

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

FÁBIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI

**O Clima escolar de uma instituição de ensino profissionalizante: avaliação a
partir de estudantes e professores**

Marília

2026

FÁBIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI

O Clima escolar de uma instituição de ensino profissionalizante: avaliação a partir de
estudantes e professores

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

Orientadora: Profa. Dra. Cristiane Paiva Alves

Marília
2026

B536c BERTACINI, Fábio Luiz de Almeida
O Clima escolar de uma instituição de ensino profissionalizante :
avaliação a partir de estudantes e professores / Fábio Luiz de Almeida
BERTACINI. -- Marília, 2026
142 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Cristiane Paiva Alves

1. clima escolar. 2. psicologia moral. 3. desenvolvimento moral. 4.
autonomia moral. 5. educação profissional e tecnológica. I. Título.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A pesquisa apresenta impacto científico, educacional e social ao ampliar o conhecimento sobre o clima escolar e o desenvolvimento sociomoral na Educação Profissional e Tecnológica, subsidiando práticas pedagógicas e políticas institucionais mais éticas, inclusivas e eficazes. Possui caráter inovador ao articular a psicologia moral à formação profissional, contribuindo para o engajamento e a permanência discente. Seus resultados têm potencial de aplicação local, regional, nacional e internacional, dialogando com debates contemporâneos sobre ética e educação, além de favorecer o desenvolvimento sustentável por meio da promoção do bem-estar institucional e da formação de profissionais socialmente responsáveis.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

The research has scientific, educational, and social impact by expanding knowledge on school climate and sociomoral development in Vocational and Technological Education, supporting more ethical, inclusive, and effective pedagogical practices and institutional policies. It has an innovative character by integrating moral psychology with professional education, contributing to student engagement and retention. Its results have potential application at local, regional, national, and international levels, engaging with contemporary debates on ethics and education, while also fostering sustainable development through the promotion of institutional well-being and the education of socially responsible professionals.

FÁBIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI

O Clima escolar de uma instituição de ensino profissionalizante: avaliação a partir de
estudantes e professores

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de
Filosofia e Ciências, Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia da Educação: Processos Educativos e
Desenvolvimento Humano

Data da defesa: 26/03/2026

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cristiane Paiva Alves
UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profa. Dra. Maria Teresa Ceron Trevisol
Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC

AGRADECIMENTOS

Nada se constrói sozinho. Toda trajetória é atravessada por pessoas que auxiliam, apoiam e sustentam a caminhada. A jornada que se encerra com a finalização desta dissertação teve muitas alegrias e foi, também, marcada por desafios. E tornou-se possível graças ao apoio de pessoas que contribuíram para tornar esse processo viável, mais humano e gratificante.

Inicio meus agradecimentos à minha orientadora, Professora Doutora Cristiane Paiva Alves, por confiar em mim e na pesquisa que me propus a realizar. Seu acompanhamento atento, presente e participativo ao longo de todo o processo foi fundamental. Percorrer esse caminho só foi possível, primeiramente, pelo seu olhar sensível e criterioso sobre o projeto. Sou profundamente grato por sua orientação, disponibilidade e confiança. Obrigado, Cris.

Agradeço à minha esposa, Lídia, pelo apoio, compreensão e parceria diante das mudanças de rotina, das ausências e dos ajustes cotidianos necessários para o cumprimento dos créditos, a produção do trabalho e o desenvolvimento da pesquisa. Realizar um mestrado no momento em que me encontrava exigiu escolhas, renúncias e a abdicação de momentos importantes e, para isso, o apoio familiar foi absolutamente essencial.

Meu filho Davi que, apesar de ainda não ter idade para compreender a dimensão deste momento, contribuiu à sua maneira para que eu pudesse avançar com o trabalho. Sua forma genuína de ver o mundo me trouxe energia, inspiração e força para prosseguir. Muitas vezes, após longos momentos de brincadeiras e depois de colocá-lo para dormir, era na madrugada que eu me debruçava sobre os estudos, impulsionado por esse afeto cotidiano.

À minha mãe, Márcia, e ao meu pai, Marcelo, agradeço pelo incentivo constante. E também à minha tia Maly, muito receptiva, que disponibilizou diversas vezes sua casa como pousada nas idas mais longas a Marília. Sou sempre muito bem acolhido e pude, inclusive, “filar” o almoço algumas vezes.

Nessa trajetória, conhecemos pessoas que passaram a compor nossa formação. Nesse sentido, agradeço à professora Patrícia Unger Raphael Bataglia, por quem nutro grande admiração. Sua contribuição foi fundamental para as construções teóricas, os entendimentos e os aprofundamentos que pude realizar nesse período. Um exemplo de profissionalismo que expressa, em sua prática e em

sua postura, extrema coerência com os temas que estuda e pesquisa. Tive a oportunidade de interagir em aulas, projetos, discussões e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Moral e Educação Integral (GEPPEI), pelo qual é responsável - experiências que marcaram profundamente minha formação.

Agradeço aos meus colegas do Senac. Trabalhar em uma instituição que, culturalmente, valoriza a formação continuada é fundamental nesses momentos. Foram muitas as pessoas que contribuíram comigo ao longo do mestrado. Alguns, por já terem percorrido esse caminho, demonstraram compreensão a partir da própria experiência; outros, pelo prazer de ajudar, reconheceram a importância e o significado desse momento. Pude encontrar apoio por meio de ajustes de escalas, remarcação de reuniões, organização de agendas, possibilitando a realização das entregas necessárias. Apoio e compreensão que deixaram o percurso mais leve.

À equipe da Unesp Marília, registro meu sincero agradecimento. Cheguei ao mestrado com muitas dúvidas e, com extrema disponibilidade em orientar e ajudar, fui muito bem recebido em todas as ocasiões. Encontrei pessoas comprometidas, que gostam do que fazem e acreditam no poder transformador da educação. Demonstrem isso no cuidado, na escuta e na hospitalidade. É admirável a qualidade do ensino, da estrutura e, sobretudo, da humanidade presente no trato cotidiano dos profissionais da instituição.

Agradeço aos professores e às professoras cujos ensinamentos contribuíram não apenas para minha formação acadêmica, mas também profissional e pessoal. Em especial, às professoras Eliane Giachetto Saravali e Simone Aparecida Capellini, que tiveram contato com meu projeto no seminário de pesquisa da Unesp Marília e foram fundamentais para o direcionamento do trabalho. Agradeço também ao professor Raul Aragão Martins e à professora Rita Melissa Lepre, que compuseram a banca de qualificação desta dissertação, um momento decisivo para o amadurecimento e a conclusão do estudo.

“A educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha de se limitar a aprender por imposição.”

(Piaget, 1973, p. 69).

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo central analisar o clima escolar de uma instituição de ensino profissionalizante a partir da avaliação de estudantes e professores. Com base nas impressões apresentadas, são estabelecidas correlações entre o ambiente institucional, as práticas pedagógicas e as influências que exercem sobre o desenvolvimento moral e sociomoral, bem como sobre a construção da autonomia moral dos sujeitos. A pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg e adota uma abordagem quanti-qualitativa. A coleta de dados foi realizada com 186 estudantes e 38 docentes, por meio de questionários validados, conforme orientações do manual específico para avaliação do clima escolar. Os resultados revelam um clima escolar predominantemente positivo, com médias gerais de 3,05 para estudantes e 3,23 para professores, sugerindo que a instituição possui uma atuação que favorece o engajamento e a percepção de segurança no ambiente de aprendizagem. No entanto, foram identificados pontos críticos: 60,2% dos alunos e 57,9% dos professores percebem uma participação estudantil limitada na elaboração das regras e 32,3% dos estudantes reconhecem o uso de notas como instrumento de controle comportamental. Conclui-se que, embora a instituição apresente um ambiente acolhedor e uma percepção predominantemente positiva do clima escolar na maioria das dimensões, é necessário ampliar os espaços de participação democrática e revisar as práticas avaliativas a fim de superar relações de heteronomia e consolidar uma formação integral voltada à autonomia moral.

Palavras-chave: clima escolar; psicologia moral; desenvolvimento moral; autonomia moral; educação profissional e tecnológica.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the school climate of a vocational education institution based on the evaluation of students and teachers. Based on the perceptions collected, correlations are established between the institutional environment, pedagogical practices, and their influence on moral and socio-moral development, as well as on the construction of individuals' moral autonomy. The study is grounded in the theoretical assumptions of Jean Piaget and Lawrence Kohlberg and adopts a mixed-methods approach. Data were collected from 186 students and 38 teachers through validated questionnaires, following the guidelines of a specific manual for school climate assessment. The results indicate a predominantly positive school climate, with overall mean scores of 3.05 for students and 3.23 for teachers, suggesting that the institution promotes engagement and a sense of safety in the learning environment. However, critical issues were identified: 60.2% of students and 57.9% of teachers perceive limited student participation in rule-making processes, and 32.3% of students recognize the use of grades as a tool for behavioral control. It is concluded that, although the institution presents a welcoming environment and a predominantly positive perception of school climate across most dimensions, it is necessary to expand opportunities for democratic participation and to revise assessment practices in order to overcome relations of heteronomy and consolidate a comprehensive education oriented toward moral autonomy.

Keywords: school climate; moral psychology; moral development; moral autonomy; vocational and technological education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg	29
Quadro 2 - Apresentação das dimensões do instrumento de avaliação do clima escolar	40
Quadro 3 - Áreas de conhecimento e estrutura institucional	58
Quadro 4 - Categorias dos Tercis	68
Quadro 5 - Médias das dimensões do clima escolar por grupo de respondentes	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Faixa etária dos estudantes	74
Tabela 2 -	Tempo de vínculo com a instituição	75
Tabela 3 -	Composição étnico-racial dos estudantes	76
Tabela 4 -	Percentual de pessoas com deficiência	77
Tabela 5 -	Identidade de gênero dos alunos	78
Tabela 6 -	Área de atuação docente	79
Tabela 7 -	Faixa etária do corpo docente	80
Tabela 8 -	Identidade de gênero do corpo docente	81
Tabela 9 -	Composição étnico-racial dos docentes	82
Tabela 10 -	Nível de qualificação docente	82
Tabela 11 -	Tempo de docência	83
Tabela 12 -	Frequência absoluta e relativa das dimensões estudadas por estudantes e professores	86
Tabela 13 -	Participação dos estudantes na elaboração de regras	91
Tabela 14 -	Percepção sobre o uso de menções e notas no controle do comportamento dos estudantes	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas ou Projetos
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNCST	Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Câmara de Educação Profissional e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GEPEM	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFs	Institutos Federais
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
Pronatec	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OBJETIVOS	23
2.1	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
3.1	DESENVOLVIMENTO MORAL	26
3.2	CLIMA ESCOLAR	35
3.3	METODOLOGIAS ATIVAS	41
3.4	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	45
4	MÉTODO	57
4.1	TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA	57
4.2	CONTEXTO E LOCAL	58
4.3	PARTICIPANTES	60
4.4	INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS	61
4.4.1	Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar	61
4.4.1.1	<i>Estrutura do instrumento</i>	62
4.4.1.1.1	<i>Questionário aplicado aos alunos</i>	65
4.4.1.1.2	<i>Questionário aplicado aos professores</i>	65
4.4.1.1.3	<i>Adaptações</i>	65
4.4.1.2	<i>Aplicação</i>	66
4.4.1.3	<i>Análise e devolutiva dos dados</i>	67
5	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	70
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES	73
6.1	ALUNOS	74
6.2	PROFESSORES	79
6.3	CLIMA ESCOLAR	83
6.3.1	Convergências e divergências entre grupos	88
6.4	ANÁLISE DE ASPECTOS CRÍTICOS	89
6.4.1	Participação na elaboração de regras	89
6.4.2	Práticas avaliativas e controle comportamental	92
6.5	IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL	95
7	CONCLUSÕES	98
	REFERÊNCIAS	103

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	112
ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR (ESTUDANTES)	114
ANEXO B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR (PROFESSORES)	125
ANEXO C - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	136
ANEXO D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	141

1 INTRODUÇÃO

A educação tem por finalidade conduzir as pessoas à socialização (Charlot, 2020). Para isso, passamos anos na escola com o intuito de aprender a viver em sociedade e a nos desenvolvermos como tal. Contudo, para uma educação consistente das gerações atuais que considere a constituição de cidadãos responsáveis, conscientes do presente e do futuro do mundo, é necessário transcender a visão utilitarista de estudar para obter um bom emprego no futuro.

Essa perspectiva de educação, se conecta com o autor deste trabalho, cuja trajetória pessoal e profissional é marcada pelas vivências diversas no âmbito educacional e do desenvolvimento social. Ao longo da formação, tive a oportunidade de vivenciar experiências significativas no contexto escolar. Alguns momentos incríveis e outros que seria melhor se não tivessem acontecido. Mas, enfim, contribuíram para a construção de minha perspectiva crítica sobre a educação.

Pai, marido e uma pessoa que gosta de pessoas, realizei a graduação em Psicologia e construí uma trajetória em processos de gestão. A experiência no cotidiano corporativo possibilitou uma atuação em contextos de colaboração, comunhão e valorização da dimensão humana, ao mesmo tempo em que evidenciou contradições e aspectos desumanizadores neste contexto. Essas vivências despertaram a necessidade de um posicionamento mais alinhado a valores.

