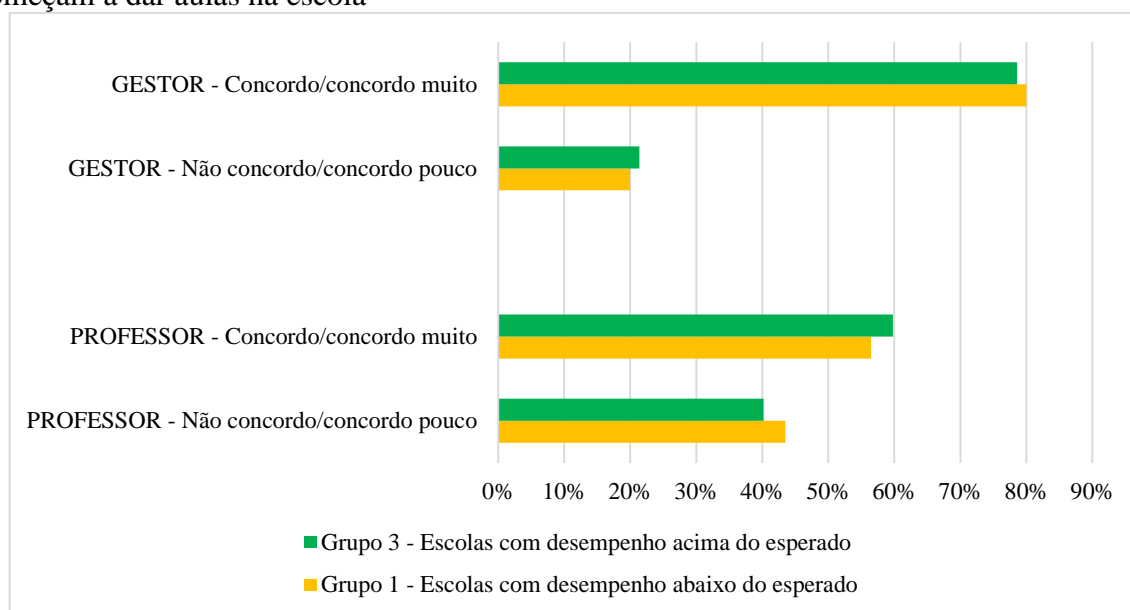
Gráfico 52 - O Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi elaborado com a participação dos diversos setores da comunidade escolar



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

O apoio aos professores iniciantes é também importante para um bom clima. O item sobre o assunto, ilustrado no Gráfico 53, revela que 80% dos gestores disseram concordar ou concordar muito para escolas de Grupo 1 e 79% para escolas de Grupo 3. Professores, também em sua maioria, assinalaram a opção *Concordo/concordo muito*, mas com uma percentagem menor, de 60% para escolas de Grupo 3 e 57% para escolas de Grupo 1.

Gráfico 53 - Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola

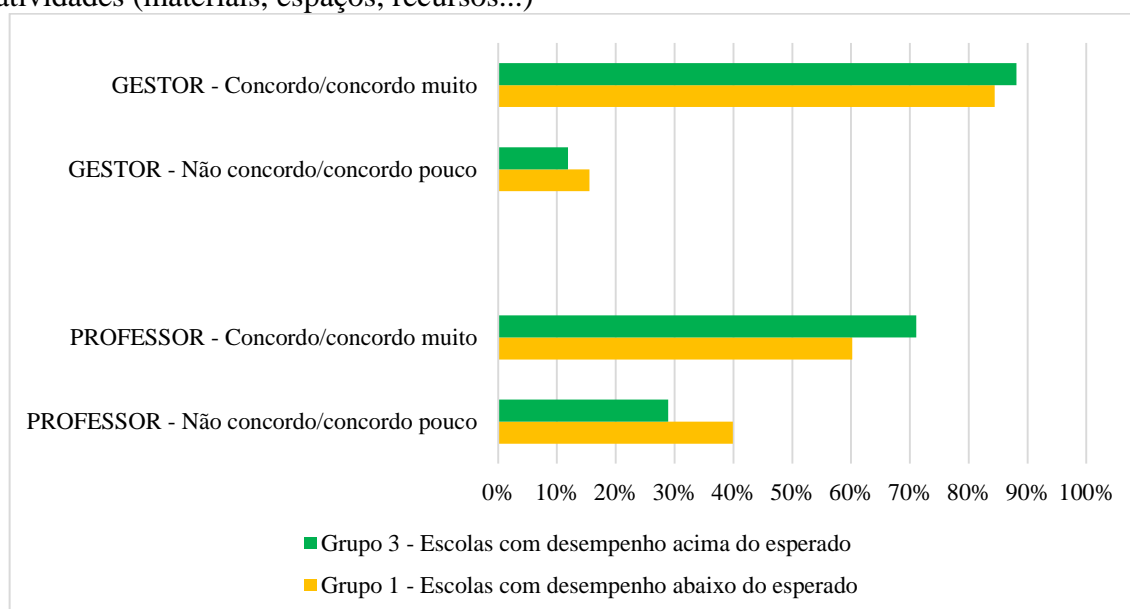


Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

Na pesquisa sobre clima e desempenho de Macneil, Prater e Busch (2009) as dimensões que se correlacionaram significativamente foram: Foco de objetivo (aceitação e apoio mútuo às metas) e Adaptação (ser tolerante e estável mediante demandas externas). Os pesquisadores argumentam que tais dimensões do clima estão diretamente relacionadas ao desempenho do estudante. Nas dimensões que se relacionam com a equipe gestora, trata-se de proporcionar a cooperação incentivando o diálogo e a capacidade da gestão de minimizar o estresse, sendo assertivo e objetivo e não desperdiçando tempo com questões que podem ser otimizadas de outra maneira. Desse modo, recomendam que a equipe gestora da escola concentre seus esforços para melhorar o desempenho de seus alunos a partir de um bom clima escolar, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. É recomendável que a equipe gestora contribua para a conscientização no trabalho autônomo do professor, juntamente com seu engajamento para contribuir com o todo. O apoio entre pares é fundamental no comprometimento com o clima e com a qualidade educacional e ajuda muito o trabalho da gestão visto que se concentra em outras tarefas importantes.

Outra pergunta relacionada a essa discussão envolve a questão se professores recebem ajuda da equipe gestora para viabilizar seus projetos, pois entendemos que a autonomia só acontece com disponibilidade de recursos materiais disponíveis. Os gestores responderam que concordam ou concordam muito com essa afirmativa, em 88% e 84% nos Grupos 3 e 1 respectivamente. Contudo com relação aos professores, apesar ainda de a maioria apontar para a opção *Concordo/concordo muito*, a percentagem foi menor, de 71% para Grupo 3 e 60% para Grupo 1. O olhar cuidadoso nos resultados de clima pode revelar aspectos não claros a todos os personagens da comunidade escolar, o que permite conhecer diferentes percepções a respeito de um mesmo assunto.

Gráfico 54 - Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...)



Fonte: elaboração própria com base nos dados do ENEM 2015 e de clima escolar (2017)

A gestão funciona como um suporte para melhorar o clima escolar. O apoio ao professor em pedagogias de qualidade e a motivação melhoram o ambiente de convivência. Há apontamentos de pesquisas que aconselham melhorar o clima para melhorar a qualidade educacional, tanto no que diz respeito às relações quanto aos índices de avaliações externas (CANGUÇU, 2015; TAYLOR, 2008).

Por esta análise mais detalhada do clima em relação ao desempenho acima e abaixo do esperado pelas escolas, nos parece que a percepção dos alunos quanto ao clima escolar é mais sensível ao seu desempenho no ENEM. Na avaliação dos alunos em todas as dimensões, com exceção da Família, foram avaliadas de forma mais positiva nas escolas de Grupo 3 em comparação com escolas de Grupo 1. Contudo, sua avaliação foi de modo geral mais negativa,

comparando-se com professores e gestores, em todas as dimensões, independentemente do Grupo de escolas em que inserem. Ao passo que no referente aos professores, a avaliação nas dimensões foi em sua grande maioria positiva para escolas de Grupo 3, com exceção da dimensão Família (intermediários) e Infraestrutura (negativos), tanto nos grupos de escolas 1 e 3. Comparando com os outros dois membros pesquisados, professores foram mais positivos que alunos, no entanto, foram mais negativos que os gestores, também independentemente do grupo de escolas. Por fim, na visão de gestores, as dimensões foram predominantemente positivas no Grupo 3, com exceção da dimensão Família, tanto nas escolas com desempenho acima ou abaixo do esperado no ENEM, tendo como uma única ressalva, na dimensão Infraestrutura houve um empate entre uma avaliação positiva e negativa nas escolas de Grupo 1. Esse público destaca-se consideravelmente com uma avaliação muito mais positiva se for comparado com professores e alunos.

Todas essas considerações são de interesse para conhecer melhor o clima das escolas e como os membros de instituições com desempenho acima ou abaixo do esperado avaliam suas escolas. Chamamos atenção especial ao escopo de nossa pesquisa, verificar se um clima escolar mais positivo poderia proporcionar um desempenho acadêmico favorável. Os resultados em que analisamos o clima escolar nas perspectivas de alunos, professores e gestores, em comparação com o desempenho sob o efeito escola (controlando a variável Indicador Socioeconômico), nos aponta pela afirmação, ou seja, o clima escolar demonstrou ser um fator protetivo em escolas que obtiveram um desempenho muito acima do esperado, pois houve uma tendência: escolas classificadas no Grupo 3 tinham por características climas melhores que escolas classificadas no Grupo 1, sobretudo quando consideramos as percepções dos alunos, sendo que nesse caso as diferenças foram estatisticamente significantes.

É importante ressaltar que, no percurso desta pesquisa nosso direcionamento se voltou em utilizar outro procedimento para o uso de dados de desempenho, calculamos o desempenho das escolas com relação ao que lhe seria esperado, dadas as condições socioeconômicas de sua clientela, utilizando o conceito de efeito escola.

Além desta, outras pesquisas que mencionamos neste trabalho utilizaram dados contextuais em suas análises. De doze pesquisas que envolviam em seu objetivo principal a relação clima e desempenho, encontramos seis que fazem alguma referência a dados contextuais ao abordar seus resultados. Cada qual utilizou tais dados de forma particular:

- Candian e Resende (2013), realizaram uma pesquisa em três regiões do Brasil, na qual levaram em consideração o cálculo do valor esperado no desempenho, medido por avaliações externas, conforme o Nível Socioeconômico. Desse modo, calculou-se a

diferença entre a média observada para cada escola nos testes de proficiência e o que seria esperado para ela, considerando as condições socioeconômicas de seus alunos. Foi observado resultados melhores que o esperado em escolas com melhores condições em seu clima escolar no que diz respeito às regras, a partir das percepções dos alunos.

- Taylor (2008) fez seus dois estudos na região de Maryland, nos Estados Unidos, o primeiro analisando os dados brutos de clima escolar com o desempenho, e o segundo dados líquidos, ou seja, controlando a variável do nível socioeconômico para verificar se haveria diferença nos resultados. Constatou-se que em ambas análises foram encontradas correlações do clima com o desempenho, a análise controlando o nível socioeconômico não ocasionou diferenças significativas em comparação com a análise dos dados brutos; apenas foi evidenciada que as dimensões Parcerias e Segurança foram mais fortes no estudo com dados brutos, e Segurança e Disciplina na análise controlando o fator socioeconômico.
- Brault (2004) pesquisou em Quebec no Canadá, sendo que realizou toda sua investigação e organizou seu texto, desde a parte teórica até a análise dos dados, defendendo a adoção do efeito escola em estudos que se comparam clima escolar e desempenho. Ele utilizou uma análise que controla a variável contextual, entre outros aspectos, o nível socioeconômico, foi considerado. Segundo essa análise, os resultados mostraram que três dimensões - clima Educacional, Justiça e Relacional (entre professores e alunos) - tiveram uma relação com os desempenhos escolares de forma positiva e com significância, com exceção do clima Justiça, pois, apesar da relação positiva não encontrou-se significância.
- Summer (2006) de Tennessee, EUA, fez uso de um questionário utilizado em seu estado, em que é realizado um estudo longitudinal para se avaliar o valor que a escola agrega ao aluno, são relatórios anuais e, sendo assim, foi possível observar o ganho que a escola proporcionou ao longo de três anos. Os resultados do estudo confirmaram a relação do clima escolar com o desempenho, contudo apenas na área Linguagens em Artes foi significativa.
- Ma e Klinger (2000) realizaram sua pesquisa em New Brunswick, Canadá, na qual no estudo da relação clima e desempenho, consideraram o efeito escola tendo como dados contextuais: Sexo, status socioeconômico (SES), e etnia. O nível socioeconômico foi uma variável significativa em matemática, leitura, escrita, assim como o clima

disciplinar em matemática, ciências e escrita. O tamanho da escola e envolvimento dos pais afetou significativamente apenas a relação entre desempenho em matemática

- Canguçu (2015), pesquisou alunos no estado de Minas Gerais e apesar de considerar estudos que levam em conta o valor agregado, fez apenas uma análise descritiva de contexto, sem envolvê-la na análise estatística. Foram realizadas considerações de que escolas com nível socioeconômico mais baixo revelam um desempenho inferior e um clima desfavorável.

Em alguns estudos envolveu-se o valor agregado e em outros o efeito escola. Valor agregado e efeito escola podem ser análises diferentes, porém ambas levam em conta dados contextuais, a primeira, geralmente, tem por característica a observação longitudinal, avaliando-se a variável de foco ao longo dos anos, assim é possível verificar o quanto a escola agregou valor, o quanto o aluno progrediu, ou seja, se atingiu o nível de progresso que se espera levando em conta seu nível de ingresso. Assim, para aqueles que tiveram um desempenho além do esperado, considera-se que tivera um valor agregado maior do que um aluno típico. Já o efeito escola é um cálculo estatístico, em que se considera o quanto o desempenho foi acima ou abaixo do esperado segundo a linha de regressão ao controlar uma variável contextual, como o socioeconômico, por exemplo (WILLS, 2008).