Nesse sentido, passei a direcionar meus esforços para a formação de profissionais, visando o aprimoramento tanto no âmbito humano quanto no profissional. Tornar pai, ampliou minhas perspectivas sobre as situações, e intensificou a necessidade do estabelecimento de um compromisso para contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e humanizada, o que motivou a busca por instrumentos e estratégias capazes de favorecer o desenvolvimento humano.

Esse percurso me conduziu ao campo da educação. Mais especificamente à Educação Profissional e Tecnológica, área em que atuo e que constitui o cenário central das discussões desta pesquisa. Este cenário, necessita problematizar e aprofundar discussões que já vêm sendo desenvolvidas em outros espaços, de modo a contribuir para o fortalecimento e o desenvolvimento desse segmento. Desse modo, emerge o motivador para a realização deste trabalho.

Nessa perspectiva, Charlot, Vasconcellos, Libâneo e Cavallet (2021) explicam que a educação é um processo de humanização e, assim, um direito antropológico fundamental. Um caminho de socialização em que nossos valores éticos e políticos reivindicam uma educação socialmente justa, comprometida com a liberdade, a democracia e o respeito. Nessa jornada, as pessoas devem ser reconhecidas, em qualquer circunstância, e tratadas como seres humanos em constante desenvolvimento, independentemente da cor da pele, do gênero, da religião, da nacionalidade ou de suas condições físicas e mentais.

Ademais, Charlot, Vasconcellos, Libâneo e Cavallet (2021) argumentam ainda que a educação é o elo vital entre as pessoas e é por meio dela que se torna possível a transmissão do que foi criado e pensado como linguagens, conceitos, artes, técnicas e valores. A educação possibilita, também, que as novas gerações aprendam a criar, a reinventar e a questionar aspectos do mundo que receberam. Constituindo, um contexto propício para a percepção de que podem construir um futuro que é ao mesmo tempo herança e novidade.

Outro aspecto privilegiado pelos espaços educacionais, é o das relações interpessoais. Contudo, vive-se hoje uma crise regressiva nesses laços, em que a monopolização do processo de fala se conecta diretamente com a desconstrução dos processos de escuta, culminando na diminuição da qualidade dessas relações (Dunker, 2020). Assim, o processo educacional que poderia possibilitar a cada ser humano sua formação singular breve, única e irrepetível não se efetiva, dando lugar ao movimento de supressão do outro e do que é diferente, a ponto de desencadear ações de agressividade, violência e até de barbárie. Nesse movimento de negação da humanidade do outro, rompe-se o vínculo de pertencimento a um mundo comum e, simultaneamente, coloca-se a si próprio fora da própria humanidade (Charlot, 2020).

Esse movimento impacta a essência das relações humanas que são constituídas a partir de encontros estabelecidos nos mais diversos espaços. As relações trazem consigo formas de escutar e dizer que são influenciadas pela história de vida das pessoas, assim como por fatores ambientais, sociais, históricos e culturais. Essas relações foram estabelecendo princípios entre a fala e a escuta ao longo do tempo.

Ao aprofundar o entendimento dessa ideia, Dunker (2020) explica que, por diversas épocas, as pessoas foram ensinadas a disputar a fala, sendo avaliadas positivamente quando demonstram participação e disposição para falar. Esse comportamento influenciou a consolidação dos laços interpessoais, constituindo a ideia de que o protagonista é quem fala e subordinado é quem escuta. Estabelece-se uma relação de poder bipolarizada e a formação de um conceito: quem sabe fala, quem não sabe escuta. Como se escutar fosse uma posição subalterna (Dunker; Thebas, 2019).

Essa dinâmica construída tem transformado as relações em verdadeiras disputas marcadas pelo individualismo, nas quais não há espaço para a escuta nem para a consideração da perspectiva do outro. É no âmbito desse contexto que este trabalho se debruça sobre as relações no ambiente educacional. Pois, acredita-se que quando a instituição Escola, cujo fundamento está nas relações humanas, tem seus vínculos humanos baseados no paradigma da dominação vigente em nossa sociedade, os elos são fragilizados, e perde-se a função essencial de sua própria existência.

Assim, a presente dissertação propõe-se a discutir o fenômeno em questão a partir da análise da avaliação do clima escolar, considerando as perspectivas de alunos e professores do ensino profissionalizante. Busca-se, com isso, estimular reflexões e contribuir para o aprofundamento da compreensão dessa dinâmica no âmbito educacional. Nesse sentido, a psicologia moral será utilizada como referencial teórico central para orientação das análises e interpretações dos dados desta pesquisa, e serão realizadas a partir das contribuições de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg.

A escolha pelo construto do clima escolar se justifica por sua capacidade de revelar as percepções dos sujeitos sobre as dinâmicas relacionais que se estabelecem e se desenvolvem no ambiente analisado. A abordagem da psicologia moral nessa conjuntura se mostra particularmente relevante, pois se trata de um campo teórico dedicado ao estudo do desenvolvimento moral que implica em transformações fundamentais que conduzem a formas mais elevadas de equilíbrio e resultam de processos de interação entre organismos e ambientes. Sendo assim, o desenvolvimento moral implica questões psicológicas, educacionais e filosóficas (Bataglia; Moraes; Lepre, 2010).

A partir da mesma base epistemológica, o desenvolvimento moral e o clima se complementam na composição de um diagnóstico com foco nas relações interpessoais no contexto escolar, uma vez que sua promoção depende da qualidade das interações necessárias para a construção da autonomia moral, ou seja, a capacidade do sujeito em tomar decisões fundamentadas em princípios éticos, democráticos, sustentáveis, inclusivos e solidários. Ou seja, “o indivíduo que é autônomo segue regras morais que emergem dos sentimentos internos que o obrigam a considerar os outros além de si, havendo a reciprocidade” (Vinha; Tognetta, 2009, p. 529). Tendo o desenvolvimento da autonomia moral estreita relação com os ambientes sociomorais positivos.

Assim, investir no desenvolvimento moral pode se constituir em uma ferramenta para o enfrentamento dos processos de individualização e intolerância, tão recorrentes em nossa sociedade. E a priorização do estudo das relações interpessoais no contexto escolar e educacional se justifica por sua centralidade para a concretização das propostas pedagógicas de educação integral e humanizada. O desenvolvimento educacional, da aprendizagem, bem como o desenvolvimento social e moral, não ocorrem de forma isolada, mas se constroem a partir das interações estabelecidas no cotidiano escolar.

Diante o exposto, sugere-se a necessidade de uma pedagogia ativa que extrapole a simples repetição de conteúdo e favoreça a realização de múltiplas atividades, como construção, reflexão, abstração, criatividade, descoberta, cooperação e tomada de consciência. Por este prisma, o desenvolvimento da inteligência resulta da interação do sujeito com o meio, processo no qual o exercício da reflexão, leva o sujeito a elaborar instrumentos cada vez mais sofisticados para compreender a realidade (Dias; Colombo; Morais, 2019).

É um processo que favorece o estabelecimento de um ambiente sociomoral positivo e possibilita o direcionamento a um dos principais objetivos da escola: promover o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral (Vinha; Morais; Moro, 2017). Por ser um local de convívio com a diversidade e de aprendizagem da vivência no espaço público, a instituição escolar é o local ideal para que as práticas democráticas ocorram, viabilizando o desenvolvimento moral. O que nos leva a considerar um aspecto essencial: o clima escolar.

Este conceito, diz respeito às percepções e expectativas construídas e compartilhadas por todos os membros da comunidade educativa, a partir das experiências vividas no cotidiano da escola. As percepções estão relacionadas a fatores interdependentes como normas, metas institucionais, valores, qualidade das relações interpessoais, bem como à organização e às estruturas física, pedagógica e administrativa presentes no ambiente escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017).

O clima escolar se caracteriza por sua multidimensionalidade, como destacam Grazia e Molinari (2021), ao apresentarem que o clima escolar abrange aspectos morais, relacionais e institucionais, e que tem um papel fundamental para os resultados educacionais. Ainda assim, Danzmann *et al.* (2024) identificaram que há a necessidade de mais pesquisas nacionais sobre o impacto do clima escolar, evidenciando que a maioria dos estudos é internacional e de natureza quantitativa. Essa lacuna reforça a relevância de investigações como a presente, que utilizam instrumentos validados para o contexto nacional

A partir dessa perspectiva, para que o desenvolvimento moral ocorra de forma satisfatória, é fundamental que os resultados relativos ao clima escolar indiquem a presença de um ambiente com características favoráveis a esse processo, ou seja, um clima escolar positivo. Os dados da pesquisa de Thapa, Cohen, Guffey e Higgins-D'alessandro (2013) corroboram com esta necessidade, ao realizarem uma criteriosa revisão de literatura na área que aponta que segundo diferentes autores, um clima escolar positivo influencia significativamente a motivação dos estudantes para aprender, mitigando até os efeitos adversos do contexto socioeconômico sobre o desempenho acadêmico. Ou seja, um clima escolar positivo pode ser um precursor do desenvolvimento moral e um fator protetivo para pessoas em vulnerabilidade.

Considerando o exposto, é necessário identificar o clima escolar por meio de instrumentos que permitam sua mensuração de forma sistemática e confiável. Assim será possível caminhar para além da discussão conceitual sobre sua relevância para o desenvolvimento moral e para a mitigação de vulnerabilidades. Esta pesquisa buscou identificar como esse conceito se manifesta no contexto investigado, adotando um instrumento capaz de classificar e analisar os diferentes níveis de clima escolar.

O instrumento utilizado para a coleta de dados desta pesquisa foi o Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017), visando identificar a presença de um ambiente positivo, bem como fundamentar conceitualmente aspectos teóricos do estudo. Esse manual considera três níveis de clima escolar: positivo, intermediário e negativo. Para essa classificação, utiliza-se uma escala de valores de 1 a 4, organizada em três intervalos. Determinam se o resultado corresponde a um nível negativo (1,00 a 2,25), intermediário (2,26 a 2,75) ou positivo (2,76 a 4,00), com base na média aritmética das respostas coletadas.

Pesquisadores que se dedicam ao tema (Bataglia; Morais; Lepre, 2010; Lind, 2024; Perrenoud, 2000) sugerem que o desenvolvimento moral implica transformações fundamentais das estruturas cognitivas, compreendidas como totalidades organizadas em sistemas de relações. Tais transformações conduzem a formas mais elevadas de equilíbrio, resultantes dos processos de interação entre o organismo e o ambiente. Sob esse prisma, o desenvolvimento moral configura um processo de construção que ocorre à medida que os valores morais vão sendo consolidados na dinâmica do sujeito, a partir das vivências e experiências proporcionadas pelo contexto em que está inserido, especialmente por meio das relações que nele se estabelecem.

Assim, para ocorrerem experiências favoráveis a esse desenvolvimento, torna-se necessário que o indivíduo esteja inserido em um ambiente igualmente propício a esse processo, classificado como um clima escolar positivo segundo o manual adotado.

Sob essa perspectiva, estabelecem-se relações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia moral, articuladas aos processos de ensino e aprendizagem, às relações sociais, à família, ao trabalho, bem como às situações que envolvem regras, sanções, intimidações e à gestão local, elementos que, em sua consideração integrada, compõem o clima escolar.

Considerando que o desenvolvimento orientado à autonomia requer a presença de um ambiente caracterizado por um clima escolar positivo, este trabalho tem como objetivo analisar a percepção de estudantes e professores de uma escola de educação profissional e tecnológica acerca do clima escolar.

Pesquisas, debates e produções bibliográficas sobre o tema podem ser encontradas em diferentes segmentos do contexto educacional. É possível identificar, a partir da busca pelo termo “clima escolar” na base *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), onde foram identificados 60 trabalhos registrados. No Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a mesma busca resultou em 910 publicações.

Contudo, ao realizar a pesquisa de forma combinada, considerando simultaneamente os termos *clima escolar* e *educação profissional*, observa-se uma redução significativa nos resultados: apenas um trabalho foi identificado na base SciELO e 17 no Portal de Periódicos da CAPES.

Ainda assim, dentre esses 18 resultados, apenas um aborda o clima escolar no contexto da educação profissional. Mesmo com essa especificidade, o estudo direciona o olhar a partir de outro viés, centrado na perspectiva da gestão escolar. Trata-se do artigo *Gestão escolar e a construção de uma escola eficaz: uma aproximação da Educação Profissional e Tecnológica* (Machado; Costa; Spörl, 2025).

Ao utilizar os buscadores *moral* e *educação profissional*, a busca retornou considerável quantidade de trabalhos apresentados: 27 na base SciELO e 192 no Portal de Periódicos da CAPES.

Esse levantamento indica a relevância do tema, uma vez que o volume de pesquisas evidencia um interesse significativo em sua abordagem. Ao mesmo tempo, revela-se uma lacuna nas discussões relacionadas ao clima escolar no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, visto que, embora existam estudos e debates sobre o tema em outros segmentos educacionais, ainda são escassas as produções que o investigam nesse campo específico.

Por esta perspectiva, a presente pesquisa propõe-se a contribuir teoricamente para o preenchimento dessa lacuna na literatura, ao abordar o clima escolar no contexto da educação profissional e tecnológica. Um segmento em expansão, porém ainda pouco explorado sob a perspectiva da Psicologia Moral.

A pesquisa amplia o olhar e promove novas discussões ao inserir o tema na educação profissional e tecnológica. Trata-se de um campo que vem crescendo significativamente em abrangência e número de estudantes, mas que ainda se mostra incipiente quanto à diversidade de abordagens e ao volume de produções

acadêmicas.