Alguns estudos envolvendo o valor agregado incluem o efeito escola, ou seja, mantêm uma variável contextual sob controle enquanto prevê o desempenho esperado, mas isso não é considerado regra, atualmente aconselha-se que, quando calculado o valor agregado averiguesse conjuntamente o efeito escola. Um exemplo disso é que na consideração de uma escola eficaz esses dois aspectos sejam incluídos, assim como propõe Murillo Torrecilla (2005, apud TRAVITZKI, 2013) ao afirmar que uma escola caracterizada como eficaz é aquela que consegue alcançar o desenvolvimento dos seus alunos além do que seria esperado, levando em conta seu rendimento preliminar e a situação social, econômica e cultural de suas famílias.

Nossa pesquisa utilizou um desses procedimentos, o efeito escola, o qual trouxe contribuições importantes em atingir ao objetivo principal aqui tratado, revelou especialmente que, quando controlada a variável socioeconômica, um clima escolar positivo proporciona um desempenho acima do esperado. Na próxima seção finalizaremos este estudo tecendo considerações sobre os achados desta investigação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho objetivou verificar a relação do clima escolar, a partir da percepção de alunos, professores e gestores de escolas públicas de Ensino Médio representativas de um estado brasileiro, com o desempenho dessas escolas e de seus respectivos alunos, com base em resultados decorrentes de avaliações externas oficiais. Tinha-se como hipótese que escolas que apresentassem um clima escolar mais positivo promoveriam maior qualidade no desempenho acadêmico de seus alunos, o que possivelmente poderia repercutir nos índices de avaliações externas.

A justificativa desta investigação se fundamentou na inexistência no Brasil de pesquisas que avaliam o clima abordando múltiplas dimensões, bem como pesquisas sobre o clima escolar abrangendo os diferentes membros da comunidade escolar. Nesta pesquisa envolvemos as perspectivas de alunos, professores e gestores.

Foi realizada uma revisão de literatura a fim de compreender a conceituação de clima escolar. Observou-se que o termo é empregado de modo diverso, não havendo um consenso acerca de quais dimensões constituem o clima escolar. Dentre tantos pesquisadores, destacamos Claro (2013), o qual salientou que as dimensões do clima escolar devem ser construídas na comunidade, tratando das questões específicas locais. Já Thapa et al. (2013) destacam cinco dimensões retiradas de uma ampla revisão de literatura: Segurança; Relações interpessoais; Ensino e a aprendizagem; Ambiente institucional; e Processo de melhoria da escola.

No decorrer da presente pesquisa pudemos chegar a uma conclusão, fruto de um trabalho realizado em conjunto com a equipe do GEPEM, que no Brasil as dimensões que deveriam estar presentes em nosso instrumento são as que se referem às relações com ensino-aprendizagem; relacionamentos sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e a segurança na escola; situações de intimidação entre alunos; a família, a escola e a comunidade; infraestrutura e a rede física da escola; relações do professor e do gestor com o trabalho; a gestão e a participação. Questionários foram construídos de modo que abrangessem as perspectivas dos gestores, docentes e discentes sobre temas distintos e comuns, sendo possível o cruzamento das percepções e permitindo retratar o clima escolar.

Embora nosso foco fosse a relação do clima escolar com o desempenho acadêmico, acreditamos que um clima escolar positivo traz benefícios para além dessa relação. Priorizamos, sobretudo, relações sadias e respeitadas, desenvolvimento humano, ambiente acolhedor e organizado, para assim ser possível dedicar-se aos estudos e aprendizado e possivelmente refletir em desempenho melhor em avaliações externas. Além da conceituação e benefícios



trouxemos pesquisas que tinham por objetivo investigar a relação do clima escolar e desempenho acadêmico. Observamos que, em menor ou maior grau, doze pesquisas observaram a relação positiva entre clima e desempenho (MA; KLINGER, 2000; BRAULT, 2004; JOHNSON; STEVEN, 2006; SUMMER, 2006; ROBERTS, 2007; TAYLOR, 2008; DOYAL, 2009; MACNEIL; PRATER; BUSCH, 2009; JANKENS, 2011; CANDIAN; RESENDE, 2013; BERGER et al., 2014; MA; KLINGER, 2000; CANGUÇU, 2015).

Para esta pesquisa, o clima escolar foi avaliado em 2015, quando os questionários foram aplicados nas 46 escolas investigadas. Já o desempenho pautou-se na verificação dos dados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) do ano de 2015. Utilizamos os dados das áreas de proficiência por escola, assim como aproveitamos em nossa análise dados contextuais divulgados por escola no ENEM.

Apesar de acreditarmos que uma avaliação externa não necessariamente reproduz o conhecimento ou aprendizagem, ela reflete, em certo grau, o trabalho educacional desenvolvido nas escolas. É necessário cautela nessa questão pois há outros fatores que contribuem para o aprendizado e também para o desempenho, avaliado neste caso pela nota no ENEM de alunos do Ensino Médio.

No decorrer do mês de finalização desta dissertação o MEC anunciou mudanças no ENEM para 2017. Entre outras modificações, destaca-se um item que interfere em futuras pesquisas: a suspensão da divulgação do resultado do ENEM detalhado por escola. Tal decisão foi justificada pela argumentação de que o ENEM, apesar de poder ser considerado como um indicador de qualidade da escola, não foi criado para avaliar a escola. Embora concordemos com tal argumento, como discutido neste texto, questiona-se se haverá outro índice de avaliação externa, anual, por escola, divulgado publicamente, que permita a continuidade das pesquisas acerca da qualidade escolar.

Dando continuidade à nossa pesquisa, é necessário ressaltar que nosso percurso envolveu diferentes caminhos, desde uma análise dos dados brutos do ENEM relacionando-se com o clima escolar geral, até uma análise dos dados residuais do ENEM 2015 (controlando uma variável contextual) relacionando com o clima escolar geral. Averiguamos ainda separadamente o clima na visão de diferentes públicos investigados, por dimensões e por alguns itens.

Assim, na primeira análise, na qual relacionamos o clima escolar com o desempenho acadêmico, obtivemos na correlação bivariada uma correlação positiva, porém distante de ser significativa (acima de 0,30) no valor de 0,07. A partir desse dado, nos dedicamos a investigar uma série de correlações que resultaram significativas nas análises. Efetuamos então análises

de regressão linear múltipla, por meio das quais pudemos evidenciar algumas relações em que foi possível prever a variável dependente, possibilitando a determinação causa e efeito da relação.

Na análise de regressão desvelou-se uma relação positiva e significativa nas variáveis independentes Indicador de Nível Socioeconômico e Taxa de Participação, sendo capaz de prever 43,2% ( $R^2$ ) da variação dos escores da pontuação média do ENEM 2015. As variáveis independentes Intimidação e Indicador Socioeconômico também apresentaram relação positiva e significativa, prevendo 36,4% ( $R^2$ ) da variação dos escores da pontuação média do ENEM 2015.

Após essas constatações, e não mais encontrando relações significativas com a variável dependente desempenho no ENEM pela técnica de regressão, partimos para análise dos dados contextuais divulgados pelo INEP, sendo possível constatar as seguintes relações significantes:

- clima geral, nas perspectivas de professores e gestores, com a Taxa de Aprovação em 43,1% ( $R^2$ );
- clima escolar na dimensão Aprendizagem, na avaliação de professores e gestores, em relação à Taxa de Aprovação em 45,4% ( $R^2$ );
- clima escolar na dimensão Aprendizagem, nas perspectivas de alunos e professores, com a Taxa de Permanência 26,9% ( $R^2$ ).

Acreditamos ter sido importante a utilização dos dados contextuais Taxas de Aprovação e Taxa de Permanência como variáveis dependentes pois revela o desempenho qualitativo a longo prazo, utilizado por professores e gestores das instituições.

No intuito de compreender melhor o fenômeno Nível Socioeconômico sobre o desempenho das escolas no ENEM, para o qual encontramos alta correlação, averiguamos as pesquisas cujo principal objetivo era verificar a relação clima e desempenho. Elencamos aquelas que ao realizar a análise de correlação envolviam a questão contextual, especialmente de nível socioeconômico. Em nossa revisão de literatura, localizamos cinco pesquisas que consideraram dados contextuais na análise da relação clima e desempenho (MA; KLINGER, 2000; BRAULT, 2004; SUMMER, 2006; TAYLOR, 2008; CANDIAN; RESENDE, 2013;).

Essas pesquisas trazem como justificativa o uso de dados contextuais devido à alta contribuição que acarretam no desempenho acadêmico. De modo geral concordam com a definição que:

(...) escolas com alunado de alta capacidade intelectual ou de alto nível socioeconômico têm algumas vantagens associadas ao seu contexto: em

média, têm mais chance de obter maior apoio dos pais, menos problemas disciplinares e uma atmosfera propícia ao aprendizado. Têm maior probabilidade de atrair e reter professores competentes. Há também efeito dos pares, que ocorre quando alunos talentosos e motivados trabalham juntos (HEALTH, 1984 apud WILLMS, 2008, p. 266).

De acordo com esses achados, e especialmente por considerarmos o contraste social no Brasil, levou-nos à necessidade de buscar outras possibilidades de análise. Assim, no percurso de pesquisa, buscamos alternativas que pudessem responder melhor ao questionamento se um clima escolar melhor, mesmo diante de barreiras socioeconômicas, poderia contribuir para um melhor desempenho acadêmico.

A pesquisa de Travitzki (2013), que tinha como objeto de pesquisa o próprio ENEM, defende que, perante as desigualdades sociais, seria necessário o uso de uma avaliação que levasse em conta o efeito escola.

O efeito escola é o cálculo da diferença entre o desempenho real da escola e o desempenho esperado, calculado por meio de regressão. Nessa análise, que parte de uma técnica estatística, é possível prever o resultado esperado para aquela escola, dada suas condições de contexto. Obtém-se assim a indicação se o desempenho está acima do esperado ou abaixo do esperado.

Com o apoio desse suporte teórico prosseguimos esta pesquisa dedicando-nos à segunda análise, agora utilizando a técnica que envolve o efeito escola.

Os dados contextuais da amostra da pesquisa, ou seja, das 46 escolas, foram obtidos da divulgação ENEM por escola, e correspondem ao Indicador de Nível Socioeconômico - Inse - que engloba a situação de bens e conforto da família, e da escolaridade dos pais.

Efetuada a análise sob o efeito escola observamos que a regressão apontava que quanto melhor o Nível Socioeconômico, melhor o desempenho. Encontramos algumas escolas que destoaram desse resultado, sendo que algumas alcançaram médias significativamente acima das médias de escolas com Nível Socioeconômico equivalente, enquanto outras estavam bem abaixo. Evidenciamos esse dado por meio de gráfico e também utilizando de análise numérica, que indicou valores residuais positivos (acima do esperado) e negativos (abaixo do esperado).

Diante dessas discrepâncias observadas retomamos nossa variável de investigação - o clima escolar, questionando se o clima escolar poderia ser fator protetivo para o desempenho no ENEM, especialmente em escolas em situação socioeconômica adversa.

Para investigar mais detalhadamente o clima escolar de acordo com o desempenho das escolas, efetuamos a divisão em quartis das escolas com base na dispersão e tendências, conforme os dados residuais encontrados. Classificamos em três grupos de escolas, sendo o

Grupo 1 constituído de escolas com desempenho bem abaixo do esperado, correspondendo ao quartil inferior dos valores residuais; o Grupo 2 com escolas nem muito acima e nem muito abaixo do desempenho esperado; e finalmente o Grupo 3, que compôs-se de escolas que tiveram desempenho bem acima do esperado compondo o quartil superior dos valores residuais.

As análises do clima escolar geral considerando os grupos de escolas revelaram que escolas do Grupo 3 apresentavam escores médios de clima superiores aos das escolas do Grupo 2 e as escolas do Grupo 2 apresentavam escores médios de clima superiores quando comparadas às escolas do Grupo 1. Este resultado confirma a hipótese que o clima escolar apresenta uma relação positiva com o desempenho.

No mesmo sentido, na avaliação de alunos, o clima escolar do Grupo 3 foi superior ao dos Grupos 2 e 1, e o do Grupo 2 superior ao do Grupo 1. Já para professores, o clima do Grupo 3 foi superior ao dos Grupos 2 e 1; no entanto o clima do Grupo 2 mostrou-se inferior ao do Grupo 1. Para gestores, o clima do Grupo 3 foi superior ao do Grupo 1, enquanto o clima no Grupo 2 foi superior ao dos Grupos 3 e 1.

Diante desse resultado, nota-se que a perspectiva dos alunos quanto ao clima mostrou-se mais sensível em relação ao desempenho. Para os três públicos, e especialmente para os alunos, quanto melhor o clima escolar, melhor foi o desempenho no ENEM por essas escolas, considerando o Indicador de Nível Socioeconômico.

Continuando a análise do clima por grupos de desempenho, para os três públicos (aluno, professor e gestor) efetuamos análises por dimensões. O Grupo 3 alcançou clima superior aos do Grupo 2 nas dimensões Aprendizagem, Conflitos, Regras, Relações com o trabalho e Gestão. O Grupo 2 obteve clima superior que o do Grupo 1 nas dimensões Aprendizagem, Regras e Relações com o trabalho.

Na presença desses resultados, em complemento à investigação, realizamos uma análise efetuando um recorte dos extremos, utilizando os dados de indivíduos de escolas de Grupo 1 e 3, ou seja, escolas bem abaixo do esperado e escolas bem acima do esperado no ENEM 2015. De modo geral, na avaliação dos alunos o clima escolar geral e por dimensões apresenta diferenças significativas ( $p < 0,05$ ) entre os Grupos 1 e 3, mostrando que as avaliações de clima do Grupo 3 foram mais positivas que as do Grupo 1, com exceção da 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.

A fim de verificarmos o clima positivo, intermediário e negativo em relação ao desempenho nos Grupos 1 e 3, realizamos várias análises, tanto envolvendo o clima escolar geral, como por dimensões e também por itens, em especial aos itens de relação. A análise por

itens possibilitou um conhecimento maior sobre aspectos mais específicos das escolas, acreditamos que isso possibilitou uma análise mais qualitativa, sendo possível compreender o desempenho acadêmico perante o fenômeno clima escolar.

Comparando-se os três públicos investigados concluímos que os alunos são os que avaliam o clima escolar de forma mais crítica, tanto em escolas de desempenho bem acima do esperado, quanto em escolas com desempenho bem abaixo do esperado, pensamos que isso ocorre pois eles sentem mais o clima da escola, é uma realidade mais próxima para eles. Isso é evidenciado, por exemplo, na avaliação do clima geral, no qual a percentagem de alunos que avaliaram o clima negativamente (entre 9% e 12%) foi muito superior à percentagem de professores e gestores cuja avaliação foi negativa (entre 0% e 7%). Isso se evidenciou também nas análises por dimensão. Podemos presumir também que os alunos respondem aos questionários de modo mais objetivo, enquanto que professores e gestores tenderiam a serem mais cautelosos, levando em consideração sua posição na escola. Este raciocínio é corroborado pela observação que os professores foram mais positivos que alunos e os gestores foram mais positivos em relação a alunos e professores, independentemente do grupo de escolas.

Destaque-se que são os alunos que sentem mais o clima positivo geral, resultando em um desempenho bem acima do esperado. Isso demonstra-se comparando a percentagem de avaliação positiva de alunos de escolas no clima geral de Grupo 3 (47%) com os de Grupo 1 (32%), enquanto para professores (58% e 54%) e gestores (63% e 50%) a diferença é muito menos representativa.

Em uma avaliação de clima escolar é natural algumas situações convergirem sob uma mesma resposta ou tendência nos diferentes públicos escolares pesquisados. Também a ocorrência de divergências ocorre, pois tratam-se de diferentes perspectivas. Cada público analisa o clima escolar sob seu ponto de vista, diante de suas expectativas e anseios. Isso reforça a conceituação de clima escolar destacada na revisão de literatura, pois confirmamos que revelam percepções antes não bem clarificadas nas instituições.

É compreensível que sejam os alunos os que sentem mais o clima escolar, pois é em torno deles que toda a prática educativa se desenvolve. Portanto é necessário um olhar cuidadoso de como os alunos estão percebendo e sentindo o clima escolar. Por outro lado, aspectos revelados por professores e gestores também são importantes para rever o processo pedagógico escolar, a forma que envolvem as famílias no contexto escolar, questões de infraestrutura, comunicação no interior das escolas. Enfim, consideramos importante a perspectiva de alunos, professores e gestores, ainda reiteramos que seria relevante, em

investigações futuras, um estudo que também envolvesse funcionários e famílias, pois entendemos que eles compõem a comunidade escolar.

A presente pesquisa visa não apenas constatar um fenômeno, mas também disseminar a conceituação de clima escolar, assim como promover a importância da avaliação do clima nas instituições educativas. Pode-se melhorar um ambiente a partir de um reconhecimento mais profundo, e nada melhor que uma avaliação para isso. Entretanto, apenas avaliar não basta, diante do retrato do clima é necessário olhar com atenção os resultados que mais se destacam e assim reforçar as práticas positivas e intervir em aspectos que precisam ser melhorados.

Notamos nas respostas sobre clima escolar alguns problemas que se referem à infraestrutura, a relação com as regras, conflitos e sanções, às relações com a comunidade, entre outras. Em praticamente todas as dimensões demonstra-se uma falta de comunicação, diálogo, troca de pontos de vista. Ou ainda, percebe-se um problema de convivência social, em que não se ouve os alunos que se envolvem em conflitos, aplicam-se sanções não diretamente ligadas ao dano, e além disso, muitas vezes a equipe de professores e gestores não sabe o que ocorre no ambiente escolar.

Diante de tais situações, relembramos que nos estudos de Piaget (1973/1998) sobre o papel da educação, o autor relata que a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento tanto da lógica como da moral. Assim, compreendemos que a escola é um ambiente singular, que pode organizar-se para que os alunos assumam papéis de indivíduos autônomos, construindo e discutindo as regras da escola; alunos, professores e gestores podem pensar em estratégias que envolvam sanções por reciprocidade, ou seja, que correspondam ao ato infringido e que gerem sensibilização pelo dano; que todos busquem alternativas de reorganização do espaço tornando-o mais agradável e propício para o aprendizado; que professores e gestores repensem a proposta pedagógica e estratégias de organização para desenvolvê-la; e a comunidade escolar discuta formas de desenvolvimento do respeito mútuo e de convivência de modo a melhorar as situações de conflitos, violência e intimidação. Em resumo, todos em comunidade, contribuindo para conviver melhor nesse espaço/tempo de vida escolar, educando-se para que a desde já e no futuro se conviva melhor na vida dentro e fora da escola.

Melhorar o clima é melhorar as relações e o ambiente dentro desse espaço, possibilitando uma educação mais completa aos alunos. Podemos afirmar que esta pesquisa colaborou em repensar o quanto o clima escolar influencia em diferentes aspectos na escola, e influencia sobremaneira no desempenho acadêmico. Além disso, permitiu que revíssemos os resultados de avaliações externas como indicadores de qualidade escolar, indicando que dados

contextuais ajudam a compreender a qualidade da escola, muito além do simples resultado dos testes padronizados.

Berkowitz et al. (2016) partilham dessa constatação em sua revisão de literatura, na qual abordam pesquisas sobre a relação clima escolar e desempenho do aluno frente às barreiras socioeconômicas. Em suas conclusões os autores indicam ter encontrado que um clima positivo suaviza o efeito negativo do nível socioeconômico no desempenho acadêmico, sendo o clima escolar um fator protetivo e de grande potencial para contribuir para escolas partilharem de um ambiente agradável, prazeroso, assim como, de melhor desempenho escolar. No entanto, segundo os autores, apesar de pesquisadores e educadores afirmarem essas relações os estudos ainda não são conclusivos em termos de evidências científicas, uma vez que, não obstante a boa qualidade desses estudos, poucos empregam métodos suficientes, seja em termos de delineamento, amostra, e/ou procedimentos estatísticos, para afirmarem relações causais entre as variáveis investigadas. Assim os autores sinalizam a necessidade e importância de mais pesquisas voltadas para o propósito de elaborar uma definição comum de clima, e que contribuam para a construção e/ou uso de instrumentos confiáveis e validados, que possam ser traduzidos para práticas e políticas de melhoria nas escolas, e que levem em conta o desempenho acadêmico e as desigualdades sociais.

Outra contribuição é a análise sob o efeito escola, pela qual foi possível constatar que o clima escolar foi um fator protetivo em escolas que apresentam um desempenho acima do que se esperava delas. Salientamos que alguns pesquisadores (WILLS, 2008; TRAVITZKI, 2013) apontam para limitações em se analisar o efeito escola se os dados forem coletados de alunos agrupados em escolas, sendo recomendado considerar dados contextuais coletados em nível individual, pois dados agregados podem não considerar estruturas hierárquicas de dados educacionais. Contudo, os microdados do ENEM 2015 ainda não foram disponibilizados no portal do INEP, impossibilitando, portanto, nesta pesquisa, esse tipo de análise.

Não obstante, colocamos como possibilidade de estudos futuros a análise desses microdados, de modo a serem comparados os resultados obtidos nesta pesquisa com aqueles com o uso de microdados e, se possível, por meio de análise multinível. Todavia, destacamos que mesmo no uso dos microdados, segundo Travitzki (2013), ainda podem se apresentar limitações e inconsistências devido ao modo como tais informações estão disponíveis aos pesquisadores pelo INEP, exemplos de problemas citados pelo autor são: a não disponibilização dos resultados por escolas em microdados, a impossibilidade de acesso aos dados por meio de softwares livres, a falta de informações que permitam análises longitudinais, dentre outros.

Apesar dessas restrições, o autor aponta que podem ser observadas iniciativas do INEP voltadas à superação de alguns dos limites detectados.

Além disso, vale ressaltar que, segundo Wills (2008), mesmo em análises com dados em nível individual, não se alcança a precisão total na mensuração do efeito escola, uma vez que tal precisão é dependente de vários fatores, tais como o tamanho da amostra de alunos em cada escola, a validade da medida de insumos, de processos e resultados escolares, as características dos alunos quando ingressam na escola; enfim, precisa-se indagar se todas as variáveis de controle estão incluídas no modelo. Ainda sobre os níveis de análises, se da escola ou dos indivíduos, Lee (2013) recomenda que ambos sejam contemplados como unidades de análise, e Modelos Hierárquicos Lineares permitem a consideração de diferentes unidades de análise, com o uso de dados multiníveis. Assim os autores chamam à atenção para a complexidade e dificuldades de pesquisas dessa natureza, com relação à qual os investigadores têm procurado se aproximar e aprimorar.

Nessa direção, mesmo que não estejamos focalizando pesquisas sobre efeito escola, Berkowitz et al. (2016) advertem que apesar de a literatura afirmar a necessidade de estudos sobre o clima escolar que considerem diferentes níveis de análises, a maior parte das pesquisas tem se concentrado em um nível, seja dos indivíduos seja estrutural, sendo um desafio para a área, dentre outros, a abrangência de diferentes níveis hierárquicos, como dos indivíduos, da sala de aula e da instituição. De acordo com os autores, vários estudos conceituam a escola como um sistema ecológico, no qual múltiplos contextos sociais interagem, assim as múltiplas camadas devem ser analisadas, podendo ter variâncias de clima não somente entre as escolas, como também entre salas de aula, por exemplo. Inclusive, tais análises são fundamentais quando se busca a implantação de programas de melhoria na escola.

Destacamos, além disso, a escassez de investigações no Brasil que relacionem clima escolar, desempenho e nível socioeconômico, tal como o realizado neste estudo, em especial quando se considera fatores como o clima escolar, em suas diferentes dimensões, a partir das diversas perspectivas dos membros da comunidade escolar, e com instrumentos validados. Desse modo, mesmo cientes das limitações e desafios porvir, acreditamos que nosso trabalho contribuiu em ampliar o conhecimento sobre o clima escolar de escolas representativas de um estado brasileiro. Além disso, possibilitou afirmar que um clima escolar positivo contribuiu para um desempenho acima do esperado no ENEM. Ou seja, o clima escolar positivo, mesmo não superando barreiras que transcendem os muros das escolas como os contrastes socioeconômicos, atenua tais diferenças e propicia um ambiente melhor para estudar e aprender, sendo este efeito refletido no desempenho dos alunos da escola.



## REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ALAVARSE C. S. V.; MORAES, C. S. V. Ensino médio: possibilidades de avaliação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.32, n.116, p. 807-838, jul.-set. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: fev. 2007.

ALVES, M. T. G.; FRANCO, C. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-500.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. **O nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras**. Belo Horizonte: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME); São Paulo: Instituto Unibanco, 2012.

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. **Teoria da Resposta ao Item: Conceitos e Aplicações**. SINAPE. 2000. Disponível em <<http://www.ufpa.br/heliton/arquivos/LivroTRI.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

ANDRADE, F. C. B. Clima escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 175-189, jul./dez. 2012.

ANDRIOLA, W. B. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais do Ensino Superior (IFES). **Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan. /mar. 2011.

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, SP, v.2, n.2, p.1-12, fev.2001. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/>>. Acesso em: abr. 2013.

BERGER, C. et al. Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. **Revista Latinoamericana de Psicología**, v. 46, n.3, p.169-177, 2014.

BERKOWITZ R. et al. A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. **Review of Educational Research**. v. 20, n. 10, p. 1 –45, 2016.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: fev. 2017.

BRAULT, M.C. L. **Influence du climat scolaire sur les résultats des élèves: effet-établissement ou perception individuelle?** 2004. 104f. Maitre ès Sciences. Université de Montréal, 2004.

BRUNET, L. **Climat organisationnel et efficacité scolaire**, 2001. Disponível em <<http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>> Acesso em: maio 2016.

BRITO, M. S. T.; COSTA M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, 2010.

CANDIAN, J. F; REZENDE, W. S. O contexto normativo do clima escolar e o desempenho dos alunos: implicações para o debate sobre gestão escolar. **Revista do pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública**, v. 3, n. 2, p. 25-41, 2013.

CANGUÇU, k. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano editora, 2002.

CEIA, A.M. R. **Um olhar de dentro: o clima da escola na perspectiva do aluno**. 2001. 147f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Universidade Aberta. Portugal, 2001.

CERVI, E. C. Métodos quantitativos em ciências sociais: uma abordagem alternativa ao fetichismo números e ao debate com os qualitativistas. In: BOURGUIGNON, J. A. (org.) **Pesquisa social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ed. Toda Palavra: Ponta Grossa, 2009.

CHIRINÉA, A. M. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2010.

CHIRINÉA, A. M; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015

CLARK, W. M. **Student Perceptions of school climate: disaggregated by gender, grade level, and subject área**. Thesis (Doctor of Education) - Faculty of the College of Education University, Houston, USA, 2012.

CLARO. J. Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales. **Estudios Pedagógicos XXXIX**, n. 1, p. 347-359, 2013.

CUNHA, M. B; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32. **Anais...** 2009, Caxambu – MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

DAWSON, B.; TRAPP, R.G. **Bioestatística básica e clínica**. 3 ed. Rio de Janeiro: McGraw-Hill, 2001.

DÍAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Adonis: Americana, 2015.

DOYAL, T. S. **Is there a relationship between academic achievement and school climate at the elementary, middle, or high school grade level?** 2009. 132 f. Dissertation (Doctor of Education) - Florida Atlantic University, Boca Raton, Florida, 2009.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Excelência com equidade**: As lições das escolas brasileiras que oferecem educação de qualidade a alunos de baixo nível socioeconômico. Relatório de pesquisa, Fundação Lemann e Itaú BBA, 2013. Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/08/excelencia\\_com\\_equidade\\_parte\\_qualitativa.pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/08/excelencia_com_equidade_parte_qualitativa.pdf)>. Acesso em jan. 2016.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO CREDIT SUISSE HEDGING-GRIFFO; ITAÚ BBA. **Excelência com equidade**: os desafios dos anos finais do ensino fundamental. Relatório de pesquisa. 2015. Disponível em: <<http://www.fundacaolemann.org.br/excelencia-com-equidade>>. Acesso em: mar. 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GLENN, F. A. **Students' opinions about school climate in a career academy in a metropolitan area in the southeast**. Dissertation (Doctor of Education) - Faculty of The University of Georgia, Georgia, 2009.

GOMES, C. M. A; BORGES, O. O ENEM é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 73-88, jan./abr. 2009.