De acordo com dados do Ministério da Educação (Brasil, 2025), o Censo Escolar 2024, que apresenta informações referentes à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no ensino médio, aponta que, em 2024, o ensino profissionalizante no Brasil registrou um total de 2,57 milhões de matrículas, número 2,4 vezes superior ao observado em 2023. Desse total, 1,57 milhão de matrículas correspondem à rede pública de ensino.

A partir das discussões sobre a educação profissional, observa-se que o trabalho, entendido como atividade fundamental na construção da existência humana, tem sido objeto de reflexão de diversos autores. Para Bastos, Pinho e Costa (1995), ele constitui não apenas um meio de suprir necessidades básicas, mas também um elemento estruturante da vida pessoal e social. Frigotto (2003) reforça essa compreensão ao afirmar que o trabalho é uma categoria ontológica e econômica essencial, por meio da qual o homem produz sua história e sua própria humanidade. Entretanto, embora se anseie que o trabalho estimule a crítica e se realize de forma ética, muitas vezes ele assume um caráter de alienação, revelando contradições sociais que se estendem também ao campo educacional.

No Brasil, a trajetória da educação sempre esteve marcada por tensões entre classes dominantes e dominadas, revelando seu caráter hegemônico e seletivo. Historicamente, as elites buscaram moldar a educação dos trabalhadores para atender às demandas do capital, reduzindo-a muitas vezes à preparação técnica subordinada ao mercado de trabalho, como evidenciado nas críticas de Frigotto (2003) ao modelo taylorista de qualificação.

O olhar mais cuidadoso e estruturado que passou a ser direcionado à educação profissional se revela de extrema relevância para esse segmento. A educação exerce papel central na formação do sujeito e na transmissão da cultura, e é fundamental que esse amparo teórico alcance todas as pessoas, comunidades e segmentos formativos. Conforme destaca Luzuriaga (1978), sem a educação, a cultura não sobreviveria no espírito humano, uma vez que é por meio dela que se assegura sua continuidade ao longo dos séculos.

Assim, o local de aplicação da pesquisa é uma Escola de Educação Profissional e Tecnológica que utiliza metodologias participativas nos processos de aprendizagem. As metodologias ativas não são apenas ferramentas de

aprendizagem, mas catalisadoras de um tipo específico de clima escolar, mais democrático e participativo. Essa intencionalidade institucional se alinha diretamente à proposta investigativa da presente pesquisa, uma vez que parte do pressuposto de que uma instituição que adota Metodologias Ativas, ao sustentar uma perspectiva de educação mais participativa, tende a desenvolver práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo do estudante e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral.

Dentro dessa perspectiva, a escuta e a formação integral passam a constituir elementos centrais do percurso educacional, o que, em princípio, favorece a construção de um clima escolar positivo, com uma perspectiva que ultrapassa as dimensões exclusivamente cognitivas e incorpora os aspectos socioemocionais.

No decorrer do trabalho, será realizada, então, a análise da avaliação do clima escolar nesse cenário específico, estabelecendo relações dos resultados obtidos na coleta de dados da pesquisa com os pressupostos teóricos da psicologia moral.

2 OBJETIVOS

Diante o exposto, o objetivo geral deste trabalho é analisar o clima escolar na percepção de professores e estudantes, sob a ótica da psicologia moral, em uma instituição de educação profissional e tecnológica do interior de São Paulo, com foco nas dimensões mais relacionadas ao desenvolvimento sociomoral.

2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para atingir o objetivo geral desta dissertação, a pesquisa concentrou-se na análise da percepção do clima escolar a partir de um conjunto específico das dimensões propostas pelo *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar* (Vinha; Morais; Moro, 2017). O instrumento de avaliação original engloba oito dimensões que compreendem o fenômeno em seu caráter multidimensional (aspectos relacionais, pedagógicos, organizacionais e estruturais):

Dimensão 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem

Dimensão 2. As relações sociais e os conflitos na escola

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

Dimensão 4. As situações de intimidação entre alunos

Dimensão 5. Família, escola e comunidade

Dimensão 6. A infraestrutura e a rede física da escola

Dimensão 7. As relações com o trabalho

Dimensão 8. A gestão e a participação

Devido às particularidades da dinâmica institucional e à predominância de estudantes adultos no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a Dimensão 5: Família, escola e comunidade não se mostrou pertinente, sendo, portanto, excluída da presente análise.

Dessa forma, os objetivos específicos deste trabalho são:

- Mensurar as percepções de estudantes em cinco dimensões. São elas:
 - Dimensão 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem;
 - Dimensão 2. As relações sociais e os conflitos na escola;
 - Dimensão 3. As regras, as sanções e a segurança na escola;
 - Dimensão 4. As situações de intimidação entre alunos;

- Dimensão 6. A infraestrutura e a rede física da escola;
- Mensurar as percepções de professores em sete dimensões. São elas:
 - Dimensão 1. As relações com o ensino e com a aprendizagem;
 - Dimensão 2. As relações sociais e os conflitos na escola;
 - Dimensão 3. As regras, as sanções e a segurança na escola;
 - Dimensão 4. As situações de intimidação entre alunos;
 - Dimensão 6. A infraestrutura e a rede física da escola;
 - Dimensão 7. As relações com o trabalho;
 - Dimensão 8. A gestão e a participação;
- Comparar os resultados obtidos entre estudantes e professores;
- Relacionar os resultados obtidos com a teoria.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição de educação profissional e tecnológica cuja proposta pedagógica se orienta pela adoção de práticas pedagógicas inovadoras, voltadas à construção ativa do conhecimento e ao desenvolvimento de competências pelos estudantes. Essas práticas se caracterizam como metodologias de ensino mais participativas que ancoram o processo educativo em situações reais de trabalho por meio de estratégias, como estudos de caso, pesquisas, resolução de problemas e desenvolvimento de projetos, entre outras. Destaca-se, nesse âmbito, o uso de abordagens fundamentadas em metodologias participativas que favorecem o protagonismo discente e a articulação entre teoria e prática.

Em consonância com essas práticas, a proposta pedagógica da instituição indica, como objetivo metodológico, a preocupação em fortalecer a autonomia dos alunos na aprendizagem, desenvolvendo capacidade crítica, criatividade e iniciativa. Nessa perspectiva, o professor se torna o criador de ambientes e situações para que o aluno atue e aprenda como protagonista do processo de aprendizagem. O professor deve planejar, estimular a ação dos alunos, promover a reflexão, sintetizar, reformular, criticar e avaliar. Por essas e outras ações, organiza o trabalho educativo como mediador e orientador.

A proposta considera que a Educação é uma ação intencional e política e destaca seu foco em possibilitar que, no interior da escola, haja um ambiente de diálogo entre professores e estudantes, centrado na capacidade de ouvir o outro. Esses princípios indicam uma conexão com as perspectivas teóricas que sustentam esta pesquisa e que serão aprofundadas a seguir. O referencial teórico aborda, portanto, os temas que fundamentam este trabalho, abordados em tópicos específicos, a saber: Desenvolvimento Moral, Metodologias Ativas e Clima Escolar.

Ademais, a Educação Profissional e Tecnológica conta com um tópico dedicado. Embora não se constitua como um campo teórico propriamente dito, trata-se do segmento investigado nesta pesquisa, marcado por características específicas, o que torna pertinente a destinação de um espaço próprio para seu aprofundamento e contextualização.

Os pressupostos sustentam a investigação proposta neste trabalho, ao considerar a necessidade de compreensão dos temas específicos discutidos e considerados no momento da avaliação dos resultados da coleta de dados, bem como na contextualização sobre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), segmento educacional no qual a pesquisa é realizada.

3.1 DESENVOLVIMENTO MORAL

Este trabalho considera o desenvolvimento moral como uma de suas bases conceituais e teóricas. A moralidade e a ética constituem um debate de longa data, com seus alicerces fincados na Antiguidade Clássica, conforme assinala Lepre (2019). Nessa mesma tradição filosófica, evidencia-se que a preocupação de Sócrates, Platão e Aristóteles em delinear a *vida boa* e a *forma de vida mais adequada* configurou o vetor inicial para as reflexões éticas.

Nesse sentido, Chauí (1995) assinala que, a partir das interpretações presentes nos textos de Platão e Aristóteles, entende-se que o surgimento da ética ou filosofia moral no Ocidente está vinculado à figura de Sócrates.

No prosseguimento desta análise histórica, Lepre (2019) evidencia que, embora de o tema constitua objeto de estudo de diferentes áreas do conhecimento, como a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia e o Direito, é no campo da Psicologia que se consolidaram investigações empíricas e a construção de métodos específicos voltados à compreensão desse fenômeno. Entre as contribuições mais significativas encontra-se a abordagem cognitivo-evolutiva do desenvolvimento moral, elaborada por Lawrence Kohlberg (1927-1987), que fundamentado nos pressupostos da psicologia genética de Jean Piaget (1994), estruturou um modelo teórico capaz de elucidar os processos psicológicos subjacentes à moralidade.

Nessa ótica, a obra de Lawrence Kohlberg (1984) assume papel basilar para a teoria do desenvolvimento moral de base cognitivo-desenvolvimental. O autor corrobora a premissa que norteadora de sua investigação sobre os estágios do julgamento moral, ao postular o reconhecimento da criança como uma filósofa, cuja mente possui uma estrutura própria, princípio central dessa abordagem. Este princípio demarca o alicerce de sua metodologia e de sua teoria, segundo a qual as crianças constroem ativamente seus significados morais, em detrimento da simples

internalização das regras provenientes do meio social adulto.

Tal perspectiva concebe o desenvolvimento moral como um processo dinâmico e gradual, no qual os sujeitos elaboram estruturas progressivamente complexas de julgar, justificar e orientar suas ações em relação a normas, regras e princípios. Para além disso, a investigação da moralidade transcende a mera compreensão da obediência a regras externas, focando a forma como a consciência se estrutura e se obriga ao respeito por elas, configurando um percurso de progressiva autonomia e racionalidade prática (Silva, 2022).

O desenvolvimento moral em contextos educacionais é significativamente influenciado significativamente pelo ambiente institucional. Montero-Carretero, Pastor, Santos-Rosa e Cervelló (2021) demonstraram que as dimensões do clima escolar predizem o desengajamento moral e a empatia, impactando diretamente comportamentos como o *bullying*. Essa correlação entre ambiente e desenvolvimento moral torna-se ainda mais pertinente na Educação Profissional e Tecnológica, na qual a formação ética é fundamental para a atuação profissional futura.

O modelo de Kohlberg (1992), ao pormenorizar os estágios de desenvolvimento moral, inaugurou um campo de pesquisa próprio que visou articular teoricamente a psicologia, a educação e a ética. Outrossim, suas formulações não se limitaram ao plano teórico, mas foram acompanhadas por propostas pedagógicas destinadas a favorecer o crescimento moral dos sujeitos. Nesse aspecto, destacam-se as reflexões apresentadas em trabalhos posteriores (Kohlberg; Power; Higgins, 1997), que objetivaram traduzir sua teoria em práticas educativas, com vistas a promover ambientes escolares mais democráticos, dialógicos e comprometidos com a formação cidadã.

Kohlberg (1992) elaborou um modelo de desenvolvimento moral de caráter universal e estruturalista, organizado em níveis e estágios progressivos que se sucedem hierarquicamente de acordo com a qualidade do raciocínio moral. Inserida no conjunto das teorias interacionistas, sua proposta postula o desenvolvimento moral como resultado da interação entre sujeito e meio, de modo que a progressão nos estágios não é automática, mas está condicionada às oportunidades de diálogo, das experiências de vida e da qualidade das relações sociais estabelecidas.

A teoria kohlberguiana, ao propor que o desenvolvimento moral decorre de transformações fundamentais nas estruturas cognitivas, compreende tais estruturas como totalidades organizadas que se reconfiguram a partir das interações entre o sujeito e o ambiente. Essas mudanças engendram formas cada vez mais complexas de equilíbrio, resultando em avanços qualitativos no modo como o indivíduo julga e orienta suas ações (Bataglia, 2010). Assim, o estudo do desenvolvimento moral consolida-se como campo de intersecção entre a Psicologia, a Educação e a Filosofia, oferecendo fundamentos para compreender a formação da consciência ética e sua relevância na prática educativa.

O campo da Psicologia Moral, tal como hoje é reconhecido, foi sistematizado a partir das contribuições de Lawrence Kohlberg (1992). Antes disso, a moralidade havia sido tematizada pela Psicologia sob a ótica de duas correntes predominantes: a psicanalítica e a behaviorista. Entretanto, a partir do final da década de 1960 e ao longo dos anos 1970, constata-se uma inflexão significativa nesse cenário, marcada pela ascensão das abordagens de inspiração cognitivista. Como sintetiza Biaggio (2006, p. 21), nesse período “[...] o enfoque cognitivista tomou conta do campo da moralidade, sendo praticamente abandonados os estudos empíricos na linha behaviorista [...] e psicanalítica”.

De acordo com Biaggio (2006), tanto o Behaviorismo quanto a Psicanálise sustenta uma concepção heterônoma da moralidade, isto é, definiram-na como instância externa ao sujeito, proveniente da sociedade e incorporada de forma passiva pelo indivíduo. Nesse cenário, o trabalho de Kohlberg ganha relevo justamente por afirmar o caráter ativo do sujeito no processo de construção da moralidade, em clara aproximação com a proposta construtivista inaugurada por Jean Piaget (1896-1980).