GOTTFREDSON, et al. **School climate predictors of school disorder: results from a national study of delinquency prevention in schools**. Journal of Research in Crime and Delinquency, v. 42 n. 4, p. 412-444, nov. 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**, [2011]. Nota Técnica: procedimento de cálculo das notas do ENEM. Disponível em

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_procedimento\\_de\\_calculo\\_das\\_notas\\_enem\\_2.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_procedimento_de_calculo_das_notas_enem_2.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira. **Guia do participante**, 2012. Entenda a sua nota no ENEM. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/guia\\_participante/2013/guia\\_do\\_participante\\_notas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_do_participante_notas.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**, [2012]. Matriz de referência ENEM. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_ene\\_m.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_ene_m.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2013. Nota técnica do Cálculo das Taxas de Rendimento. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2014/nota\\_tecnica\\_taxas\\_rendimento\\_escolar.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_taxas_rendimento_escolar.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2014. Nota técnica do Indicador da Formação Docente. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2014/nota\\_tecnica\\_indicador\\_adequa%C3%A7%C3%A3o\\_formacao\\_docente.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2014/nota_tecnica_indicador_adequa%C3%A7%C3%A3o_formacao_docente.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. [2014]. Nota Técnica Indicador Nível Socioeconômico. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2015/nota\\_tecnica\\_indicador\\_nivel\\_socioeconomico.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_nivel_socioeconomico.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**, 2015a. Edital ENEM 2015. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2015/edital\\_enem\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2015/edital_enem_2015.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. 2015b. Nota técnica Indicador Permanência Escola (Ensino Médio). Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/enem\\_por\\_escola/2015/nota\\_tecnica\\_indicador\\_permanencia\\_escola.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/enem_por_escola/2015/nota_tecnica_indicador_permanencia_escola.pdf)>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**, 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>>. Acesso em: mar. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pisa**, 2016b. Sobre o Pisa. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>>. Acesso em: jul. 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM**, 2016c. Sobre o ENEM. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>>. Acesso em: jul. 2016.

HORTA, J. L. H. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 5, n. 42, abr. 2007

JANKENS, B. P. **An Examination of the Relationship Between School Climate and Student Growth in select Michigan Charter Schools** (2011). Master's Theses and Doctoral Dissertations. Ypsilanti, Michigan, 2011.

JOHNSON, B.; STEVEN, J. J. Student achievement and elementary teacher's perceptions of school climate. **Learning Environments Research**, v. 9, p. 111–122, 2006.

LIRA, A. **A organização escolar: a relação entre clima e violências**. 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, DF, 2010.

LEE, V. E. Utilização de Modelos Hierárquicos Lineares para estudar contextos sociais: o caso dos efeitos da escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 273-296.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, Virginia, Estados Unidos, v. 5, n. 1, 2007.

MATTINGLY, J. W. **A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars**. 362f. Tese (Doctor of philosophy) - University of Louisville. 2007.

MA, X.; KLINGER, D. A. Hierarchical Linear Modelling of Student and School Effects on Academic Achievement. **Canadian Journal of Education**, v. 25, n.1, p. 41-55, 2000.

MACNEIL, A. J.; PRATER, D. L.; BUSCH, S. The effects of school culture and climate on student achievement. Int. **J. Leadership in education**, v. 12, n. 1, p. 73–84, 2009.

MEC. Ministério da Educação. **O que é o Sisu**, 2016a. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2016.

MEC. Ministério da Educação. **Prouni**, 2016b. O que é o Prouni. Disponível em: <<http://siteprouni.mec.gov.br/>>. Acesso em: jul. 2016.

MELLA, O. et al. **Qualitative study of schools with outstanding results in seven Latin American countries**. Santiago, Chile: UNESCO, Latin American Laboratory for Assessment of the Quality of Education, 2002.

OLIVEIRA, R. P. et al., **Análises das desigualdades intraescolares no Brasil**. Relatório final, Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação (CEPPPE) – Faculdade de Educação da USP, Fundação Victor Civita. 2013. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2012/pdf/relatorio-final-analise-desigualdades-intraescolares-brasil.pdf>>. Acesso em: fev. 2017.

PACHECO, J. A. Políticas de avaliação e qualidade da educação. Uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. 2014.

PERKINS, B. K. **Where we learn**:The CUBE Survey of Urban School Climate. 2006. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2006. Disponível em <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>> Acesso em: mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **Where we teach**: The CUBE Survey of Urban School Climate. 2007. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2007. Disponível em <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>> Acesso em: mai. 2016.

\_\_\_\_\_. **What we think**: parental percepçion of urban school climate. 2008. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2008. Disponível em: <<http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>> Acesso em: mai. 2016.

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

\_\_\_\_\_. (1930). Os Procedimentos da Educação Moral. Trad. Maria Suzana de Stefano Menin. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 1-36, 1996.

\_\_\_\_\_. (1973). **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Oympio, 1998.

PIMENTA, C. O. **Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos**: estudo de uma rede municipal paulista. 2012. 141 f. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PUIG, J. M. **Práticas Morais**: uma abordagem sociocultural da Educação Moral. São Paulo: Editora Moderna, 2004.

ROBERTS, J.L. **Student's perception of school climate**. Tese (Master of Science). Rochester Institute of Technology. Rochester, New York, 2007.

SANTOS, J. M. C. T., Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 40, p. 195-205, abr./jun. 2011.

SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, Set. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302013000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302013000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 26 fev 2017.

SILVA, I. F. O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados. Est. **Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SILVEIRA, F. L., BARBOSA, M. C. B., SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 1-5, 2015.

STEWAR, E. B. School Structural Characteristics, Student Effort, Peer Associations, and Parental Involvement: The Influence of School- and Individual-Level Factors on Academic Achievement. **Education and Urban Society**. v. 40, n. 2, p. 179-204, January 2008.

SUMMER, M. G. **Climate and Student Performance in Tennessee Middle Schools**. PhD diss., University of Tennessee, 2006.

SZYMANSKI, H. Educação e família. In: **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2010.

TAYLOR, D. E. **The influence of climate on student achievement in elementary schools**. 113f. Tese. (Doctor of Education) - The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, 2008.

THAPA, et al. A Review of School Climate Research. **Review of Educational Research**. v. 83, n. 3, p. 357-385, set. 2013.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005, pp. 1-6. Disponível em <<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>> Acesso em: mar. 2015.

TOGNETTA, L. R. P, BOZZA, T. C. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 162-178, set./dez. 2012

TOGNETTA, L. R. P., ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no desenvolvimento moral. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

TRAVITZKI, R. **ENEM**: limites e possibilidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. 322f. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

VICENTIN, V. F. **E quando chega a adolescência...** uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

VIDIGAL, S. M. P., VICENTIN, V. F. **O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes**. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

VINHA, T. P. **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias**. Projeto de pesquisa. Unicamp/Lemann/Itau BBA. Campinas, 2013.

\_\_\_\_\_. **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias**. Projeto de pesquisa. Unicamp/Lemann/Itau BBA. Campinas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias**: investigando o clima escolar. Projeto de pesquisa. Unicamp/Fapesp, Processo 2014/24297-5, Edital das Ciências Humanas e Sociais. Campinas, 2015.

VINHA, T. P. et al.. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. In: TOGNETA, L. R. P.; VINHA, T. P. (orgs.). **Conflitos na instituição educativa**: perigo ou oportunidade? Contribuições da psicologia. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

WERLE, F. O. C. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 27, n. 27, p. 159-179, 2014.

WILLS, J. D. A estimação do efeito escola. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 261-272.

ZANDER, K. **Relationships between School Climate and Student Performance**: School- and Student-level Analyses. Tese. (Master) - University of Illinois at Chicago, 2011.



## APÊNDICE A - Correlações

1. Entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e os dados dos ENEM (média em cada área, e média geral).

### 1.1 Dados gerais de clima x ENEM 2015

		Média_Linguagens	Média_Redação	Média_Matemática	Média_CH	Média_CN	Méd. ENEM (Matemática/Linguagens/CH/CN)
Média_Linguagens	Pearson Correlation	1	,839**	,794**	,932**	,807**	,937**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Redação	Pearson Correlation	,839**	1	,769**	,861**	,799**	,865**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Matemática	Pearson Correlation	,794**	,769**	1	,843**	,865**	,938**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CH	Pearson Correlation	,932**	,861**	,843**	1	,858**	,960**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CN	Pearson Correlation	,807**	,799**	,865**	,858**	1	,931**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média ENEM (Matemática/Linguagens/CH/CN)	Pearson Correlation	,937**	,865**	,938**	,960**	,931**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	46	46	46	46	46	46
clima geral alunos	Pearson Correlation	-,081	,159	,211	,013	,257	,106
	Sig. (2-tailed)	,591	,290	,160	,933	,084	,484
	N	46	46	46	46	46	46
Clima geral professores	Pearson Correlation	-,130	,007	,085	-,113	,163	,001
	Sig. (2-tailed)	,388	,964	,573	,457	,278	,993
	N	46	46	46	46	46	46
Clima geral gestores	Pearson Correlation	-,065	,066	,166	,017	,177	,079
	Sig. (2-tailed)	,667	,661	,271	,913	,239	,603
	N	46	46	46	46	46	46
clima geral 3 alunos, professores e gestores	Pearson Correlation	-,116	,080	,179	-,042	,235	,068
	Sig. (2-tailed)	,443	,596	,235	,781	,117	,654
	N	46	46	46	46	46	46

## 1.2 Dados do clima por dimensões – alunos x ENEM 2015

		Média_Linguagens	Média_Redação	Média_Matemática	Média_CH	Média_CN	Méd. ENEM (Matemática/Linguagens/CH/CN)
Média_Linguagens	Pearson Correlation	1	,839**	,794**	,932**	,807**	,937**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Redação	Pearson Correlation	,839**	1	,769**	,861**	,799**	,865**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Matemática	Pearson Correlation	,794**	,769**	1	,843**	,865**	,938**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CH	Pearson Correlation	,932**	,861**	,843**	1	,858**	,960**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CN	Pearson Correlation	,807**	,799**	,865**	,858**	1	,931**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média ENEM (Matemática/Linguagens/CH/CN)	Pearson Correlation	,937**	,865**	,938**	,960**	,931**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	46	46	46	46	46	46
ALUNOS 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation	-,171	,061	,106	-,055	,224	,023
	Sig. (2-tailed)	,255	,688	,484	,715	,134	,880
	N	46	46	46	46	46	46
ALUNOS 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation	-,119	,108	,146	-,039	,166	,042
	Sig. (2-tailed)	,433	,474	,332	,794	,269	,783
	N	46	46	46	46	46	46
ALUNOS 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation	,051	,228	,206	,142	,259	,172
	Sig. (2-tailed)	,738	,128	,171	,348	,082	,254
	N	46	46	46	46	46	46
ALUNOS 4. As situações de intimidação entre alunos	Pearson Correlation	,245	<b>,324*</b>	<b>,366*</b>	,216	,264	<b>,297*</b>
	Sig. (2-tailed)	,101	<b>,028</b>	<b>,012</b>	,149	,076	<b>,045</b>
	N	46	<b>46</b>	<b>46</b>	46	46	<b>46</b>
ALUNOS 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation	-,185	-,051	,023	-,129	,063	-,061
	Sig. (2-tailed)	,218	,738	,879	,394	,677	,689
	N	46	46	46	46	46	46
ALUNOS 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation	-,072	,162	,197	,026	,251	,106
	Sig. (2-tailed)	,633	,283	,189	,862	,092	,485
	N	46	46	46	46	46	46

### 1.3 Dados do clima por dimensões –professores x ENEM 2015

		Média_Linguagens	Média_Redação	Média_Matemática	Média_CH	Média_CN	Méd. ENEM (Matemática/Linguagens/CH/CN)
Média_Linguagens	Pearson Correlation	1	,839**	,794**	,932**	,807**	,937**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Redação	Pearson Correlation	,839**	1	,769**	,861**	,799**	,865**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Matemática	Pearson Correlation	,794**	,769**	1	,843**	,865**	,938**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CH	Pearson Correlation	,932**	,861**	,843**	1	,858**	,960**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CN	Pearson Correlation	,807**	,799**	,865**	,858**	1	,931**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média ENEM (Matemática/Linguagens/CH/CN)	Pearson Correlation	,937**	,865**	,938**	,960**	,931**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	46	46	46	46	46	46
PROFESSOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation	-,109	,021	,183	-,022	,245	,078
	Sig. (2-tailed)	,471	,890	,224	,885	,100	,606
	N	46	46	46	46	46	46
PROFESSOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation	-,081	-,043	,009	-,112	,114	-,020
	Sig. (2-tailed)	,591	,778	,953	,458	,450	,893
	N	46	46	46	46	46	46
PROFESSOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation	,037	,070	,132	,045	,312*	,133
	Sig. (2-tailed)	,808	,644	,382	,769	,034	,377
	N	46	46	46	46	46	46
PROFESSOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation	-,132	,005	,080	-,123	,128	-,011
	Sig. (2-tailed)	,384	,973	,597	,414	,396	,942
	N	46	46	46	46	46	46
PROFESSOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation	-,143	,035	,083	-,094	,104	-,012
	Sig. (2-tailed)	,345	,818	,584	,533	,492	,937
	N	46	46	46	46	46	46
PROFESSOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation	-,099	-,023	,011	-,122	,101	-,030
	Sig. (2-tailed)	,511	,880	,941	,421	,502	,844
	N	46	46	46	46	46	46
PROFESSOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation	-,129	-,013	,058	-,130	,115	-,022
	Sig. (2-tailed)	,393	,930	,704	,388	,445	,884
	N	46	46	46	46	46	46

### 1.4 Dados do clima por dimensões – gestores x ENEM 2015

		Média_Linguagens	Média_Redação	Média_Matemática	Média_C H	Média_C N	Méd. ENEM (Mat/Ling/CH/CN)
Média_Linguagens	Pearson Correlation	1	,839**	,794**	,932**	,807**	,937**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Redação	Pearson Correlation	,839**	1	,769**	,861**	,799**	,865**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Matemática	Pearson Correlation	,794**	,769**	1	,843**	,865**	,938**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CH	Pearson Correlation	,932**	,861**	,843**	1	,858**	,960**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CN	Pearson Correlation	,807**	,799**	,865**	,858**	1	,931**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média ENEM (Matemática/Linguagens/CH/CN)	Pearson Correlation	,937**	,865**	,938**	,960**	,931**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	46	46	46	46	46	46
GESTOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation	-,010	,192	,258	,084	,284	,164
	Sig. (2-tailed)	,949	,201	,083	,577	,056	,276
	N	46	46	46	46	46	46
GESTOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation	,202	,279	,276	,234	<b>,343*</b>	,277
	Sig. (2-tailed)	,179	,061	,064	,118	<b>,020</b>	,062
	N	46	46	46	46	<b>46</b>	46
GESTOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation	,071	,091	,089	,134	,135	,110
	Sig. (2-tailed)	,638	,546	,556	,374	,373	,467
	N	46	46	46	46	46	46
GESTOR 5.A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation	-,085	,016	,162	-,025	,042	,032
	Sig. (2-tailed)	,576	,917	,282	,871	,780	,831
	N	46	46	46	46	46	46
GESTOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation	-,167	-,056	,020	-,133	,007	-,070
	Sig. (2-tailed)	,267	,713	,896	,379	,963	,644
	N	46	46	46	46	46	46
GESTOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation	,012	,075	,114	,088	,161	,097
	Sig. (2-tailed)	,936	,622	,452	,559	,286	,523
	N	46	46	46	46	46	46
GESTOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation	-,168	-,082	,056	-,082	,131	-,019
	Sig. (2-tailed)	,266	,590	,711	,587	,387	,899
	N	46	46	46	46	46	46

### 1.5 Dados do clima por dimensões – alunos/ professores/ gestores x ENEM 2015

		Média_Linguagens	Média_Redação	Média_Matemática	Média_C H	Média_C N	Média Enem (Mat/Ling/C H/CN)
Média_Linguagens	Pearson Correlation	1	,839**	,794**	,932**	,807**	,937**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Redação	Pearson Correlation	,839**	1	,769**	,861**	,799**	,865**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_Matemática	Pearson Correlation	,794**	,769**	1	,843**	,865**	,938**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CH	Pearson Correlation	,932**	,861**	,843**	1	,858**	,960**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média_CN	Pearson Correlation	,807**	,799**	,865**	,858**	1	,931**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	46	46	46	46	46	46
Média ENEM (Matemática/Linguagens/CH/CN)	Pearson Correlation	,937**	,865**	,938**	,960**	,931**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	46	46	46	46	46	46
Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	-,098	,132	,241	,021	<b>,314*</b>	,125
	Sig. (2-tailed)	,516	,383	,107	,889	<b>,033</b>	,407
	N	46	46	46	46	46	46
Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	,024	,158	,194	,053	,283	,145
	Sig. (2-tailed)	,872	,293	,197	,726	,056	,335
	N	46	46	46	46	46	46
Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	,073	,154	,170	,142	,285	,172
	Sig. (2-tailed)	,632	,306	,258	,347	,055	,253
	N	46	46	46	46	46	46
Dimensão 5 - A família, a escola e a comunidade (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	-,160	-,006	,126	-,107	,098	-,007
	Sig. (2-tailed)	,288	,970	,405	,477	,518	,961
	N	46	46	46	46	46	46
Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	-,148	,035	,097	-,087	,115	-,005
	Sig. (2-tailed)	,325	,815	,523	,566	,448	,973
	N	46	46	46	46	46	46
Dimensão 7 - As relações com o trabalho (professores e gestores)	Pearson Correlation	-,057	,030	,076	-,025	,162	,039
	Sig. (2-tailed)	,709	,842	,617	,869	,282	,797
	N	46	46	46	46	46	46
Dimensão 8 - A gestão e a participação (professores e gestores)	Pearson Correlation	-,173	-,053	,067	-,127	,144	-,025
	Sig. (2-tailed)	,249	,725	,658	,400	,339	,872
	N	46	46	46	46	46	46

2. Entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e a Taxa de Participação.

## 2.1 Dados gerais de clima x taxa de participação

		Taxa de participação
Taxa de participação	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
clima geral alunos	Pearson Correlation	<b>,367*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,012</b>
	N	46
Clima geral professores	Pearson Correlation	<b>,379**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,009</b>
	N	46
Clima geral gestores	Pearson Correlation	,063
	Sig. (2-tailed)	,680
	N	46
clima geral 3 alunos, professores e gestores	Pearson Correlation	<b>,315*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,033</b>
	N	46

## 2.2 Dados do clima por dimensões – alunos x taxa de participação

		Taxa de participação
Taxa de participação	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
ALUNOS 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation	,271
	Sig. (2-tailed)	,069
	N	46
ALUNOS 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation	,259
	Sig. (2-tailed)	,083
	N	46
ALUNOS 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation	<b>,324*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,028</b>
	N	<b>46</b>
ALUNOS 4. As situações de intimidação entre alunos	Pearson Correlation	<b>,396**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,006</b>
	N	<b>46</b>
ALUNOS 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation	,191
	Sig. (2-tailed)	,203
	N	46
ALUNOS 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation	<b>,310*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,036</b>
	N	<b>46</b>

### 2.3 Dados do clima por dimensões – professores x taxa de participação

		Taxa de participação
Taxa de participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
PROFESSOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,434**</b> <b>,003</b> <b>46</b>
PROFESSOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,283 ,057 46
PROFESSOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,383**</b> <b>,009</b> <b>46</b>
PROFESSOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,399**</b> <b>,006</b> <b>46</b>
PROFESSOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,212 ,157 46
PROFESSOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,368*</b> <b>,012</b> <b>46</b>
PROFESSOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,297*</b> <b>,045</b> <b>46</b>

### 2.4 Dados do clima por dimensões – gestores x taxa de participação

		Taxa de participação
Taxa de participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
GESTOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,145 ,336 46
GESTOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,248 ,096 46
GESTOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,034 ,823 46
GESTOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,105 ,489 46
GESTOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,049 ,747 46
GESTOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,025 ,871 46
GESTOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,060 ,691 46

## 2.5 Dados do clima por dimensões – alunos/ professores/ gestores x taxa de participação

		Taxa de participação
Taxa de participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,321*</b> <b>,030</b> <b>46</b>
Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,345*</b> <b>,019</b> <b>46</b>
Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,274 ,065 46
Dimensão 5 - A família, a escola e a comunidade (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,181 ,229 46
Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,192 ,200 46
Dimensão 7 - As relações com o trabalho (professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,222 ,138 46
Dimensão 8 - A gestão e a participação (professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,220 ,142 46

3. Entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e a Taxa de aprovação.

### 3.1 Dados gerais de clima x taxa de aprovação

		Taxa de aprovação
Taxa de aprovação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
clima geral alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,370*</b> <b>,011</b> <b>46</b>
Clima geral professores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,523**</b> <b>,000</b> <b>46</b>
Clima geral gestores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,586**</b> <b>,000</b> <b>46</b>
clima geral 3 alunos, professores e gestores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,629**</b> <b>,000</b> <b>46</b>



### 3.2 Dados do clima por dimensões – alunos x taxa de aprovação

		Taxa de aprovação
Taxa de aprovação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
ALUNOS 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,417**</b> <b>,004</b> <b>46</b>
ALUNOS 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,281 ,059 46
ALUNOS 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,227 ,129 46
ALUNOS 4. As situações de intimidação entre alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,108 ,474 46
ALUNOS 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,427**</b> <b>,003</b> <b>46</b>
ALUNOS 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,324*</b> <b>,028</b> <b>46</b>

### 3.3 Dados do clima por dimensões – professores x taxa de aprovação

		Taxa de aprovação
Taxa de aprovação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
PROFESSOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,535**</b> <b>,000</b> <b>46</b>
PROFESSOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,243 ,104 46
PROFESSOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,405**</b> <b>,005</b> <b>46</b>
PROFESSOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,512**</b> <b>,000</b> <b>46</b>
PROFESSOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,378**</b> <b>,010</b> <b>46</b>
PROFESSOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,427**</b> <b>,003</b> <b>46</b>
PROFESSOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,559**</b> <b>,000</b> <b>46</b>

### 3.4 Dados do clima por dimensões – gestores x taxa de aprovação

		Taxa de aprovação
Taxa de aprovação	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
GESTOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation	,623**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46
GESTOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation	,356*
	Sig. (2-tailed)	,015
	N	46
GESTOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation	,368*
	Sig. (2-tailed)	,012
	N	46
GESTOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation	,477**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	46
GESTOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation	,310*
	Sig. (2-tailed)	,036
	N	46
GESTOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation	,452**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	46
GESTOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation	,549**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46

### 3.5 Dados do clima por dimensões – alunos/ professores/ gestores x taxa de aprovação

		Taxa de aprovação
Taxa de aprovação	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	,665**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46
Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	,388**
	Sig. (2-tailed)	,008
	N	46
Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	,448**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	46
Dimensão 5 - A família, a escola e a comunidade (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	,605**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46
Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	,374*
	Sig. (2-tailed)	,010
	N	46
Dimensão 7 - As relações com o trabalho (professores e gestores)	Pearson Correlation	,547**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46
Dimensão 8 - A gestão e a participação (professores e gestores)	Pearson Correlation	,653**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46

4. Entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e o Indicador de permanência.

#### 4.1 Dados gerais de clima x indicador de permanência

		Indicador de permanência
Indicador de permanência	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
clima geral alunos	Pearson Correlation	<b>,306*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,039</b>
	N	<b>46</b>
Clima geral professores	Pearson Correlation	,217
	Sig. (2-tailed)	,147
	N	46
Clima geral gestores	Pearson Correlation	,238
	Sig. (2-tailed)	,110
	N	46
clima geral 3 alunos, professores e gestores	Pearson Correlation	<b>,303*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,041</b>
	N	<b>46</b>

#### 4.2 Dados do clima por dimensões – alunos x indicador de permanência

		Indicador de permanência
Indicador de permanência	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
ALUNOS 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation	<b>,458**</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,001</b>
	N	<b>46</b>
ALUNOS 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation	<b>,349*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,017</b>
	N	<b>46</b>
ALUNOS 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation	<b>,338*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,022</b>
	N	<b>46</b>
ALUNOS 4. As situações de intimidação entre alunos	Pearson Correlation	,118
	Sig. (2-tailed)	,436
	N	46
ALUNOS 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation	,174
	Sig. (2-tailed)	,247
	N	46
ALUNOS 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation	,143
	Sig. (2-tailed)	,342
	N	46

#### 4.3 dados do clima por dimensões – professores x indicador de permanência

		Indicador de permanência
Indicador de permanência	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
PROFESSOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,415**</b> <b>,004</b> <b>46</b>
PROFESSOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,166 ,269 46
PROFESSOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,183 ,223 46
PROFESSOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,280 ,060 46
PROFESSOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,005 ,975 46
PROFESSOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,215 ,151 46
PROFESSOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,219 ,144 46

#### 4.4 Dados do clima por dimensões – gestores x indicador de permanência

		Indicador de permanência
Indicador de permanência	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
GESTOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,338*</b> <b>,021</b> <b>46</b>
GESTOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,223 ,136 46
GESTOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,209 ,164 46
GESTOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,125 ,406 46
GESTOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,060 ,694 46
GESTOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,288 ,052 46
GESTOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,336*</b> <b>,022</b> <b>46</b>

#### 4.5 Dados do clima por dimensões – alunos/ professores/ gestores x indicador de permanência

		Indicador de permanência
Indicador de permanência	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation  Sig. (2-tailed) N	<b>,479**</b>  <b>,001</b> <b>46</b>
Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,309*</b> <b>,037</b> <b>46</b>
Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,303*</b> <b>,041</b> <b>46</b>
Dimensão 5 -A família, a escola e a comunidade (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,242 ,105 46
Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,013 ,934 46
Dimensão 7 - As relações com o trabalho (professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,312*</b> <b>,035</b> <b>46</b>
Dimensão 8 - A gestão e a participação (professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,322*</b> <b>,029</b> <b>46</b>

5. Entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e o Indicador de formação docente.

#### 5.1 Dados gerais de clima x indicador de formação docente

		Indicador de formação docente
Indicador de formação docente	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  45
clima geral alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,039 ,801 45
Clima geral professores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,023 ,881 45
Clima geral gestores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,127 ,405 45
clima geral 3 alunos, professores e gestores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,060 ,696 45

### 5.2 Dados do clima por dimensões – alunos x indicador de formação docente

		Indicador de formação docente
Indicador de formação docente	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  45
ALUNOS 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,011 ,942 45
ALUNOS 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,117 ,444 45
ALUNOS 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,127 ,405 45
ALUNOS 4. As situações de intimidação entre alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,001 ,993 45
ALUNOS 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,058 ,703 45
ALUNOS 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,038 ,802 45

### 5.3 Dados do clima por dimensões – professores x indicador de formação docente

		Indicador de formação docente
Indicador de formação docente	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  45
PROFESSOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,129 ,400 45
PROFESSOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,064 ,679 45
PROFESSOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,001 ,994 45
PROFESSOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,015 ,921 45
PROFESSOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,087 ,568 45
PROFESSOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,040 ,796 45
PROFESSOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,026 ,867 45

#### 5.4 Dados do clima por dimensões – gestores x indicador de formação docente

		Indicador de formação docente
Indicador de formação docente	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  45
GESTOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,224 ,138 45
GESTOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,144 ,346 45
GESTOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,233 ,123 45
GESTOR 5.A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,073 ,633 45
GESTOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,111 ,469 45
GESTOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,206 ,174 45
GESTOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,120 ,433 45

#### 5.5 Dados do clima por dimensões – alunos/ professores/ gestores x indicador de formação docente

		Indicador de formação docente
Indicador de formação docente	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  45
GESTOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,224 ,138 45
GESTOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,144 ,346 45
GESTOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,233 ,123 45
GESTOR 5.A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,073 ,633 45
GESTOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,111 ,469 45
GESTOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,206 ,174 45
GESTOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,120 ,433 45

6. Entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e o Indicador de formação docente.

### 6.1 Dados gerais de clima x indicador nível socioeconômico

		Indicador Nível Socioeconômico
Indicador Nível Socioeconômico	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
clima geral alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,264 ,077 46
Clima geral professores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,081 ,594 46
Clima geral gestores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,079 ,602 46
clima geral 3 alunos, professores e gestores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,151 ,315 46

### 6.2 Dados do clima por dimensões – alunos x indicador nível socioeconômico

		Indicador Nível Socioeconômico
Indicador Nível Socioeconômico	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
ALUNOS 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>-,374*</b> <b>,010</b> <b>46</b>
ALUNOS 2.As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,279 ,060 46
ALUNOS 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,198 ,186 46
ALUNOS 4. As situações de intimidação entre alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,009 ,954 46
ALUNOS 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,181 ,228 46
ALUNOS 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,192 ,201 46



### 6.3 Dados do clima por dimensões – professores x indicador nível socioeconômico

		Indicador Nível Socioeconômico
Indicador Nível Socioeconômico	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 46
PROFESSOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,159 ,292 46
PROFESSOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,020 ,895 46
PROFESSOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,050 ,741 46
PROFESSOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,168 ,265 46
PROFESSOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,103 ,498 46
PROFESSOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,005 ,972 46
PROFESSOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,023 ,879 46

### 6.4 Dados do clima por dimensões – gestores x indicador nível socioeconômico

		Indicador Nível Socioeconômico
Indicador Nível Socioeconômico	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 46
GESTOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,090 ,550 46
GESTOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,115 ,445 46
GESTOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,112 ,458 46
GESTOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,128 ,396 46
GESTOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,077 ,610 46
GESTOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,046 ,764 46
GESTOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,111 ,462 46

### 6.5 Dados do clima por dimensões – alunos/ professores/ gestores x indicador nível socioeconômico

		Indicador Nível Socioeconômico
Indicador Nível Socioeconômico	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,224 ,135 46
Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,046 ,763 46
Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,110 ,467 46
Dimensão 5 -A família, a escola e a comunidade (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,197 ,189 46
Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,127 ,400 46
Dimensão 7 - As relações com o trabalho (professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,031 ,838 46
Dimensão 8 - A gestão e a participação (professores e gestores)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,076 ,618 46

7. Entre os dados de clima (dados gerais e dimensões específicas) de cada um dos públicos (alunos, professores e gestores) e dos três públicos em conjunto, e os dados dos ENEM (média em cada área, e média geral).