A teoria kohlberguiana teve origem em sua tese de doutorado, defendida em 1958 na Universidade de Chicago, na qual buscou ampliar os estudos de Piaget apresentados no livro *O Juízo Moral na Criança*, publicado em 1932, para além da infância, alcançando a adolescência. Em sua obra clássica, Piaget (1994) analisa a dinâmica como as crianças se relacionam com as regras dos jogos, utilizando entrevistas e observações para apreender as bases do raciocínio moral. O autor evidencia que a moralidade infantil evolui de uma posição de heteronomia, em que as regras são seguidas por temor ou respeito à autoridade, para uma posição de

autonomia, na qual a adesão às regras decorre da compreensão de sua função social e da possibilidade de escolha consciente, processo que se relaciona ao desenvolvimento cognitivo e às experiências de cooperação (Silva, 2022).

Kohlberg (1992), contudo, considerou que o modelo piagetiano de tendências não elucidava de maneira suficiente a complexidade do raciocínio moral dos adolescentes. Propôs, assim, um modelo mais abrangente, sustentado em estágios evolutivos que, a exemplo da teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, seguem uma lógica de progressiva complexificação. Seu esquema contempla três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional. Cada nível, subdividido em dois estágios, expressa diferentes formas de julgamento moral, desde uma moral centrada no interesse individual até formas baseadas em princípios éticos universalizáveis, como no quadro a seguir.

Quadro 1 – Níveis e estágios do desenvolvimento moral segundo Lawrence Kohlberg

Nível I: pré-convencional	Estágio 1: Orientação por obediência e punição
	Estágio 2: Orientação egoísta, por interesse individual
Nível II: convencional	Estágio 3: Orientação pelas expectativas do grupo
	Estágio 4: Orientação pela manutenção da ordem social vigente
Nível III: pós-convencional	Estágio 5: Orientação pelo utilitarismo e contrato social
	Estágio 6: Orientação por princípios éticos universalizáveis

Fonte: Silva (2022).

Considerando o Quadro 1, cada um dos níveis e respectivos estágios são explicados da seguinte forma:

O primeiro nível moral, chamado de pré-convencional, característico entre crianças, é constituído pelos Estágios 1 e 2, em que o raciocínio do que é certo ou errado baseia-se no medo da punição (autopreservação) ou em interesses individuais. No segundo nível, o convencional, comum entre adolescentes e adultos, é constituído pelos Estágios 3 e 4, o raciocínio baseia-se na conformidade às convenções e regras sociais determinadas por grupos ou autoridades, procurando manter a ordem social vigente. O

terceiro e último nível, o pós-convencional, atingido por uma quantidade mínima de adultos, concerne aos Estágios 5 e 6, cujo raciocínio moral rompe com o contexto sócio-legal e baseia-se na reciprocidade e em princípios éticos universalizáveis, isto é, as regras só são aceitas se estiverem fundamentadas em princípios e valores morais, o que atribui a elas o caráter de mutabilidade (serem mudadas se injustas) (Silva; Miguel; Bataglia, 2021, p. 13).

Os estágios do desenvolvimento moral, conforme delineado por Kohlberg (1992), não se distinguem pelos conteúdos específicos das decisões morais, mas pelo tipo de raciocínio empregado para as fundamentar. Isto implica que o elemento central de sua proposta reside não nas respostas em si, mas na lógica que orienta os julgamentos. Dessa forma, os indivíduos podem ser classificados em diferentes estágios a partir das justificativas que apresentam, independentemente das conclusões práticas a que chegam. O modelo de Kohlberg (1992) é, portanto, de natureza estrutural, uma vez que se concentra nas formas de raciocínio moral, e não nos valores ou normas particularizadas.

Um elemento crucial de sua teoria reside na articulação com o desenvolvimento cognitivo. Inspirado em Piaget, Kohlberg (1984) sustentou que a progressão moral advém, em certa medida, do avanço das estruturas cognitivas. Ele postula que raciocínios morais mais elaborados exigem um nível equivalente de raciocínio lógico, estabelecendo um paralelismo entre o estágio cognitivo e o moral: enquanto o primeiro constitui um requisito para o segundo, a evolução moral relaciona-se às experiências de interação social e à qualidade das relações vividas.

Nesse sentido, tanto a teoria piagetiana quanto a de Kohlberg se inserem no conjunto das abordagens interacionistas, pois se assentam no pressuposto de que o desenvolvimento se dá por meio de transformações qualitativas nas estruturas cognitivas, entendidas como sistemas organizados que se reconfiguram em função da interação com o meio. Como destacam Bataglia, Morais e Lepre (2010), trata-se de mudanças que conduzem a formas mais complexas de equilíbrio, resultado do constante processo de construção entre sujeito e ambiente. Essa natureza interacionista é precisamente o que diferencia tanto o construtivismo de Piaget (1994) quanto a perspectiva cognitivo-evolutiva de Kohlberg (1984) das concepções heteronômicas predominantes em outras correntes psicológicas.

Dellazzana-Zanon, Bordini, Sperb e Freitas (2013) detalham que Kohlberg vai além de uma inspiração em Piaget. Ao desenvolver uma teoria própria e distinta,

é inegável que vários princípios fundamentais do epistemólogo suíço persistem em sua proposta. Entre esses princípios, avulta a perspectiva construtivista, segundo a qual o sujeito desempenha um papel ativo na edificação de sua moralidade, em permanente interação com as condições cognitivas e sociais que o circundam.

Para o construtivismo, a formação da consciência moral é entendida como uma construção do sujeito em interação com seu meio e não como mero produto das influências do ambiente. Assim, de acordo com esta perspectiva, as relações sociais são fundamentais para que a criança se desenvolva moralmente. Ao nascer, a criança traz em sua carga hereditária, a título de possibilidades, os elementos necessários à elaboração da consciência moral. Para que essas possibilidades se atualizem, é necessário que ocorram trocas com o meio; sem que se estabeleçam essas trocas não há nem conhecimento nem ética possíveis (Dellazzana-Zanon *et al.*, 2013, p. 343).

Biaggio (1997) assinala que o avanço nos estágios morais, segundo Kohlberg e seus colaboradores, está intrinsecamente ligado ao conflito cognitivo, entendido como motor do desenvolvimento, em um processo análogo ao desequilíbrio cognitivo descrito por Piaget. Nessa lógica, o enfrentamento de situações que desafiam as estruturas já estabelecidas constitui oportunidade para a reorganização do pensamento e para a progressão em direção a formas mais complexas de raciocínio moral.

A perspectiva construtivista, compartilhada tanto em Piaget quanto em Kohlberg, aponta que a conquista da autonomia moral exige condições concretas de exercício da cooperação, bem como vivências que favoreçam a apreensão de regras justas e legítimas. Conforme salientam Pereira e Morais (2016), apenas em contextos que propiciem experiências desse tipo a criança pode ascender a níveis mais elevados de julgamento moral em contextos que proporcionem experiências dessa natureza. Tal processo envolve, como evidenciam Santos e Trevisol (2016), movimentos contínuos de adaptação e readaptação às demandas sociais, nos quais as vivências cotidianas, aliadas à reflexão, possibilitam a edificação de competências para avaliar, posicionar-se e agir diante de conflitos e dilemas.

Nesse contexto, a escola assume uma posição central. Enquanto principal espaço formal de socialização após a família, configura-se como um ambiente privilegiado para o fomento do desenvolvimento moral. Santos e Trevisol (2016) ressaltam que tanto a instituição escolar quanto os profissionais que nela atuam exercem uma função crucial nesse processo, uma vez que a convivência cotidiana e

as experiências compartilhadas favorecem a formação de referenciais morais que orientam o agir dos estudantes.

Como as autoras seguem ressaltando:

[...] compreende-se que o papel dos processos educativos é fundamental, pois as mediações escolares e pedagógicas têm a potencialidade de favorecer essas conquistas por meio de um planejamento de atividades que mobilizem os alunos para a reflexão, o posicionamento e a ação. [...] se a autonomia moral deve ser uma finalidade, os procedimentos educativos devem privilegiar atividades que envolvam situações de problematização em pequenos grupos, nas quais o diálogo e as ações democráticas sejam priorizados (Santos; Trevisol, 2016, p. 21).

A relevância da Educação perpassa a produção de Kohlberg. Sua contribuição não se restringe à formulação de um modelo de estágios do desenvolvimento moral, incorporando um espectro mais vasto de reflexões. Sua obra estrutura-se em quatro dimensões interligadas: a elaboração de uma teoria psicológica sobre o desenvolvimento moral; o diálogo com a filosofia moral; a proposição de práticas voltadas à educação moral; e a construção de instrumentos para avaliar os níveis de julgamento moral. Tais vertentes configuram, respectivamente, enfoques psicológico, filosófico, educacional e metodológico, o que atesta a abrangência de sua contribuição para a compreensão e a promoção da moralidade.

O desenvolvimento moral vincula-se diretamente à qualidade das relações que se estabelecem nos diferentes ambientes sociais frequentados, não se restringindo ao convívio familiar (Tognetta, 2003; Tognetta; Assis, 2006; Vinha, 2000). A materialização da experiência social com seus pares é essencial, e a escola configura-se como um espaço privilegiado para tal fim. Investigações conduzidas por pesquisadores da psicologia moral, como Luciene Tognetta (2003), Susana Menin (2002), Telma Vinha (2000), Ulisses Araújo (1993) e Yves de La Taille (2006), demonstram que as instituições escolares exercem influência significativa na formação moral de crianças e jovens, justamente por possibilitarem o convívio entre pares e a vivência de ambientes cooperativos.

A relevância da articulação entre os ambientes educacionais e o desenvolvimento moral é patente (Pacca, 2022; Bidóia, 2020), assim como a necessidade de formação continuada do professor, visando o desenvolvimento de

competências para a promoção da moralidade (Barrios; Marinho-Araujo; Branco, 2011).

Dessa forma, a instituição escolar, concebida como espaço de sistematização e socialização do conhecimento científico historicamente produzido, configura-se como um elemento central para a vida social. Sob esse prisma, o direito inalienável ao acesso universal e irrestrito à escolarização é condição fundamental para a democratização da cultura e do saber. Já Durkheim (2011), preconizava que a educação escolar perfaz a função social de integrar os indivíduos ao corpo coletivo, transmitindo valores e conhecimentos que possibilitam a coesão social.

Entretanto, a compreensão da especificidade da instituição de ensino não pode se restringir ao papel de transmissão de saberes. Outros elementos têm grande importância, sobretudo aqueles relacionados aos vínculos sociais que nela se estabelecem. Bourdieu e Passeron (2014) chamam a atenção para o fato de que, além de difundir o conhecimento, a escola atua na reprodução das estruturas sociais e culturais, legitimando determinadas formas de saber em detrimento de outras. Por sua vez, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) destacam que a organização educativa é, simultaneamente, espaço de instrução e de desenvolvimento ético e político, pois favorece o exercício da convivência, do diálogo e da participação cidadã.

Assim, para além da transmissão do arcabouço científico, é preciso reconhecer esse ambiente como espaço de múltiplas dimensões formativas, onde se articulam processos cognitivos, sociais, morais, valorativos, políticos, emocionais e culturais que impactam diretamente no desenvolvimento humano e nas relações sociais.

Dias, Colombo e Morais (2019) apresentam a unidade escolar como local de construção de conhecimentos que deve ser considerada como um ambiente para que interações e vivências possam ser desenvolvidas e estabelecidas, pois são fundamentais na constituição do sujeito. Da mesma maneira, as ações exploratórias são essenciais na construção do conhecimento social a partir da interação com outras pessoas. O currículo focado no conteúdo não é suficiente para promover essa construção, e a exploração ativa do meio é de extrema relevância.

Sob esse prisma, Santos e Adam (2022) explicam que há uma demanda crescente por estudos que denotam a importância da escola como organização social, seja pela representatividade que esse âmbito assume na constituição da

experiência humana (Dubet, 1994 *apud* Santos; Adam, 2022), seja pela necessidade de se analisar em profundidade as estruturas e as relações que compõem a lógica escolar (Brunet, 1995 *apud* Santos; Adam, 2022), considerando que essas perspectivas definem e direcionam as práticas, ações e ideias das pessoas. Mais do que um local de transmissão de conteúdos curriculares, a escola se configura como um espaço privilegiado de socialização, em que normas, valores e expectativas são constantemente negociados e ressignificados. Essa dimensão permite reconhecer que, além de seu papel institucional, ela desempenha funções formativas que atravessam a constituição moral dos indivíduos.

Na perspectiva de Durkheim (1995), por exemplo, a função moral da escola é intrínseca à sua existência, visto que a instituição escolar não se limita a ensinar saberes sistematizados, mas exerce o papel de inculcar regras de convivência e promover o sentimento de pertencimento social. De modo semelhante, autores como Kohlberg (1984) destacam que o ambiente escolar se constitui em um espaço fundamental para o desenvolvimento do juízo moral, uma vez que proporciona situações de convívio e de resolução de conflitos que estimulam a reflexão sobre justiça, cooperação e responsabilidade coletiva.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como ambiente de formação integral, articulando a dimensão cognitiva e a dimensão ética. Tal compreensão implica considerar que as práticas pedagógicas, as relações de poder e os processos de regulação cotidiana no ambiente escolar não apenas reproduzem a ordem social, mas abrem possibilidades de transformação, favorecendo o desenvolvimento de sujeitos críticos e socialmente comprometidos (Charlot, 2020). Assim, reconhecer a função moral da escola é ampliar o entendimento de sua relevância social, situando-a não apenas como transmissora de conhecimento, mas como instituição formadora de valores e princípios que sustentam a vida coletiva.

A constatação de que o ambiente educacional deve ser compreendido para além de sua dimensão imediata não é nova, existe um histórico de debates acadêmicos que partem de diferentes perspectivas sobre o assunto. Dentre eles, destaca-se a reflexão de Nóvoa (2003), que problematiza a complexidade da pesquisa educacional ao propor a superação tanto da leitura restrita quanto da generalização, fomentando uma perspectiva que permita intervir de forma mais consistente na realidade educativa.

A partir do momento em que as organizações educacionais podem ser entendidas como coletividades especializadas, surge a necessidade de considerá-las sob a ótica de múltiplos sistemas que se inter-relacionam. Essa abordagem preconiza a atuação das instituições como influenciadoras de seus participantes a incorporarem e ressignificarem as práticas e culturas dos grupos sociais que as compõem (Santos; Adam, 2022).

Nessa direção, compreender o funcionamento dos sistemas presentes nas organizações implica reconhecer que sua função central é atribuir sentidos e significados à ação coletiva. É a partir dessa construção que os sujeitos encontram condições, ou limitações, para atingir os objetivos delineados em sua estrutura. Nesse processo, os propósitos estratégicos, ao mesmo tempo em que revelam restrições, configuram-se como potencializadores de arranjos colaborativos. Assim, por meio dos papéis que cada indivíduo assume, tornam-se possíveis movimentos de reorganização e transformação de paradigmas que buscam responder aos desafios enfrentados pela instituição.

Esse movimento de investigação coloca em evidência a importância de compreender a escola como um ambiente relacional, no qual os sentidos produzidos coletivamente desempenham papel central na mobilização dos indivíduos em torno de questões comuns. Parte-se da ideia de que a organização escolar não se restringe a estruturas formais, mas é constantemente moldada pelas demandas coletivas, que atribuem significados à instituição e geram um clima perceptível por todos que dela participam.

3.2 CLIMA ESCOLAR

A análise do clima escolar é uma abordagem que permite olhar para a escola em sua totalidade, contemplando as diferentes esferas que a constituem. Tal perspectiva favorece a identificação de problemas que, muitas vezes, permanecem invisíveis ou não enfrentados pela falta de ferramentas adequadas de investigação. Além de promover a reflexão sobre os sentidos que orientam a prática cotidiana, essa análise contribui diretamente para a formação de padrões de comportamento e para a consolidação das relações na comunidade educativa.

O clima é considerado como sendo um momento no conjunto de

experiências da escola [...] e ainda é visto como a maneira como as pessoas pensam, percebem, interpretam e reagem à organização, a normas formais e a comportamento e costumes no interior da escola. O clima organizacional é ainda comumente referido como sendo a fotografia do momento, o humor que varia conforme alterações e acontecimentos (Lück, 2017, p. 65).

A complexidade e a agilidade da dinâmica do ambiente escolar se constituem fenomenologicamente e trazem em seu arcabouço as percepções de professores, alunos, equipe de gestão, funcionários e familiares, originadas de um contexto comum e real. Portanto, esse ambiente está repleto de avaliações subjetivas que compõem o entendimento sobre o clima escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa (Vinha; Morais; Moro, 2017, p. 8).

Dessa forma, torna-se evidente que a função da escola não pode se restringir à transmissão de conteúdo ou à capacitação técnica de seus professores para a implementação de um currículo previamente estruturado. É necessário considerar e reconhecer que a convivência constitui dimensão fundamental do espaço escolar, configurando-se como premissa para o desenvolvimento qualitativo das relações que nele se estabelecem. A escola, enquanto espaço de organização, conhecimento e desenvolvimento social, é, também, um lugar de interação onde a diversidade de experiências e perspectivas possibilita o exercício da alteridade, condição pela qual os sujeitos se humanizam. Nesse processo, o convívio com as diferenças não apenas amplia horizontes formativos, mas favorece a construção de vínculos pautados na cooperação, no respeito mútuo e na vivência democrática, elementos essenciais para a consolidação de uma educação comprometida com a formação moral e cidadã.

O clima escolar é fundamental para a qualidade de vida dos profissionais e dos alunos. E realizar essa mensuração permite conhecer os aspectos de natureza moral que permeiam as relações na escola. Vinha, Morais e Moro (2017) explicam a relação entre o clima negativo e o aparecimento de problemas de ordem

comportamental que ocorrem entre estudantes e entre estudantes e professores. Mostram igualmente que um clima positivo está relacionado à diminuição da violência escolar, do estresse e dos problemas de ordem comportamental.

O diagnóstico do clima escolar contribui para identificar os problemas, o grupo os hierarquiza e os estuda, a fim de encontrar outras formas diferentes e coordenadas para lidar com tais problemas, discutir as etapas para enfrentá-los e planejar as intervenções.

Dessa forma, a mensuração do clima escolar se mostra fundamental para viabilizar seu diagnóstico, por meio de instrumentos que se propõem a realizar essa avaliação de maneira consistente e assertiva, fornecendo dados que subsidiem a implementação de intervenções necessárias. A escolha do Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017) justifica-se pelo fato de esse instrumento apresentar fundamentos teóricos alinhados aos objetivos da presente pesquisa, além de possuir validação e reconhecida credibilidade científica.

Santos e Adam (2022) explicam que a utilização de instrumentos analíticos, seja por meio da aplicação de protocolos validados, como questionários, ou por procedimentos qualitativos, como grupos focais, entrevistas ou observações sistemáticas, é fundamental para captar a complexidade das múltiplas dimensões presentes no cotidiano escolar. Tal abordagem permite não apenas identificar necessidades específicas de aperfeiçoamento das relações que se estabelecem nesse espaço, mas também respeitar as particularidades de cada instituição, assegurando que as demandas sejam efetivamente direcionadas às peculiaridades de sua comunidade escolar.

Nessa perspectiva, o estudo do clima escolar se apresenta como um recurso imprescindível para a análise da qualidade das interações que atravessam a vida escolar. No entanto, como argumentam Vinha, Morais e Moro (2017), é imprescindível que essa avaliação seja conduzida com rigor metodológico, contemple a multiplicidade de dimensões que caracterizam a instituição educativa desde sua estrutura, organização e objetivos até as formas de relação que nela se estabelecem. Nesse processo, torna-se igualmente fundamental assegurar a participação e a escuta das diferentes vozes que compõem a comunidade escolar, de modo que a análise reflita não apenas aspectos objetivos da instituição, mas

inclua as percepções, experiências e sentidos atribuídos por seus diversos atores sociais.

Cohen, McCabe, Michelli e Pickeral (2009) corroboram a perspectiva apresentada ao defender que a centralidade do clima escolar se evidencia como elemento constitutivo e indissociável da própria instituição educativa. Isso possibilita a avaliação das condições objetivas que se apresentam de forma multidimensional ao trabalho pedagógico, abrangendo tanto os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem quanto à convivência e à prevenção de situações de vitimização entre pares.

Agressões, indisciplina, *bullying* ou violência são problemas de convivência que surgem como uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas. Essas situações indicam como está o clima escolar, essencial para a qualidade de vida dos profissionais e dos alunos, permitindo compreender os aspectos morais que influenciam as relações dentro da escola (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Vinha, Morais e Moro (2017) explicam que um clima escolar negativo está relacionado ao surgimento de problemas comportamentais entre os estudantes, assim como entre estudantes e professores. Em contrapartida, indicam que um clima positivo está associado à redução da violência escolar, do estresse e dos problemas comportamentais.

A partir de uma ampla revisão da literatura, Thapa, Cohen, Guffey e Higgins-D'alessandro (2013) destacam que ambientes escolares caracterizados por um clima positivo tendem a favorecer o engajamento e a motivação dos estudantes no processo de aprendizagem, além de reduzir a influência negativa das condições socioeconômicas sobre o rendimento acadêmico. Além disso, atua como fator protetivo para a aprendizagem e para o desenvolvimento de trajetórias de vida saudáveis entre os jovens, favorecem tanto o crescimento emocional e social quanto o bem-estar de alunos e professores. Evidências indicam ainda que sua presença está diretamente associada a melhores resultados acadêmicos em diferentes etapas de ensino e que seus efeitos não se limitam ao sucesso imediato, e podem se estender de forma duradoura ao longo dos anos.

Diante dos problemas comportamentais e das dificuldades nas relações interpessoais, é comum que as escolas adotem práticas voltadas principalmente ao

controle ou a prevenção dos conflitos. Entretanto, cresce no campo educacional uma perspectiva distinta, que propõe deslocar o foco dos “problemas” para a promoção do bem-estar coletivo. Nesse entendimento, torna-se fundamental investir na melhoria da qualidade do clima escolar, o que envolve uma gestão aberta às mudanças, à implementação de estratégias sistêmicas de valorização e ao apoio a todos os membros da comunidade escolar, bem como a manutenção de processos contínuos de aperfeiçoamento do ensino.

Essa proposta inclui a construção de um ambiente acolhedor, seguro e justo; a prática constante do diálogo e do trabalho colaborativo; o fortalecimento da comunicação transparente; o estímulo à participação ativa de estudantes e comunidade nas decisões institucionais, favorecendo a criação de comunidades democráticas e, conseqüentemente, a ampliação da sociabilidade e do sentimento de pertencimento (Vinha; Morais; Moro, 2017).

Os autores aprofundam ao explicar que as escolas que conseguem consolidar um clima positivo tendem a apresentar relações interpessoais mais saudáveis, um ambiente de cuidado e confiança, qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, espaços para participação e resolução dialógica de conflitos, maior proximidade com pais e comunidade, além de um senso compartilhado de justiça, em que as regras são reconhecidas como necessárias e as sanções aplicadas de forma justa. Nesses contextos, o ambiente se torna mais estimulante, apoiador e centrado no estudante, de modo que todos se sentem seguros, engajados, pertencentes e respeitosamente desafiados a se desenvolverem.

A avaliação do clima escolar possibilita que cada membro da instituição expresse suas percepções e sentimentos em relação ao ambiente em que atua. Funciona como uma “fotografia” do contexto socioeducativo, considerando o conjunto de perspectivas de todos os atores sem privilegiar indivíduos específicos. Esse processo permite identificar tanto os pontos fortes quanto os aspectos vulneráveis da escola, valoriza a opinião de cada pessoa e incentiva sua participação e manifestação. Além disso, orienta a definição das áreas prioritárias para a implementação de ações futuras, engaja a comunidade escolar no desenvolvimento de projetos institucionais e oferece subsídios para avaliação contínua ou posterior às mudanças promovidas na instituição (Thiébaud, 2005).

Vinha, Morais e Moro (2017) relatam a elaboração de uma matriz de referência composta por oito dimensões desse fenômeno com base na revisão da literatura especializada e na análise de diversos instrumentos internacionais de avaliação do clima escolar. Para cada dimensão, foram construídos itens de avaliação em escala Likert, destinados a três grupos distintos da comunidade escolar: gestores, professores e alunos.

Portanto, o instrumento utilizado para medição do clima, encontrado no Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar (Vinha; Morais; Moro, 2017), considera oito dimensões inter-relacionadas e consideradas constituintes do Clima Escolar. São apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Apresentação das dimensões do instrumento de avaliação do clima escolar

Dimensão	Conceito	Grupo
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade dessa dimensão ocorre quando a escola é percebida como espaço de conhecimento e valorização da aprendizagem, com estratégias e acompanhamento contínuo para garantir que todos os alunos avancem.	Aluno Professor Gestor
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Esta dimensão envolve a qualidade das relações, a gestão de conflitos e o tratamento entre os membros da escola. Um bom clima relacional resulta de vínculos positivos, participação efetiva, respeito, apoio mútuo e sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão trata da forma como gestores, professores e alunos percebem a gestão dos conflitos, regras e sanções na escola. Envolve a percepção de justiça e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
4. As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus-tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidos pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Aluno
5. Família, escola e comunidade	Aborda a qualidade das relações entre escola, família e comunidade, pautadas em respeito, confiança e apoio mútuo. Envolve a atuação da escola conforme as necessidades locais e o sentimento de pertencimento a objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Esta dimensão se refere à percepção da qualidade da infraestrutura e dos recursos da escola, considerando sua organização, adequação e cuidado para garantir	Aluno Professor Gestor

Dimensão	Conceito	Grupo
	acolhimento, segurança, convívio e bem-estar.	
7. As relações com o trabalho	Esta dimensão envolve os sentimentos de gestores e professores sobre seu ambiente de trabalho, incluindo percepção de valorização, motivação, formação profissional, práticas reflexivas e apoio recebido da equipe e da gestão.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Esta dimensão se refere à percepção sobre a eficácia dos processos de identificação de necessidades, intervenção e avaliação da escola, incluindo a articulação entre setores e atores para promover cooperação e objetivos comuns.	Professor Gestor

Fonte: adaptado de Vinha, Morais e Moro (2017).