#### 7.1 Dados gerais de clima x porte da escola

		Porte da Escola
Porte da Escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1  46
clima geral alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,159 ,292 46
Clima geral professores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,005 ,971 46
Clima geral gestores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,039 ,797 46
clima geral 3 alunos, professores e gestores	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,067 ,660 46

### 7.2 Dados do clima por dimensões – alunos x porte da escola

		Porte da Escola
Porte da Escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 46
ALUNOS 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,234 ,118 46
ALUNOS 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,202 ,178 46
ALUNOS 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,211 ,159 46
ALUNOS 4. As situações de intimidação entre alunos	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,046 ,763 46
ALUNOS 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,007 ,963 46
ALUNOS 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,156 ,300 46

### 7.3 Dados do clima por dimensões – professores x porte da escola

		Porte da Escola
Porte da Escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 46
PROFESSOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,084 ,579 46
PROFESSOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,034 ,821 46
PROFESSOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,062 ,681 46
PROFESSOR 5. A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,021 ,889 46
PROFESSOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,094 ,535 46
PROFESSOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,109 ,469 46
PROFESSOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,039 ,795 46

#### 7.4 Dados do clima por dimensões – gestores x porte da escola

		Porte da Escola
Porte da Escola	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
GESTOR 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Pearson Correlation	-,011
	Sig. (2-tailed)	,941
	N	46
GESTOR 2. As relações sociais e os conflitos na escola	Pearson Correlation	,044
	Sig. (2-tailed)	,772
	N	46
GESTOR 3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Pearson Correlation	-,060
	Sig. (2-tailed)	,694
	N	46
GESTOR 5.A família, a escola e a comunidade	Pearson Correlation	-,101
	Sig. (2-tailed)	,506
	N	46
GESTOR 6. A infraestrutura e a rede física da escola	Pearson Correlation	-,089
	Sig. (2-tailed)	,557
	N	46
GESTOR 7. As relações com o trabalho	Pearson Correlation	,055
	Sig. (2-tailed)	,715
	N	46
GESTOR 8. A gestão e a participação	Pearson Correlation	,023
	Sig. (2-tailed)	,880
	N	46

#### 7.5 Dados do clima por dimensões – alunos/ professores/ gestores x porte da escola

		Porte da Escola
Porte da Escola	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	-,109
	Sig. (2-tailed)	,469
	N	46
Dimensão 2 - As relações sociais e os conflitos na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	-,031
	Sig. (2-tailed)	,840
	N	46
Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	-,127
	Sig. (2-tailed)	,399
	N	46
Dimensão 5 -A família, a escola e a comunidade (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	-,045
	Sig. (2-tailed)	,767
	N	46
Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola (alunos, professores e gestores)	Pearson Correlation	-,119
	Sig. (2-tailed)	,432
	N	46
Dimensão 7 - As relações com o trabalho (professores e gestores)	Pearson Correlation	,104
	Sig. (2-tailed)	,492
	N	46
Dimensão 8 - A gestão e a participação (professores e gestores)	Pearson Correlation	,037
	Sig. (2-tailed)	,805
	N	46

8 Entre as notas dos ENEM (nota em cada área, e média geral) e os dados contextuais das escolas.

### 8.1 Taxa de participação x notas do ENEM

		Taxa de participação
Taxa de participação	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
Média_Linguagens	Pearson Correlation	,419**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	46
Média_Redação	Pearson Correlation	,419**
	Sig. (2-tailed)	,004
	N	46
Média_Matemática	Pearson Correlation	,508**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46
Média_CH	Pearson Correlation	,393**
	Sig. (2-tailed)	,007
	N	46
Média_CN	Pearson Correlation	,591**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46
Média (Matemática/Linguagens/CH/CN)	ENEM Pearson Correlation	,507**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	46

### 8.2 Taxa de aprovação x notas do ENEM

		Taxa de aprovação
Taxa de aprovação	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
Média_Linguagens	Pearson Correlation	-,246
	Sig. (2-tailed)	,099
	N	46
Média_Redação	Pearson Correlation	-,109
	Sig. (2-tailed)	,472
	N	46
Média_Matemática	Pearson Correlation	,000
	Sig. (2-tailed)	,999
	N	46
Média_CH	Pearson Correlation	-,128
	Sig. (2-tailed)	,397
	N	46
Média_CN	Pearson Correlation	,004
	Sig. (2-tailed)	,978
	N	46
Média (Matemática/Linguagens/CH/CN)	ENEM Pearson Correlation	-,098
	Sig. (2-tailed)	,515
	N	46

### 8.3 Indicador de permanência x notas do ENEM

		Indicador de permanência
Indicador de permanência	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 46
Média_Linguagens	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,187 ,214 46
Média_Redação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,032 ,832 46
Média_Matemática	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,151 ,317 46
Média_CH	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	-,012 ,938 46
Média_CN	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,141 ,352 46
Média (Matemática/Linguagens/CH/CN)	ENEM Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,024 ,872 46

### 8.4 Indicador de nível socioeconômico x notas do ENEM

		Indicador Nível Socioeconômico
Indicador Nível Socioeconômico	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 46
Média_Linguagens	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,644**</b> <b>,000</b> <b>46</b>
Média_Redação	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,397**</b> <b>,006</b> <b>46</b>
Média_Matemática	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,400**</b> <b>,006</b> <b>46</b>
Média_CH	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,533**</b> <b>,000</b> <b>46</b>
Média_CN	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,386**</b> <b>,008</b> <b>46</b>
Média (Matemática/Linguagens/CH/CN)	ENEM Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,522**</b> <b>,000</b> <b>46</b>

### 8.5 Indicador de formação docente x notas do ENEM

		Indicador de formação docente
Indicador de formação docente	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	45
Média_Linguagens	Pearson Correlation	,052
	Sig. (2-tailed)	,732
	N	45
Média_Redação	Pearson Correlation	,058
	Sig. (2-tailed)	,705
	N	45
Média_Matemática	Pearson Correlation	-,002
	Sig. (2-tailed)	,991
	N	45
Média_CH	Pearson Correlation	-,013
	Sig. (2-tailed)	,934
	N	45
Média_CN	Pearson Correlation	-,013
	Sig. (2-tailed)	,935
	N	45
Média (Matemática/Linguagens/CH/CN)	ENEM Pearson Correlation	,009
	Sig. (2-tailed)	,955
	N	45

### 8.6 Porte da escola x notas do ENEM

		Porte da Escola
Porte da Escola	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	46
Média_Linguagens	Pearson Correlation	<b>,330*</b>
	Sig. (2-tailed)	<b>,025</b>
	N	<b>46</b>
Média_Redação	Pearson Correlation	,170
	Sig. (2-tailed)	,259
	N	46
Média_Matemática	Pearson Correlation	,258
	Sig. (2-tailed)	,084
	N	46
Média_CH	Pearson Correlation	,218
	Sig. (2-tailed)	,145
	N	46
Média_CN	Pearson Correlation	,238
	Sig. (2-tailed)	,111
	N	46
Média (Matemática/Linguagens/CH/CN)	ENEM Pearson Correlation	,281
	Sig. (2-tailed)	,058
	N	46

## ANEXO A – Aprovação no comitê de ética

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS - UNICAMP  
(CAMPUS CAMPINAS)



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EM BUSCA DE CAMINHOS QUE PROMOAM A CONVIVÊNCIA RESPEITOSA EM SALA DE AULA TODOS OS DIAS

**Pesquisador:** Telma Pileggi Vinha

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 32973114.2.0000.5404

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação

**Patrocinador Principal:** INSTITUTO LEMANN

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 763.190

**Data da Relatoria:** 14/08/2014

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um projeto que visa compreender o clima escolar. Segundo a pesquisadora o clima escolar pode ser compreendido como o conjunto de percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descrevem os fatores relacionados à organização, as estruturas pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar. Ele determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos e permitem-nos conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. Sendo assim, o clima influencia não apenas nas aprendizagens escolares, mas também na qualidade das relações e na violência escolar. O projeto visa construir, aplicar e validar instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores. Tem ainda como segundo objetivo elaborar e desenvolver, em duas escolas de Campinas, um projeto de formação dos educadores visando a redução da violência e a melhoria da convivência escolar.

**Objetivo da Pesquisa:**

O objetivo do projeto é construir, aplicar e validar instrumentos, adaptados à realidade das escolas brasileiras, para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores. O projeto tem também como objetivo elaborar e desenvolver, em duas escolas de Campinas, um

**Endereço:** Rua Tessália Vieira de Camargo, 126

**Bairro:** Barão Geraldo

**CEP:** 13.083-867

**UF:** SP

**Município:** CAMPINAS

**Telefone:** (19)3521-8936

**Fax:** (19)3521-7187

**E-mail:** cep@fcm.unicamp.br



FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS - UNICAMP  
(CAMPUS CAMPINAS)



Continuação do Parecer: 763.190

projeto de formação dos educadores visando a redução da violência e a melhoria da convivência

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

No TCLE os pesquisadores apontam que não há nenhuma "complicação legal e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes", esclarece que os questionários serão respondidos online e que essa resposta poderá ser feita nas próprias escolas pelos alunos ou professores e gestores. A pesquisa, segundo os pesquisadores, não trará nenhum benefício direto aos participantes, mas poderá fornecer informações importantes sobre o contexto escolar.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa ampla que pretende obter maior conhecimento da realidade vivida nas escolas e por meio de propostas de intervenções realizadas contribuir para transformar ambientes escolares conflituosos em mais respeitosos e efetivos para o alunado. O projeto pretende, ainda, após a realização da pesquisa, construir um site disponibilizando gratuitamente os instrumentos sobre o clima escolar de forma a possibilitar o acesso a qualquer instituição educacional (alunos, professores e gestores) que poderiam responder aos questionários on line, obtendo um autodiagnóstico e buscando, a seguir, realizar transformações para a melhoria do clima escolar. O projeto de pesquisa envolve professores da FE da UNICAMP e de outras Faculdades, no Brasil e no exterior, envolve, também, alunos de pós-graduação e graduandos dessas universidades e tem o apoio da Fundação Lemann e do Itaú BBA (Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação).

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- Apresenta TCLE em forma de convite a todos os participantes da pesquisa e aos pais responsáveis pelos alunos da escola;
- Apresenta Folha de Rosto adequadamente descrita e assinada;
- Apresenta os questionários que serão aplicados aos professores, gestores, coordenadores e alunos das escolas participantes da pesquisa;
- Apresenta a Escala de Autoeficácia Social a partir da qual foram elaborados os questionários;
- Apresenta Autorização da Secretária Municipal de Educação de Campinas para a coleta de dados nas escolas da rede municipal.

**Recomendações:**

- Recomenda-se adaptar a linguagem do TCLE para alunos e diferenciá-lo daquele que será entregue aos demais profissionais - no documento enviado não há diferenças entre os TCLEs dos

Endereço: Rua Tessália Vieira de Camargo, 126  
 Bairro: Barão Geraldo CEP: 13.083-867  
 UF: SP Município: CAMPINAS  
 Telefone: (19)3521-8936 Fax: (19)3521-7167 E-mail: cep@fom.unicamp.br

**ANEXO B****Termo de Consentimento para Realização da Pesquisa na Escola**  
**Diretor da Escola Estadual \_\_\_\_\_**

*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*

Telma Vinha - Faculdade de Educação da UNICAMP (coordenadora)

Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404

Eu, \_\_\_\_\_, **Diretor da Escola** \_\_\_\_\_,

DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pelos estabelecimentos de ensino em que se pretende coletar dados, que fui devidamente esclarecido sobre o Projeto de Pesquisa intitulado: “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*” coordenado pela pesquisadora Telma Pileggi Vinha da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

**Justificativa e objetivos:**

O projeto “*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*” pretende construir, aplicar e validar questionários para avaliar o clima escolar para professores e gestores e também para alunos (a partir do 7º ano).

**Participantes:**

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º do Ensino Fundamental ao Ensino Médio de escolas públicas e particulares.

**Procedimentos:**

Os dados serão coletados presencialmente por um integrante da equipe de pesquisadores durante reuniões, encontros de formação ou nas escolas que estejam de acordo em participar do estudo ou coletados *on line* por envio de um e-mail com o link que dará acesso ao questionário pelo participante. Inicialmente os professores e gestores receberão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que visa fornecer informações sobre a pesquisa e obter a autorização para a participação. Em seguida, serão convidados a preencher um questionário que avalia o clima escolar.

A estimativa de tempo necessária para o preenchimento dos questionários é de 40 (quarenta) minutos. Se presencialmente, a data para a aplicação será previamente agendada.