Cada uma dessas dimensões avalia um aspecto do contexto escolar. Contudo, não se pode desconsiderar que a escola é, permanentemente, um espaço educacional, e que os princípios que regem a dinâmica pedagógica de uma unidade escolar dizem muito sobre esse contexto. Um dos elementos centrais associados a esse olhar é a proposta pedagógica.

Considerando o contexto pesquisado, no caso da escola pesquisada, a proposta pedagógica descreve princípios e práticas que influenciam diretamente a percepção do clima escolar em suas diversas dimensões e a dinâmica educacional da instituição. Diante disso, destaca-se a adoção de metodologias ativas, que orientam o processo de ensino e aprendizagem e configuram-se como um elemento estruturante da prática pedagógica da unidade avaliada.

3.3 METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas indicam a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento moral e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um clima escolar positivo, visto que estão diretamente relacionadas ao campo de estudo das práticas educacionais. De acordo com Sefton e Galini (2022), as metodologias ativas levam em conta as intencionalidades educacionais e as estratégias pedagógicas que colocam o/a estudante não apenas no centro do processo, mas que o posicionam como protagonista de sua experiência educacional, com o objetivo de criar um ambiente de ensino-aprendizagem mais significativo, eficiente e eficaz. A educação

passa por grandes transformações, e a necessidade de pensar novas perspectivas de ensino, metodologias de aprendizagem e formação educacional é premente no contexto atual.

Adicionalmente, a relação entre metodologias ativas e desenvolvimento moral tem sido evidenciada em contextos de educação profissional. Hatipoglu e Semerci (2023) explicam que um recurso de Metodologia Ativa, a aprendizagem baseada em problemas ou projetos (ABP), influencia positivamente os valores humanos na educação profissional, melhorando significativamente o raciocínio moral dos estudantes (Hatipoglu; Semerci, 2023). Essa abordagem pedagógica cria ambientes de aprendizagem que favorecem não apenas a aquisição de competências técnicas, mas o desenvolvimento de competências éticas essenciais para a atuação profissional.

A discussão acerca das metodologias ativas é relevante. Este conceito não é recente, mas ganhou grande visibilidade com a expansão dos meios digitais de comunicação. Apesar de sua ampla circulação, observa-se que o tema ainda gera equívocos e interpretações restritivas. Frequentemente, associa-se metodologia ativa a práticas grandiosas, que necessariamente envolvem atividades de movimentação, estratégias de gamificação ou o uso intensivo de recursos tecnológicos, como aplicativos, jogos digitais e ferramentas de informática. Esses elementos podem, de fato, compor experiências de aprendizagem ativas, mas não se limitam a eles.

Em essência, a metodologia ativa se refere a um processo de aprendizagem que busca ser significativo, o qual coloca o sujeito no centro da construção do conhecimento e prioriza experiências que façam sentido em sua trajetória. Nessa perspectiva, a aprendizagem ativa pode ocorrer tanto em um jogo ou recurso digital quanto em práticas aparentemente simples, como uma roda de conversa ou mesmo uma aula expositiva que provoque reflexão e engajamento. É fundamental que o processo seja mobilizador, favoreça a autonomia e ative o protagonismo do aprendiz.

Entre os teóricos que abordam as metodologias ativas, Philippe Perrenoud (2000) é amplamente reconhecido por suas contribuições à prática pedagógica e, especialmente, ao desenvolvimento de competências. Em sua obra *Dez novas competências para ensinar*, o autor apresenta um conjunto de

habilidades fundamentais ao trabalho dos professores no contexto educacional contemporâneo. Entre elas, destaca-se a capacidade de organizar e dirigir situações de aprendizagem, planejando projetos didáticos, envolvendo os alunos nas atividades propostas e lidando com erros e obstáculos como parte do processo formativo. Outra competência está associada à administração da progressão das aprendizagens, o que implica conhecer os níveis de desenvolvimento dos estudantes, acompanhar sua evolução e estabelecer objetivos claros. Perrenoud (2000) ressalta inclusive a importância de conceber e aprimorar dispositivos de diferenciação, a fim de atender à heterogeneidade das turmas, oferecendo acompanhamento a alunos com maiores dificuldades e incentivando o trabalho coletivo.

Da mesma forma, enfatiza-se a necessidade de envolver os alunos em suas aprendizagens, despertar neles o desejo de aprender, permitir sua participação nas decisões pedagógicas e oferecer atividades diversificadas. O trabalho em equipe é igualmente valorizado, tanto no desenvolvimento de projetos coletivos quanto na troca de experiências entre professores e estudantes, assim como na participação em iniciativas institucionais mais amplas. Nesse sentido, o autor sublinha ainda a relevância da participação dos professores na administração da escola, elaborando e divulgando projetos ligados à instituição e estimulando o engajamento discente nesses processos. Além disso, Perrenoud (2000) destaca a importância de informar e envolver os pais, promovendo diálogos constantes e reuniões frequentes que possibilitem a integração das famílias na construção do conhecimento.

O uso de tecnologias é outro aspecto essencial, sendo compreendido por seu potencial pedagógico como ferramenta que amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem. Complementarmente, inclui-se entre as competências dos professores a capacidade de enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão, o que envolve combater preconceitos e discriminações, prevenir a violência e fomentar o senso de responsabilidade. Por fim, o autor aponta a necessidade de administrar a própria formação continuada, de elaborar um plano pessoal de desenvolvimento profissional e participar ativamente de grupos de estudo e debate com colegas da área.

Em complemento, diversos autores dedicam estudos, pesquisas e análises sobre metodologias ativas como estratégias de ensino capazes de promover uma aprendizagem mais significativa e engajada (Antunes, 2001; Delors, 2003; Freire, 2006; Frigotto, 2003; Macedo, 2005). Enfatizam a importância de práticas pedagógicas centradas no aluno e na construção colaborativa do conhecimento. Mais recentemente, Sefton e Galini (2022) e Garcia (2020) aprofundaram a discussão sobre metodologias ativas, abordando estratégias concretas para o desenvolvimento de aulas participativas e a promoção de aprendizagens efetivas.

A discussão acerca dessa perspectiva metodológica não é recente. Entre os precursores sobre o tema, John Dewey (1859-1952), que contribuiu para a educação progressista e escolanovista, considerava a importância da aproximação entre teoria e prática, assim como destaca o processo de aprender a aprender: “Mais importante ainda é que o ser humano adquira o hábito de aprender. Aprender a aprender” (Dewey, 1959, p. 48).

Corroborando essa linha de pensamento, Paulo Freire (1921-1997) aborda a ideia da aprendizagem significativa e a importância de considerar o conhecimento prévio do aluno em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987). Na obra, ele discute a necessidade de valorizar as experiências e saberes prévios dos alunos como parte fundamental do processo educativo, promovendo uma educação dialógica e participativa.

Para avaliar a dimensão da aprendizagem significativa, os estudos utilizam questionários, cada um dos quais aborda um aspecto específico. Esses instrumentos podem ser aplicados separadamente, sendo que a Dimensão 1, referente às relações com o ensino e a aprendizagem, é representativa na percepção do clima escolar, considerando os seguintes aspectos:

A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás (Vinha; Morais; Moro, 2017, p. 10).

Nessa perspectiva, quando se dispõe de uma estrutura educacional desenvolvida e pensada de forma a colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem, infere-se que os espaços de segurança estejam estabelecidos, assim como a dimensão 1 do clima escolar, pois é uma das bases da aprendizagem significativa. A procura por conexões com a realidade do aluno, linguagem e exemplos relacionados ao conhecimento anterior, compartilhamento de perspectivas e ideias que possam construir com o sentido estudado, trazendo consistência e segurança ao espaço educacional. Tais princípios constituem a base das metodologias ativas, as quais interferem positivamente no clima escolar (Sefton; Galini, 2022), e sua utilização é fortemente sugerida na educação profissional e tecnológica.

3.4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, um estudo de Bastos, Pinho e Costa (1995) com trabalhadores de organizações formais revela uma percepção positiva do trabalho, definido como a capacidade humana de mobilizar esforços em prol de objetivos específicos. Os autores enfatizam que essa atividade se reflete profundamente na vida pessoal, assume uma centralidade que vai além da rotina cotidiana para tornar-se um elemento de legitimação social. Sob essa ótica, o labor é o meio indispensável para suprir necessidades existenciais, visto que os rendimentos providos por ele garantem o acesso à alimentação, ao lazer e ao bem-estar. Assim, confirma-se sua função estruturante, tanto no plano individual quanto no social. De acordo com Frigotto (2003, p. 31), “[...] o trabalho é a forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. Trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental [...]”.

Segundo Santos (2011), deseja-se que o trabalho seja estimulador da crítica e que se realize de acordo com a ética. Muitas vezes, porém, observa-se uma realidade contrária, que pode resultar em uma forma de alienação. A educação é responsável pela formação da visão do ser humano no seu contexto, na história, no seu meio social e na sua cultura. Neste sentido, Luzuriaga defende que:

[...] sem educação não seria possível aquisição da cultura, pois pela

educação é que a cultura sobrevive no espírito humano. Cultura sem educação seria cultura morta. E esta é também uma das funções essenciais da Educação: fazer sobreviver a educação através dos séculos (Luzuriaga, 1978, p. 2).

Nessa mesma linha, Santos (2011) explica que a história da educação brasileira é, necessariamente, uma história de hegemonias, da luta entre classes dominantes e dominadas e, conseqüentemente, dos interesses de cada uma.

Frigotto (2003) argumenta que, sob a ótica das classes dominantes, a educação destinada aos diferentes grupos de trabalhadores tem sido historicamente orientada para habilitá-los técnica, social e ideologicamente ao exercício do trabalho. Nessa perspectiva, a função social da escola é subordinada de maneira controlada às exigências do sistema capitalista, respondendo prioritariamente às suas demandas. O autor, entretanto, problematiza esse processo evidenciando que a qualificação profissional, quando concebida para subordinar, adaptar e domesticar o sujeito às necessidades do mercado, perde sua dimensão emancipatória e reduz-se a um instrumento de reprodução. Tal crítica aproxima-se da lógica do modelo taylorista, que fragmenta e mecaniza a atividade laboral, limitando a formação humana a parâmetros estritamente produtivos.

Santos (2011) defende que, havendo interesse em provocar mudanças sociais, a escola é, usualmente, o caminho escolhido para atuar como catalisador nesse processo, que frequentemente atende a interesses de movimentos sociais, religiosos, políticos, entre outros interesses.

Em um breve resgate histórico, Santos (2011) observa que, durante a Primeira República (1889–1930), o cenário educacional refletia diretamente as necessidades de uma sociedade marcada pela baixa urbanização e industrialização. Nesse contexto, a pouca valorização da educação popular estava enraizada na estrutura agrária e excludente do período. A política educacional restringia-se, em grande parte, às elites urbanas e aos grupos sociais mais próximos do poder, ao passo que a maioria da população, composta por trabalhadores rurais, ex-escravizados e imigrantes, permanecia à margem dos processos formais de escolarização (Hilsdorf, 2002; Nagle, 2009).

A organização da sociedade, pautada pelo poder das oligarquias regionais e pelo clientelismo político, não favorecia investimentos amplos em

educação pública. Ao contrário, o ensino era visto sobretudo como instrumento de distinção social e de manutenção das desigualdades, uma vez que a instrução elementar não era considerada prioridade para a população em geral (Saviani, 2008). Isso explica a escassez de escolas primárias e a precariedade das condições de ensino, que se restringiam a um número reduzido de instituições concentradas nos centros urbanos.

Assim, a educação na Primeira República não se consolidou como direito universal, mas como privilégio restrito, reproduzindo uma lógica de exclusão que marcaria a trajetória educacional brasileira por décadas (Carvalho, 1989; Romanelli, 2014).

Romanelli (2014) explica que somente com o enfraquecimento dessa estrutura é que o cenário educacional brasileiro passou a se transformar. No plano das ideias, ganharam força os movimentos culturais e pedagógicos que defendiam reformas mais profundas. No plano social, a pressão veio do crescimento da demanda escolar, impulsionada pelo rápido processo de urbanização decorrente do avanço industrial após a Primeira Guerra Mundial, intensificado de maneira ainda mais marcante a partir de 1930.

Santos (2011) explica que o crescimento acelerado da demanda social por educação, associado à emergência de novas exigências de formação de recursos humanos, desencadeou uma crise no sistema educacional, em consonância com a lógica de expansão do próprio sistema capitalista. As elites dominantes, entretanto, não se mostraram capazes, naquele momento, de administrar e controlar as tensões decorrentes da defasagem entre o modelo educacional vigente e as demandas do desenvolvimento econômico e social. O ápice desse processo de transformações, marcado por movimentos que se intensificaram entre as décadas de 1920 e 1960, foi a Revolução de 1930. Promoveu uma ruptura política e econômica com a ordem social oligárquica e impulsionou a consolidação do capitalismo no Brasil.

O avanço do capitalismo passou a exigir a ampliação do acesso ao conhecimento por parte de camadas populacionais cada vez mais numerosas, demandando uma rápida capacitação para suprir a crescente necessidade de mão de obra nas empresas. Tal processo representou não apenas o surgimento de novas

exigências educacionais, mas também impulsionou mudanças significativas nas políticas públicas e nas ações do próprio Estado brasileiro.

Com a expansão do capitalismo, o sistema escolar passou a enfrentar contradições profundas. De um lado, havia a pressão social por uma educação cada vez mais ampla e democrática. De outro lado, persiste o controle das elites no poder, que buscavam conter tais pressões mediante a distribuição limitada de escolas e a manutenção do caráter elitista do ensino, reforçado pela própria legislação educacional. Assim, embora tenha ocorrido uma expansão quantitativa do acesso à escola, ela não se traduziu nas mudanças qualitativas de que a sociedade efetivamente necessitava.

Francisco Campos, o primeiro Ministro da Educação nomeado no Brasil, promoveu significativas reformas no ensino por meio de decretos efetivados em 1931. Pela primeira vez, uma reforma atingia profundamente a estrutura educacional, marcando o início de uma ação objetiva do Estado em relação à educação em todo o território nacional.

A reforma deixou de abranger o ensino primário, o normal e os diversos ramos do ensino médio profissional, exceto o comercial. Voltou-se prioritariamente para a organização do sistema educacional voltado às elites, como evidenciado pela obrigatoriedade de prestar exames administrativos no ensino médio, nos quais eram exigidos conhecimentos jamais oferecidos pela escola primária. O ensino secundário, portanto, continuava a exibir fortes traços elitistas, caracterizado por um sistema de avaliação extremamente rígido. O currículo enciclopédico, com média de 102 disciplinas anuais, era excessivamente exigente, tanto pelo número de provas quanto pela intensidade dos exames. Esse modelo curricular foi implantado em todo o território nacional e possibilitou sua aplicação em diferentes regiões do Brasil, ainda que de forma desafiadora.

Mais adiante, intensificaram-se as disputas ideológicas em torno da educação, dando origem, em 1932, a um movimento renovador materializado no chamado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O objetivo era concretizar o princípio fundamental do direito de todos à educação. No entanto, a existência de uma escola pública e gratuita representava, para as elites, um risco de esvaziamento das instituições privadas e de ampliação da escolarização a todas as camadas sociais, ameaçando os privilégios historicamente assegurados a esses grupos.

Entre 1937 e 1946, foram decretadas as leis orgânicas do ensino, representando uma pausa nas lutas ideológicas em torno dos problemas sociais. O golpe que instaurou o Estado Novo, em 1937, suscitou intensas críticas e divergências de opinião. Para alguns, representou o favorecimento dos interesses da burguesia em detrimento dos latifundiários; para outros, beneficiou as camadas populares por meio de um amplo programa de políticas sociais e sindicalismo; e, ainda para outros, constituiu uma ação contrária aos interesses da classe trabalhadora. O fato é que o golpe determinou o rumo histórico do Brasil, pois as discussões sobre bem-estar social e nacionalismo econômico, tão debatidas naquele período, seriam finalmente decididas de forma autoritária.

O ano de 1942 foi marcado pelas iniciativas do então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, que passou a introduzir modificações em alguns ramos do ensino. Essas reformas, conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, possuem valor histórico questionável no contexto da educação profissional. Naquele momento, o grande foco era o desenvolvimento das indústrias, vistas como motor do crescimento e do progresso nacional. Entretanto, uma vez que o Estado não se mostrava capaz de oferecer a educação profissional necessária a esse segmento, passou a apoiá-lo por meio da destinação de verbas para a qualificação de seus trabalhadores.

Entre os decretos promulgados, destaca-se o de número 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Brasil, 1942). A modalidade de educação profissional implantada restringia o acesso ao ramo correspondente, inviabilizando a integração com o ensino secundário: para ingressar na formação profissional, era necessário abandonar o ensino secundário, sem possibilidade de aproveitamento de estudos.

O ensino primário passou a ser de responsabilidade do governo apenas em 1946, após a substituição do governo Vargas pelo governo do general Dutra e a mudança de regime. Essa medida já apontava, no ano seguinte, 1947, uma redução significativa nos índices de analfabetismo.

A gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário representaram avanços significativos das Leis Orgânicas do Ensino, refletindo a influência do movimento renovador e dos princípios estabelecidos pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Quatro anos após a criação do SENAI, foi instituído o Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), por meio do Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, sob a direção da Confederação Nacional do Comércio (Brasil, 1946). Esse sistema paralelo, amparado pelo governo, estabelecia a obrigação das empresas comerciais de empregar menores e matriculá-los nas escolas de aprendizagem do SENAC.

Desse modo, Cordão e Moraes (2017) descrevem que a educação profissional, em sua trajetória no Brasil, surgiu marcada pela marginalização e pelo preconceito, dotada de uma lógica dualista que distinguia a educação destinada às elites daquela direcionada aos mais pobres. A formação profissional carregava consigo o estigma de estar vinculada ao trabalho manual e pesado, associado, pela visão religiosa predominante, ao sofrimento imposto pela perda do paraíso, entendido como castigo pelo pecado original. Assim, o trabalho passou a ser visto, muitas vezes, como uma forma de punição ou de tortura física.

Durante muito tempo, apenas as elites tiveram acesso efetivo à escolarização. A atividade econômica vigente não exigia formação formal para o desempenho da maioria das funções, o que dificultava a valorização da relação entre escola e trabalho. O conhecimento técnico e organizacional permanecia restrito aos níveis gerenciais, tanto em instituições privadas quanto públicas. Nesse cenário, a formação de trabalhadores se reduzia, em grande parte, a práticas assistencialistas ou a mecanismos de adaptação imediata aos postos de trabalho oferecidos à massa operária.

Cordão e Moraes (2017) explicam que, a partir da década de 1970, observa-se um conjunto de transformações significativas no mundo do trabalho. Um novo cenário emergiu, marcado pela incorporação crescente de tecnologias cada vez mais complexas à produção e à prestação de serviços, bem como pela aceleração do processo de internacionalização das relações econômicas. Para enfrentar os desafios impostos por essas mudanças, tornou-se cada vez mais exigida de todos os trabalhadores uma sólida base de educação geral, não mais restrita às funções de liderança ou chefia.

Os autores argumentam, ainda, que se tornou essencial assegurar a qualificação profissional básica para trabalhadores não especializados, a habilitação técnica de nível médio e a educação continuada, com vistas à atualização permanente, ao aperfeiçoamento, à especialização e à requalificação profissional.

Essas mudanças estruturais nos modos de produção e prestação de serviços refletiram diretamente nas demandas por novos perfis profissionais. Esperava-se que os trabalhadores fossem mais versáteis e capazes de se adaptar a situações inéditas e a ambientes de trabalho cada vez mais complexos e dinâmicos. Novas formas de organização do trabalho ampliaram a autonomia dos trabalhadores em diversos contextos laborais.

Conforme o exposto, verifica-se uma crescente valorização da educação profissional nas políticas públicas nacionais. O estigma e a discriminação historicamente associados a esse setor tem diminuído gradualmente diminuindo, consolidando-o como uma estratégia relevante para o desenvolvimento social e econômico. Contudo, em determinados períodos, especialmente durante campanhas eleitorais, observou-se um certo exagero nas expectativas quanto ao potencial transformador da educação profissional. Foram apresentados discursos que sugeriam que a qualificação técnica dos trabalhadores poderia, isoladamente, garantir emprego e prosperidade econômica, sem a necessidade de investimentos complementares em infraestrutura produtiva ou condições macroeconômicas adequadas para o crescimento da renda e do consumo interno. Apesar dessas simplificações, iniciativas governamentais recentes demonstram, de forma concreta, o reconhecimento da importância da educação profissional como instrumento de política pública.

Destacam-se alguns exemplos ilustrativos dessa valorização. O expressivo crescimento das matrículas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no ensino médio, evidenciado pelo Censo Escolar 2024 (Brasil, 2025), pode ser compreendido como resultado direto da convergência de políticas públicas estruturantes e ações específicas voltadas à ampliação do acesso, à permanência e à diversificação da oferta formativa.

O fortalecimento da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil tem sido impulsionado por um conjunto de programas e ações implementados pelo governo federal, com foco na ampliação do acesso, na diversificação da oferta formativa, na inclusão social e na articulação com o mundo do trabalho. Entre as principais iniciativas (Brasil, [2025]), destacam-se:

- 100 Novos Institutos Federais (IFs): Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, visando ampliar o acesso territorial à EPT;
- Acordo de Gratuidade: Política que assegura a oferta gratuita de vagas em cursos de educação profissional por instituições do Sistema S.
- Aplicativo SouTec: Plataforma digital destinada à divulgação de cursos, oportunidades e informações sobre a educação profissional e tecnológica;
- Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT): Documento orientador que organiza, padroniza e referencia os cursos técnicos de nível médio no país;
- Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST): Instrumento normativo que define perfis profissionais, cargas horárias e eixos tecnológicos dos cursos superiores de tecnologia;
- Diploma Digital: Iniciativa que moderniza a emissão e validação de diplomas, garantindo segurança, agilidade e autenticidade dos documentos acadêmicos;
- EnergIFE: Programa voltado à promoção da eficiência energética e da sustentabilidade nas instituições federais de educação profissional.
- Rede Certifica: Política de reconhecimento, certificação e validação de saberes adquiridos por meio da experiência profissional;
- Mulheres Mil: Programa de inclusão educacional e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade social, por meio da qualificação profissional;
- Profucionário: Formação técnica destinada aos profissionais da educação básica que atuam em funções administrativas e de apoio escolar;
- Profissionais do Futuro: Iniciativa voltada à formação alinhada às demandas contemporâneas do mercado de trabalho e às transformações tecnológicas;
- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec): Política pública de expansão e democratização da oferta de cursos técnicos e de qualificação profissional;

- Indicação Geográfica: Ação que articula a EPT ao desenvolvimento territorial e produtivo, valorizando saberes locais e cadeias produtivas regionais;
- Juros por Educação: Programa que incentiva a permanência e a conclusão de cursos por meio de mecanismos de apoio financeiro vinculados à educação;
- Verticalização do Ensino: Estratégia que integra diferentes níveis e modalidades da EPT em um mesmo itinerário formativo, favorecendo a continuidade dos estudos e a formação integral.

O cenário atual da educação profissional traz uma representatividade do segmento dentro do contexto educacional em que as instituições e professores que valorizam a autonomia e a inteligência dos trabalhadores podem vislumbrar resultados positivos de suas ações. Diante das transformações sociais, da revolução científico-tecnológica e da reorganização do mundo do trabalho, torna-se necessária a revisão dos currículos escolares, sobretudo no campo da educação profissional. É importante considerar as propostas que possam convergir com demandas sociais e que busquem o desenvolvimento para além do aspecto cognitivo, mas igualmente, autonomia intelectual, cooperação, pensamento crítico, empreendedorismo e inovação. Para tanto, são necessárias políticas públicas que garantam uma oferta flexível de cursos e programas de profissionalização, sustentados por itinerários formativos e arranjos curriculares que assegurem o aproveitamento contínuo de saberes e competências já constituídas.

Recentemente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Profissional e Tecnológica (CP) nº 3, de 16 de novembro de 2022, modificou os critérios exigidos pelo Ministério da Educação (MEC) para o exercício da docência na Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2022). Conforme essa normativa, a formação acadêmica requerida para atuar como professor em Cursos Técnicos (Habilitações Profissionais Técnicas, Qualificações Profissionais Técnicas e Especializações Profissionais Técnicas) deve estar de acordo com uma das situações descritas a seguir:

- Graduação com Licenciatura.

- Graduação + Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) de caráter pedagógico, voltada especificamente para a docência na Educação Profissional.

Assim, requer-se formação pedagógica e não apenas na área profissional de atuação com experiência de mercado, como era anteriormente. É importante dedicar atenção a este olhar, pois a formação é fundamental para uma educação de qualidade. Profissionais de mercado sem uma formação pedagógica sólida que passam a integrar o quadro de professores de instituições de educação podem ser um complicador para o sistema educacional. Por ora, é importante sinalizar a obrigatoriedade dessa formação, que aponta uma necessidade de adequação na qualidade da formação técnica, devido à ampla representatividade que este setor passou a ter.

Freire (2001) argumenta que uma de suas dedicações prioritárias é a formação permanente dos professores, pois entende que esses necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda às necessidades que a educação busca construir. Enquanto Santos (2011) explica que, em linhas gerais, o novo paradigma da educação profissional e tecnológica, na nova configuração do trabalho e, diante das mudanças tecnológicas do nosso tempo, deve servir de alavanca para o desenvolvimento social, econômico e cultural, na expectativa de novas possibilidades de inclusão social, na geração de novas oportunidades de trabalho e de novas perspectivas de boa qualidade de vida.

As mudanças em curso no mundo do trabalho exigem uma nova educação profissional. Tais mudanças demandam um novo perfil de professores especializado para o exercício da função em programas de educação profissional e tecnológica a fim de atuar em um mundo cada vez mais complexo, que exige respostas de maior complexidade.

Para enfrentar a dinâmica desse movimento de permanente e crescente complexificação das relações sociais e produtivas, é essencial o desenvolvimento cognitivo e operativo de um conjunto de competências profissionais para que o cidadão trabalhador possa se mobilizar, articular e colocar em ação, para dar respostas originais e criativas aos desafios diários de sua vida social e profissional. Conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções devem ser continuamente mobilizados, articulados e aplicados.

Tal cenário e essa nova concepção de competência profissional como compromisso ético da instituição educacional para com seus estudantes, os empregadores no mundo do trabalho e a sociedade beneficiária da ação competente de seus cidadãos trabalhadores exigem a formação de um novo perfil de professor para a educação profissional. Esse profissional deve ser capaz de trabalhar intelectual e operativamente a partir da realidade da prática social do trabalhador e de seus desafios profissionais, nos âmbitos da sua vida pessoal e social, tanto como professor, na educação formal, quanto como instrutor ou similar.