**Riscos:**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes

**Benefícios:**

A participação nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

**Sigilo e privacidade:**

Os participantes têm a garantia de que as suas identidades serão mantidas em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

**Ressarcimento:**

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, **AUTORIZO** a realização da pesquisa na Escola Estadual \_\_\_\_\_ e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

Campinas, 2 de agosto de 2015.

---

Assinatura

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, os participantes poderão entrar em contato com a coordenadora do projeto Dra. Telma Vinha por meio do e-mail: [telmavinha@uol.com.br](mailto:telmavinha@uol.com.br), pelo telefone (19) 3521-5555. O endereço do Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Faculdade de Educação da Unicamp é: Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária Zeferino Vaz - Campinas - SP - CEP 13083-865.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 - Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas – SP - Cx. Postal: 6111 - telefone (19) 3521-8936. <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

**ANEXO C****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Estudantes**

*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*

Telma Vinha - Faculdade de Educação - UNICAMP

Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404

Você, estudante da escola \_\_\_\_\_, está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

**Justificativa e objetivos:**

Contamos com a sua colaboração para participar do estudo que será realizado na escola durante o horário de aula regular. O projeto “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”, que será desenvolvido, pretende construir, aplicar e validar questionários para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores que será aplicado por um pesquisador ou profissional da escola.

**Participantes:**

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º em diante de escolas públicas e particulares.

**Procedimentos:**

Ao participar desse estudo, você está sendo convidado a preencher um questionário que avalia o clima escolar. O questionário será respondido on line nas escolas que tiverem

computadores disponíveis e de forma impressa nas que não os tiverem. A estimativa de tempo necessária para o preenchimento do questionário é de 40 (quarenta) a 50 (cincoenta) minutos. A data para a aplicação do questionário será marcada com antecedência, com o coordenador e/ou direção da escola e com o professor(a) que estiver na sala.

**Riscos:**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes

**Benefícios:**

A participação nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

**Ressarcimento:**

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a coordenadora do projeto Dra. Telma Vinha por meio do e-mail: [telmavinha@uol.com.br](mailto:telmavinha@uol.com.br), pelo telefone (19) 3521-5555. O endereço do Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Faculdade de Educação da Unicamp é: Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária Zeferino Vaz - Campinas - SP - CEP 13083-865. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas – SP - Cx. Postal: 6111 - telefone (19) 3521-8936.

<http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

**ANEXO D****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Responsável pelo estudante**

*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*

Telma Vinha - Faculdade de Educação da UNICAMP (coordenadora)

Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404

O estudante sob sua responsabilidade (seu filho ou filha, neto ou neta etc.) da escola \_\_\_\_\_, está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

**Justificativa e objetivos:**

Contamos com a sua colaboração ao autorizar que o estudante sob sua responsabilidade possa participar do estudo que será realizado na escola durante o horário de aula regular.

O projeto “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”, que será desenvolvido, pretende construir, aplicar e validar questionários para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores que será aplicado por um pesquisador ou profissional da escola.

**Participantes:**

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º em diante de escolas públicas e particulares.

**Procedimentos:**



Participando do estudo, o estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado a preencher um questionário que avalia o clima escolar. O questionário será respondido on line nas escolas que tiverem computadores disponíveis e de forma impressa nas que não os tiverem. A estimativa de tempo necessária para o preenchimento do questionário é de 40 (quarenta) a 50 (cincoenta) minutos.

A data para a aplicação do questionário será marcada com antecedência, com o coordenador e/ou direção da escola e com o professor(a) que estiver na sala.

**Riscos:**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes

**Benefícios:**

A participação do estudante nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que a identidade do estudante será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

**Ressarcimento:**

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a coordenadora do projeto Dra. Telma Vinha por meio do e-mail: [telmavinha@uol.com.br](mailto:telmavinha@uol.com.br), pelo telefone (19) 3521-5555. O endereço do Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Faculdade de Educação da Unicamp é: Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária Zeferino Vaz - Campinas - SP - CEP 13083-865. Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

Faculdade de Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas – SP - Cx. Postal: 6111 - telefone (19) 3521-8936. <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, autorizo a participação do estudante sob minha responsabilidade:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_ data \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Nome do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

**ANEXO E****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Professores**

*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*

Telma Vinha - Faculdade de Educação da UNICAMP (coordenadora)

Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404

Você, professor da escola \_\_\_\_\_, está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

**Justificativa e objetivos:**

Contamos com a sua colaboração para participar do estudo que será realizado na escola durante o horário de trabalho regular.

O projeto “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”, que será desenvolvido, pretende construir, aplicar e validar questionários para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores que será aplicado por um pesquisador ou profissional da escola.

**Participantes:**

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º em diante de escolas públicas e particulares.

**Procedimentos:**

Ao participar desse estudo, você está sendo convidado a preencher um questionário que avalia o clima escolar. O questionário será respondido on line nas escolas que tiverem computadores disponíveis e de forma impressa nas que não os tiverem. A estimativa de tempo necessária para o preenchimento do questionário é de 40 (quarenta) a 50 (cincoenta) minutos. A data para a aplicação do questionário será marcada com antecedência.

**Riscos:**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes.

**Benefícios:**

A participação nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

**Ressarcimento:**

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a coordenadora do projeto Dra. Telma Vinha por meio do e-mail: [telmavinha@uol.com.br](mailto:telmavinha@uol.com.br), pelo telefone (19) 3521-5555. O endereço do Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Faculdade de Educação da Unicamp é: Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária Zeferino Vaz - Campinas - SP - CEP 13083-865.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Faculdade de

Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas – SP - Cx. Postal: 6111 - telefone (19) 3521-8936. <http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador

**ANEXO F****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Gestores**

*Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*

Telma Vinha - Faculdade de Educação da UNICAMP (coordenadora)

Número do CAAE: 32973114.2.0000.5404

Você, integrante da equipe gestora da escola \_\_\_\_\_, está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar os direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

**Justificativa e objetivos:**

Contamos com a sua colaboração para participar do estudo que será realizado na escola durante o horário de trabalho regular.

O projeto “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias”, que será desenvolvido, pretende construir, aplicar e validar questionários para avaliar o clima escolar para alunos a partir do 7º ano, professores e gestores que será aplicado por um pesquisador ou profissional da escola.

**Participantes:**

Os participantes dessa pesquisa serão gestores (diretores, vice-diretores, coordenadores, orientadores e demais especialistas), professores e alunos do 7º em diante de escolas públicas e particulares.

**Procedimentos:**

Ao participar desse estudo, você está sendo convidado a preencher um questionário que avalia o clima escolar. O questionário será respondido on line nas escolas que tiverem computadores disponíveis e de forma impressa nas que não os tiverem. A estimativa de tempo necessária para o preenchimento do questionário é de 40 (quarenta) a 50 (cincoenta) minutos. A data para a aplicação do questionário será marcada com antecedência.

**Riscos:**

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à dignidade dos participantes

**Benefícios:**

A participação nesta pesquisa não trará nenhum benefício direto, mas esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões relativas ao clima escolar de forma que possa contribuir para a educação de todos.

**Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que a sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, nenhum nome será citado.

**Ressarcimento:**

A participação na pesquisa é voluntária. Não haverá ressarcimento de qualquer tipo de despesa, já que com a participação na pesquisa não há gasto. Além disso, é importante esclarecer que não haverá prejuízos para quem se recusar a participar.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com a coordenadora do projeto Dra. Telma Vinha por meio do e-mail: [telmavinha@uol.com.br](mailto:telmavinha@uol.com.br), pelo telefone (19) 3521-5555. O endereço do Laboratório de Psicologia Genética (LPG) da Faculdade de Educação da Unicamp é: Av. Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária Zeferino Vaz - Campinas - SP - CEP 13083-865.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP): Faculdade de

Ciências Médicas - Universidade Estadual de Campinas - Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126; CEP 13083-887 – Cidade Universitária "Zeferino Vaz" - Campinas – SP - Cx. Postal: 6111 - telefone (19) 3521-8936.

<http://www.fcm.unicamp.br/fcm/pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa>

**Consentimento livre e esclarecido:**

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios

previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

Assinatura do(a) participante: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguo, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador



**ANEXO G – Questionário do aluno**

# CLIMA ESCOLAR

## ALUNOS

### **Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.**

As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Este é um questionário direcionado aos alunos desta instituição educacional.

### **Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.**

Este questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado **NOS ÚLTIMOS 3 MESES.**

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua escola. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais alunos para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

### **Agradecemos muito a sua colaboração!**

Escola: \_\_\_\_\_

Série/Ano: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Período: Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( ) Integral ( )

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

## Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:		Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
1.	O que aprendo na escola é útil para a minha vida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Os professores desta escola costumam faltar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Considero justo o jeito que os professores dão as notas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
8.	Parecem desinteressados e entediados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Chegam atrasados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Atrapalham a aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Fazem as lições de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:		Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
13.	Explicam de forma clara.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Conseguem manter a ordem durante a aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Propõem atividades em grupos, durante as aulas, que promovem a troca de ideias e a cooperação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Incentivam a colaboração dos alunos no planejamento das atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
17. Apoiam e incentivam os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Incentivam os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Incentivam os alunos a usarem a biblioteca.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola

O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
21. Os gestores (diretor, vice diretor...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. O coordenador/orientador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Os funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
24. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
31. Os alunos desrespeitam os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem bem integrados ao grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
37. Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Escutam o que temos a dizer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Implicam com alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Gritam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Ameaçam alguns estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
43. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

<b>Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
45. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Os alunos conhecem e compreendem as regras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Alguns alunos vêm para a escola embriagados ou drogados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Alguns alunos traficam drogas dentro da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Os professores favorecem a alguns alunos mais que a outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
58. Fingem que não perceberam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Colocam os alunos para fora da sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Mudam os alunos de lugar na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Não sabem o que fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Encaminham para a direção/ coordenação/orientação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
66. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Os alunos envolvidos são suspensos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Os alunos são transferidos de escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos

Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
75. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Eu tenho medo de alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
82. Na classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Nos corredores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. No pátio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. No refeitório/cantina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Nos banheiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Na quadra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Em locais próximos à escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Através de internet ou celular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 5 - A família, a escola e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
90. Sua família está contente com a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
97. Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Os alunos sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. Os alunos têm livre acesso aos espaços da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 7 - Conhecendo você e sua família

105. Sua idade é \_\_\_\_\_ anos

106. A quanto tempo você é aluno nesta escola \_\_\_\_\_

107. Sexo:

- Masculino
- Feminino

108. Como você se considera?

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto (a)
- Amarelo(a) (de origem oriental)
- Indígena
- Não sei

Continua...

**109. Assinale se você possui alguma(s) da(s) deficiência(s) abaixo:**

- Física
- Cegueira ou baixa visão
- Auditiva
- Intelectual
- Mista
- Não apresento qualquer tipo de deficiência

**110. Você trabalha?**

- Sim
- Não

111. Marque com um "X" quais e quantos dos tópicos abaixo existem em sua casa?	Quantidade de Itens				
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empregados domésticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Automóveis.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Microcomputador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lava louça.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geladeira.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freezer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lava roupa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DVD.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Micro-ondas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motocicleta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Secadora de roupa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

**112. Quem vive com você em sua casa? Marque todas as alternativas que se aplicam no seu caso.**

- Mãe
- Pai
- Avó
- Avô
- Madrasta ou companheira de seu responsável
- Padrasto ou companheiro de seu responsável
- Irmãos
- Outros (por exemplo: primos, tios...)

**113. Quem é o principal responsável por você em sua casa?**

- Mãe
- Pai
- Avó
- Avô
- Madrasta ou companheira de seu responsável
- Padrasto ou companheiro de seu responsável
- Irmãos
- Outros (por exemplo: primos, tios...)

**114. Qual é a atividade dessa pessoa (responsável)?**

- Trabalha fora de casa o dia todo
- Trabalha fora de casa meio período
- Trabalha em casa com atividades remuneradas (recebe pagamentos)
- Trabalha somente nas tarefas de casa
- Desempregado
- Aposentado

**115. Qual é o maior nível de instrução do principal responsável na casa?**

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino profissionalizante (técnico)
- Faculdade
- Pós-graduação

**116. Até qual nível de estudos você pretende concluir no futuro?**

- Ensino fundamental
- Ensino médio
- Ensino profissionalizante (técnico)
- Faculdade
- Pós-graduação

**117. Você já foi reprovado?**

- Nunca
- Uma vez
- Duas vezes ou mais

**118. Em relação aos seus estudos, como você acredita estar:**

- Muito bem
- Bem
- Nem tão bem, mas nem tão mal
- Mal

**119. Quantos bons amigos ou amigas você tem na escola?**

- Nenhum
- 1
- 2 ou 3
- 4 ou mais.

**AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!**

**ANEXO H – Questionário do professor**

# CLIMA ESCOLAR

## EQUIPE DOCENTE

---

**Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.**

As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Este é um questionário direcionado à equipe docente desta instituição educacional.

**Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.**

Este questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado **NOS ÚLTIMOS 3 MESES.**

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua escola. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais profissionais para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

**Agradecemos muito a sua colaboração!**

Escola: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Seção 1 – As relações com o ensino e com a aprendizagem

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
1. O que eu ensino aos meus alunos é importante para a vida deles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A maioria dos alunos da minha escola é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Os procedimentos de recuperação desta escola visam à superação das dificuldades de aprendizagem e não apenas ao alcance das médias (notas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A maioria dos alunos valoriza esta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. O nível de exigência da escola no que se refere ao aprendizado do aluno é alto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Os professores desta escola costumam faltar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
12. Eu incentivo que, durante as aulas, os meus alunos usem de maneira autônoma materiais diversos (livros, filmes, revistas, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Eu me sinto satisfeito com os objetivos pedagógicos que tenho alcançado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Proponho atividades em grupos, durante as aulas, que promovem a troca de ideias e a cooperação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Procuro direcionar meus esforços para todos os alunos, mesmo àqueles que não demonstram interesse em aprender.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Preparo atividades diversificadas para os mais diferentes ritmos de aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Eu consigo manter, de forma respeitosa, a ordem durante a aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Incentivo a colaboração de meus alunos no planejamento das atividades de classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

Marque a ocorrência das seguintes situações:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
19. Eu participo de cursos de aperfeiçoamento fora da escola que repercutem na minha prática pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Ajusto a programação de um tema a partir dos conhecimentos prévios dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Ao concluir um tema, conteúdo ou unidade, faço uma revisão para futuras modificações das minhas práticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Quando identifico alunos com dificuldades de aprendizagem, reúno-me com os demais professores da classe ou com o orientador/coordenador, para traçar um plano eficaz para esses alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto estas situações acontecem com SEUS ALUNOS:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
23. Parecem desinteressados e entediados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Chegam atrasados com frequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Atrapalham a minha aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Fazem as lições de casa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Entendem os objetivos, o processo, os critérios e os resultados das avaliações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Expressam livremente suas opiniões mesmo que muito diferentes das ideias dos demais durante as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Quando não entendem alguma coisa eles podem perguntar várias vezes até compreenderem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 2 – 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
30. A equipe gestora (diretor, vice-diretor).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. O coordenador/orientador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...



Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito com a <b>RELAÇÃO QUE TEM</b> com:	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
33. Os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Os funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Indique o quanto essas situações ocorrem na escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
35. As pessoas que convivem na minha escola (alunos, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Os alunos desrespeitam os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Os professores desrespeitam os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Os estudantes com deficiência têm o apoio dos professores para se sentirem bem integrados ao grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Os alunos ofendem ou ameaçam alguns professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Os alunos agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensando na <b>RELAÇÃO COM OS ALUNOS</b> , marque a ocorrência das seguintes situações. Na sua escola, <b>OS PROFESSORES</b> :	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
45. Gritam com alguns alunos ou com a classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Ignoram alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Ameaçam alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Tiram sarro ou humilham alguns alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
49. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola

Marque com que frequência essas situações acontecem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
54. São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, direção/ coordenação/orientação).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. As regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola (Direção, Coordenação, Orientador (a), Mantenedora).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Os alunos estragam ou roubam objetos dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Alguns alunos vêm embriagados ou drogados para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Alguns alunos traficam drogas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:</b>	<b>Não Concordo</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Muito</b>
65. Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Há diferenças acentuadas entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Há diferenças acentuadas entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora (diretor/vice/coordenador/orientador) para ajudar a resolver os conflitos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Com que frequência VOCÊ toma as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
69. Não sei ao certo o que fazer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Encaminho para a direção/ coordenação/orientação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Informo a família sobre o ocorrido para que tome providências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Retiro um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Mudo os alunos de lugar na sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Os alunos envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
75. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Os alunos são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Seção 4 - A família, a escola e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
80. As famílias estão contentes com a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. As famílias vão às reuniões convocadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Existe uma boa comunicação entre as famílias e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, organização de Associações de Pais e Mestres...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Eu conheço grande parte dos pais dos meus alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. As relações entre os professores e as famílias dos alunos são harmoniosas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Eu sinto que as famílias valorizam o meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. São realizados projetos ou trabalhos que contribuem com a comunidade ou bairro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. São oferecidas propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Seção 5 - A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência VOCÊ está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
91. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos, com papel higiênico e sabonete à disposição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
93. Há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Os espaços utilizados para atividades físicas e esportivas são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
98. Os alunos têm livre acesso para utilizar os espaços da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 6 - As relações com o trabalho

Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito COM O DESEMPENHO PROFISSIONAL do(s):	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
99. Os gestores (diretor e vice-diretor).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Coordenador/orientador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
102. Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
105. Se pudesse, eu deixaria de ser professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. Eu me sinto apoiado e orientado pela equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador e orientador).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107. Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108. Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109. As oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na minha escola têm contribuído para o aperfeiçoamento do meu trabalho em sala de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110. Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 7 - A gestão e a participação

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
111. A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola é semanal ou quinzenal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112. A equipe gestora incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
113. As informações circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da minha escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114. A equipe gestora conhece claramente os problemas e as necessidades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
115. Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116. O diretor está sempre presente na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117. O estilo da gestão é autoritário.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118. A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119. Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120. A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121. A jornada de trabalho dos professores contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122. O responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123. A minha escola oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 9 - Conhecendo você

124. Sua idade é \_\_\_\_\_ anos

125. Sexo:

- Masculino  
 Feminino

126. Como você se considera?

- Branco(a)  
 Pardo(a)  
 Preto (a)  
 Amarelo(a) (de origem oriental)  
 Indígena  
 Não sei

**127. Sua(s) área(s) de graduação:**

- Artes
- Biologia
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Letras
- Matemática
- Música
- Pedagogia
- Química
- Sociologia
- Teologia
- Outros

**128. Sua última titulação:**

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização/Pós Graduação lato sensu
- Mestrado
- Doutorado

**129. Você é docente:**

- da Educação Infantil
- do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental
- do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental
- do 1º ao 3º ano do Ensino Médio
- do Ensino técnico
- da Educação de Jovens e Adultos

**130. Trabalha como professor há:**

- Um ano ou menos
- 1-3 anos
- 4-6 anos
- 7-25 anos
- 25-35 anos
- 35-40 anos
- Mais de 40 anos

**131. Você é professor nessa escola há:**

- Um ano ou menos
- 1-3 anos
- 4-6 anos
- 7-25 anos
- 25-35 anos
- 35-40 anos
- Mais de 40 anos

**AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!**

**ANEXO I – Questionário do gestor**



# CLIMA ESCOLAR

## EQUIPE GESTORA

---

**Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.**

As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Este é um questionário direcionado à equipe gestora desta instituição educacional.

**Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.**

Este questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado **NOS ÚLTIMOS 3 MESES.**

Respondê-lo é importante porque possibilitará conhecer o que está indo bem e o que necessita ser melhorado quanto à convivência escolar.

Por favor, leia cada pergunta atentamente e assinale a(s) alternativa(s) respondendo o que tem acontecido em sua escola. Suas respostas serão agrupadas com as dos demais profissionais para podermos conhecer como todos percebem o clima da escola.

**Agradecemos muito a sua colaboração!**

Escola: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Seção 1 – As relações com o ensino e com a aprendizagem

Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
1. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A maioria dos alunos desta escola é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Os procedimentos de recuperação desta escola visam à superação das dificuldades de aprendizagem e não apenas ao alcance das médias (notas).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. A maioria dos alunos valoriza esta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. O nível de exigência da escola, no que se refere ao aprendizado do aluno, é alto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Os professores desta escola costumam faltar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Os alunos usam, com frequência, computadores ou outros aparelhos conectados à internet, nas atividades propostas durante as aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Nesta escola há muita rotatividade dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Os alunos são distribuídos em turmas/série, de forma homogênea, de acordo com seu desempenho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. É comum não ter aula por falta de profissionais que assumam esta função.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Assinale com que frequência ocorrem a seguintes situações em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
13. Os alunos chegam atrasados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Os alunos costumam faltar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Em geral os professores aderem a novos projetos e programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em relação à EQUIPE DOCENTE da escola, indique o quanto você está SATISFEITO em cada item abaixo:	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
16. Preocupação com o aprendizado de todos os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Capacidade de fazer adaptações e diferenciações no ensino (de acordo com as necessidades dos alunos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Coesão nas práticas pedagógicas entre professores de uma mesma série.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Continuidade ou progressão nas práticas pedagógicas entre as diferentes séries.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Diversidade das práticas pedagógicas propostas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Organização de atividades extras para o apoio aos alunos com dificuldades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Seção 2 – 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
22. Os gestores (diretor e vice-diretor).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. A equipe de Coordenação/Orientação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Os funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua ESCOLA:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
27. Há muitas situações de conflitos entre os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Há muitas situações de conflitos entre os alunos e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua ESCOLA:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
29. Há muitas situações de indisciplina nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Há muitas situações de agressividade dos estudantes nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Marque a ocorrência das seguintes situações:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
32. Existe um clima de competição entre os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Os alunos desrespeitam os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Os professores desrespeitam os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem integrados ao grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Os funcionários tratam todos os alunos com respeito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Os alunos ameaçam professores, funcionários e gestores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Os alunos usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Os alunos agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, humilham ou excluem algum colega na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Os alunos provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola

Marque com que frequência isso ocorre em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
44. Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, gestores).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. São realizadas assembleias ou encontros com os alunos para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
50. Há diferenças acentuadas entre os professores com relação ao que consideram um comportamento inadequado por parte dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Há diferenças acentuadas entre os professores com relação às sanções que utilizam em suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Há diferenças acentuadas entre os professores com relação às regras que existem em suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora para ajudar a resolvê-los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. As regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola (Direção, Coordenação, Orientador (a), Mantenedora).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. Os professores desta escola demonstram habilidade para lidarem com a indisciplina e os conflitos na classe de forma construtiva.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Com que frequência acontecem as seguintes situações em sua escola:</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
56. Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Alguns alunos vêm embriagados ou drogados para a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Alguns alunos traficam drogas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. Os alunos estragam ou roubam objetos dos outros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Qual é a atitude que A ESCOLA toma quando os alunos se agridem, se envolvem em conflitos, ou desobedecem às regras.</b>	<b>Nunca</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
60. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Os alunos são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Os alunos envolvidos são suspensos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Os alunos são transferidos para outra escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
68. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Seção 4 - A família, a escola e a comunidade

Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
69. As famílias estão contentes com a escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. As famílias vão às reuniões convocadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Existe uma boa comunicação entre as famílias e os professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, Associações de Pais e Mestres...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Eu conheço grande parte dos pais dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
76. Eu sinto que as famílias valorizam meu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. São realizados projetos ou trabalhos que contribuem com a comunidade ou bairro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Existe uma boa relação entre a escola e a comunidade em que está inserida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Há pouca participação da família na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Os professores são habilidosos no atendimento aos pais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

#### Seção 5 - A infraestrutura e a rede física da escola

Assinale com que frequência VOCÊ está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
81. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos, com papel higiênico e sabonete à disposição.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

Assinale com que frequência VOCÊ está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
83. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
84. Há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Os alunos têm livre acesso para utilizar os espaços da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Os espaços utilizados para atividades físicas e esportivas são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 6 - As relações com o trabalho

Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito COM O DESEMPENHO PROFISSIONAL do(s):	Nada satisfeito	Pouco satisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
89. Gestores (diretor e vice-diretor).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. A equipe de coordenação / orientação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
92. Funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
93. Eu me sinto motivado para realizar minhas funções nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
94. Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
95. Se pudesse, eu deixaria de ser gestor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
96. Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
97. Sinto-me também responsável pelo desempenho dos alunos e pela qualidade da educação que ocorrem nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
98. Sinto-me preparado para exercer a função de gestor escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
99. Os professores se sentem orgulhosos por trabalhar nesta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
100. Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizado na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
101. Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
102. Estou satisfeito com a relação que tenho com os Mantenedores da escola, a Secretaria da Educação, Superintendência ou Delegacia/Diretoria de Ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
103. Sinto-me impotente diante de um professor ou funcionário que exerce de forma inadequada suas funções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
104. Utilizo grande parte do meu tempo lidando com questões burocráticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### Seção 7 - A gestão e a participação

Assinale o quanto VOCÊ está de acordo com as seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
105. Nesta escola as informações de diferentes tipos são socializadas e circulam de forma rápida entre todos os segmentos (pais, alunos, professores e funcionários).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
106. Envolve a comunidade escolar na identificação dos problemas e na busca por soluções.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
107. Esta escola é aberta a receber e reconhecer críticas, sugestões, opiniões e contribuições dos docentes e funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
108. Quando ocorrem problemas escolares são organizadas pequenas comissões para resolvê-los.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
109. A minha escola oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
110. O responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em relação aos DIFERENTES TIPOS DE AVALIAÇÃO, indique o quanto concorda com as afirmações abaixo:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
111. Esta escola possui instrumentos para a avaliação institucional (desempenho dos profissionais da escola, relações, funcionamento e estrutura).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
112. Representantes de diferentes segmentos participam do processo de avaliação institucional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

<b>Em relação aos DIFERENTES TIPOS DE AVALIAÇÃO, indique o quanto concorda com as afirmações abaixo:</b>	<b>Não Concordo</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Muito</b>
113. Existe uma preocupação com relação aos resultados das avaliações externas no sentido de contribuir para identificar as dificuldades e buscar formas para enfrentá-las.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
114. Existe uma preocupação com relação aos resultados das avaliações institucionais no sentido de contribuir para identificar as dificuldades e buscar formas para enfrentá-las.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<b>Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:</b>	<b>Não Concordo</b>	<b>Concordo Pouco</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Muito</b>
115. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi elaborado com a participação dos diversos setores da comunidade escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
116. O PPP foi elaborado a partir de um diagnóstico sistematizado da realidade escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
117. O PPP é revisto periodicamente pela comunidade escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
118. Há um descompasso entre o que é proposto no PPP e o que é praticado na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
119. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são conhecidas pela equipe gestora e de docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
120. O Regimento Escolar é atualizado periodicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121. Eu sinto que, quando preciso, posso contar com a ajuda dos outros membros da equipe gestora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122. Eu sinto que, quando preciso, posso contar com a ajuda das instâncias superiores (Delegacias/Diretorias e Superintendências de Ensino, Secretarias de Educação, etc.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123. Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124. A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola é semanal ou quinzenal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125. Os professores confiam em mim como gestor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
126. A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127. Os professores conhecem claramente as necessidades e os problemas desta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128. Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129. A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
130. A jornada de trabalho do professor contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Seção 9 - Conhecendo você**

**131. Sua idade é \_\_\_\_\_ anos**

**132. Sexo:**

- Masculino
- Feminino

**133. Como você se considera?**

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto (a)
- Amarelo(a) (de origem oriental)
- Indígena
- Não sei

**134. Qual o seu cargo/função nesta escola:**

- Diretor
- Vice diretor (ou assistente de direção)
- Coordenador pedagógico
- Orientador
- Nenhuma das alternativas anteriores

**135. Sua última titulação:**

- Ensino Médio
- Graduação
- Especialização / Pós graduação lato sensu
- Mestrado
- Doutorado

**136. Trabalho nesta escola há:**

- Um ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-5 anos
- 6-10 anos
- 11-20 anos
- Mais de 20 anos

**137. Trabalho na equipe gestora desta escola há:**

- Um ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-5 anos
- 6-10 anos
- 11-20 anos
- Mais de 20 anos

**138. Quanto tempo de experiência como gestor pedagógico ou administrativo você tem?**

\_\_\_\_\_ anos.

**AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!**