Esse entendimento pressupõe que os professores da educação profissional técnica de nível médio devem garantir o domínio dos conhecimentos técnicos e tecnológicos, além dos conhecimentos específicos relativos à especialidade do componente curricular, atribuído à sua responsabilidade. Assim como é importante ter desenvolvido a habilidade para ensinar e orientar os seus alunos nas trilhas de aprendizagem, conduzindo-os no processo de aprender o exercício da sua profissão, assim como ter a possibilidade de promover alterações e melhoria das suas condições de trabalho. Isso requer do professor, além da sua formação disciplinar específica e da sua experiência profissional, um desenvolvimento de aptidões de ordem pedagógica que o possibilite assumir o trabalho como efetivo. O princípio educativo, bem como a pesquisa, é como um permanente princípio pedagógico orientador em suas ações didáticas.

A ressignificação da visão mercadológica e tecnicista da educação profissional vem no sentido de proporcionar um olhar mais integral à formação do aluno. Nesse sentido, a educação profissional deve ser concebida como uma educação para a vida, voltada ao pleno desenvolvimento humano, à cidadania e à qualificação para o trabalho, em consonância com a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

Apesar do crescimento e da relevância da EPT, persiste uma lacuna na literatura no que se refere às discussões acerca do desenvolvimento sociomoral nesse segmento educacional e de como esse processo impacta a formação moral dos futuros profissionais. Tal debate mostra-se fundamental para a prática profissional, especialmente em contextos nos quais decisões complexas e dilemas éticos emergem com frequência, afetando a vida das pessoas de diferentes maneiras.

O desenvolvimento moral constitui um alicerce para o estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e construtivas. Assim, no processo de formação profissional, torna-se de significativa relevância que a educação transcenda a perspectiva estritamente técnica, incorpore práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão ética e a tomada de decisões em situações desafiadoras e promova a formação educacional das emoções morais. Aspectos que justificam a relevância do presente estudo.

A escolha da instituição pesquisada se justifica por suas características específicas que se alinham aos objetivos desta investigação e às lacunas identificadas na literatura. Castro e Silva (2024), em revisão sobre o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação profissional no Brasil, destacam a necessidade de valores sociais na educação profissional e a importância da educação integral além das abordagens meramente adaptativas. A instituição investigada adota metodologias ativas em seus processos de aprendizagem, pressupondo práticas pedagógicas inovadoras nas quais a escuta, o clima positivo e a formação integral constituem elementos centrais do percurso educacional. Essa proposta pedagógica se conecta diretamente com os pressupostos teóricos desta pesquisa, uma vez considerada que instituições que trabalham e se preocupam em utilizar metodologias que sejam significativas no processo ensino e aprendizagem tendem a promover um clima escolar positivo e, conseqüentemente, favorecem o desenvolvimento moral.

4 MÉTODO

4.1 TIPO E ABORDAGEM DE PESQUISA

A metodologia da presente dissertação se fundamenta na abordagem quanti-qualitativa, compreendida como uma estratégia capaz de integrar diferentes perspectivas de análise na investigação de fenômenos educacionais. Para tanto, a pesquisa contempla a aplicação de instrumentos de escala fechada, cujos dados foram posteriormente correlacionados, possibilitando a elaboração de análises interpretativas sustentadas teoricamente e por evidências empíricas.

Nesse sentido, Souza e Kerbauy (2017) apresentam estudos que evidenciam o entendimento de que as abordagens quantitativa e qualitativa são inter-relacionadas. Essa convergência expressa tanto a necessidade de utilização de metodologias distintas em uma mesma pesquisa quanto o esforço de superação da visão dicotômica e antagônica entre quantidade e qualidade, historicamente presente no campo educacional.

Dessa forma, a pesquisa assume uma dimensão quantitativa, visto que busca resultados mensuráveis e passíveis de verificação, a partir de variáveis previamente estabelecidas. Conforme argumenta Michel (2005), esse tipo de abordagem permite identificar e explicar a influência entre variáveis por meio da análise de frequências e correlações estatísticas. Paralelamente, o estudo igualmente se configura como qualitativo, uma vez que, segundo Bauer e Gaskell (2008), as investigações com esse enfoque possibilitam a interpretação da complexidade dos fenômenos sociais, considerando seus significados, contextos e múltiplas determinações.

A opção pela abordagem quanti-qualitativa se justifica, portanto, pela necessidade simultânea de quantificação e qualificação das informações coletadas, com o objetivo de relacionar diferentes aspectos do fenômeno investigado e promover uma análise interpretativa mais abrangente dessas relações. Conforme ressaltam Souza e Kerbauy (2017), embora as abordagens quantitativa e qualitativa sejam amplamente relevantes na pesquisa educacional, sua aplicação isolada pode ser insuficiente para apreender a complexidade dos fenômenos estudados, tornando necessária sua articulação como estratégias complementares. Tal perspectiva

metodológica permite uma visão mais integrada da realidade e rompe com a tradicional dicotomia entre o qualitativo e o quantitativo.

Por fim, Gatti (2002) enfatiza que a vitalidade metodológica decorre da prática de estudos especializados desenvolvidos de forma ampliada, em diferentes direções, destaca que é a permanência do espírito crítico que afasta dogmatismos e possibilita o acompanhamento dos processos sociais em sua dinâmica. Essa compreensão reforça a escolha metodológica adotada neste estudo, ao reconhecer a pluralidade de métodos como condição para uma análise rigorosa e sensível à complexidade do campo educacional.

4.2 CONTEXTO E LOCAL

A pesquisa foi conduzida em uma escola de educação profissional e tecnológica localizada no interior do estado de São Paulo. A instituição oferece modalidades diversificadas de cursos profissionalizantes, sendo elas: Habilitação profissional técnica, Qualificação profissional, Aperfeiçoamento, Especialização técnica e o programa da aprendizagem profissional que cuida da formação do programa Jovem Aprendiz. Nessas categorias, é possível encontrar cursos de 12 áreas de conhecimento, com diferentes pré-requisitos de entrada de acordo com o nível de formação proposto (Quadro 3).

Quadro 3 – Áreas de conhecimento e estrutura institucional

Aspecto	Descrição
Áreas de conhecimento oferecidas	Saúde e Bem-estar; Tecnologia da Informação; Gastronomia e Alimentação; Gestão e Negócios; Moda; Comunicação e Marketing; Design; Turismo e Hospitalidade; Idiomas.
Tipos de cursos	Cursos livres; cursos técnicos; aprendizagem profissional.
Infraestrutura	Salas de aula convencionais e Laboratórios especializados: ambientes equipados para práticas profissionais.

Fonte: elaborado pelo autor.

Notas: dados disponibilizados pela instituição pesquisada.

O portfólio de cursos possibilita uma ampla diversidade de opções e modalidades de oferta, o que resulta em grande variabilidade de carga horária e de tempo de permanência do aluno na instituição. Os cursos livres, que abordam temas pontuais e específicos, possuem carga horária a partir de 12 horas. Já os cursos de ações extensivas podem chegar a até 5.280 horas. As unidades da instituição, no entanto, possuem autonomia para identificar as demandas regionais e definir estratégias de oferta de cursos de acordo com essas necessidades.

A unidade pesquisada atua predominantemente com cursos livres, cursos técnicos, cursos de qualificação profissional e programas de aprendizagem. Para realização desta pesquisa, utilizamos o recorte dos cursos técnicos, cursos com carga horária entre 800 e 1.200 horas, dependendo da área de atuação e do plano de curso. Considerando uma carga diária de 3,5 a 4 horas de aula, um curso de 800 horas pode ter duração aproximada de 12 meses, enquanto um curso de 1.200 horas pode se estender de 18 a 24 meses.

A escolha por trabalhar com os cursos técnicos ocorreu pois, entre as opções oferecidas pela unidade, esse tipo de curso possibilita maior tempo de permanência do aluno na instituição e, portanto, favorece uma percepção mais consistente dos aspectos investigados na pesquisa.

A Unidade pesquisada está alinhada a uma perspectiva operacional da instituição, que visa a construção de unidades de ensino generalistas. O objetivo é permitir a atuação em diversas áreas de conhecimento, atendendo, assim, à diversidade de demandas de trabalho e emprego regional.

Para suporte à operacionalização proposta, a instituição apresenta uma proposta educacional diversificada, estruturada para atender às demandas contemporâneas do mundo do trabalho, em que conta com uma infraestrutura composta por 20 salas de aula. Dessas, 8 são salas de aula convencionais e 12 laboratórios especializados que oferecem a possibilidade de simular ambientes reais do cotidiano profissional. Destacam-se os laboratórios voltados para a área da Saúde, além de espaços dedicados à Tecnologia da Informação, cozinhas pedagógicas para Gastronomia e estúdios de Moda, Design de interiores, Beleza e Comunicação.

A quantidade de laboratório se dá, pois trata-se de um dos objetivos centrais da instituição: ir além do ensino teórico e propor o desenvolvimento

consistente de competências técnicas e socioemocionais indispensáveis para a inserção e o sucesso do aluno no mundo do trabalho. A proposta pedagógica da escola valoriza a utilização de práticas pedagógicas inovadoras e metodologias participativas, estimulando os alunos a construir o conhecimento e desenvolver competências. As estratégias de ensino adotadas são estruturadas a partir da prática, com base em situações reais de trabalho, que envolvem estudos de caso, pesquisas, resolução de problemas, projetos e outras atividades, muitas delas apoiadas por recursos da tecnologia educacional.

Nesse âmbito, ao integrar ambientes equipados para práticas profissionais com uma metodologia voltada para o empreendedorismo e a gestão, a instituição objetiva consolidar sua proposta institucional que busca fortalecer a autonomia dos alunos. Desta forma, promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da iniciativa. Os ambientes de aprendizagem são planejados para simular ou reproduzir a realidade profissional, incorporando gradativamente espaços reais de convivência e de trabalho como parte do processo educativo. Todos os espaços, internos e externos, passam a ser considerados propícios para a construção do conhecimento.

Essa contextualização é relevante, pois a proposta pedagógica, ao incluir a intenção de trabalhar com metodologias ativas, atesta que a escola valoriza o protagonismo do aluno e a escuta, resultando em um clima escolar positivo. Dessa forma, a instituição estaria em condições favoráveis para proporcionar um desenvolvimento moral igualmente positivo entre seus alunos.

4.3 PARTICIPANTES

Os participantes convidados a integrar a pesquisa atenderam a critérios específicos para a participação, considerando no mínimo 3 meses de vínculo com a instituição. Sendo assim, para o grupo de professores, foram considerados elegíveis aqueles com mais de três meses de contratação. E, para o grupo de alunos, participaram aqueles matriculados em cursos técnicos que contavam com, no mínimo, três meses de curso iniciado.

O critério temporal é fundamental para assegurar que os participantes tenham vivenciado o contexto avaliado de forma suficiente, possibilitando o

compartilhamento de experiências de maneira consistente e assertiva. Trata-se de um cuidado metodológico relevante, que confere maior credibilidade aos resultados obtidos, uma vez que respondentes com esse período de experiência tendem a possuir impressões mais consolidadas acerca da dinâmica institucional.

A segmentação pelo tipo de curso se justifica por constituir o principal objeto de observação da pesquisa. Embora a instituição ofereça outras modalidades de cursos, o curso técnico se caracteriza pelo maior tempo de permanência dos estudantes na instituição, o que amplia as possibilidades de vivência do contexto escolar e favorece o desenvolvimento de processos formativos mais consistentes.

4.4 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS

4.4.1 Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar

Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados os questionários de pesquisa que constam no Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar. Este manual é um importante recurso para a avaliação do clima escolar no Brasil, desenvolvido por uma equipe de pesquisadores e pós-graduandos da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) da Unesp/Unicamp. A coordenação do trabalho é da Dra. Telma Pileggi Vinha, Dra. Alessandra de Moraes e Me. Adriano Moro.

Em sua trajetória de construção, houve um projeto inicial intitulado *Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias*, selecionado no 1º Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação da Fundação Lemann e do Itaú BBA em 2013. Posteriormente, a construção, testagem e validação dos questionários foram ampliadas com apoio da Fundação Lemann e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

A finalidade principal é avaliar a qualidade do clima escolar em instituições de ensino, servindo como um guia para o planejamento de intervenções que visem a sua melhoria. É destinado a pesquisadores que desejam investigar a

área, assim como a instituições escolares que pretendem diagnosticar e aprimorar seu ambiente socioeducativo.

O instrumento considera o Clima Escolar como um conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar (professores, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias), resultante das experiências vividas no contexto escolar em relação a fatores inter-relacionados como normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas físicas, pedagógicas e administrativas. É uma atmosfera psicossocial única para cada escola, que influencia e é influenciada pela dinâmica escolar, afeta diretamente a qualidade de vida e o processo de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, o uso dos instrumentos é gratuito e considera alguns critérios, como participação voluntária das escolas e respondentes, não divulgação dos resultados para comparar ou ranquear instituições e não realizar uso comercial. Critérios atendidos por este trabalho, que inclui o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) assinado por cada participante, bem como a autorização por escrito da instituição para realização da pesquisa (Anexo D).

Para garantir a validade e adequação, os instrumentos foram construídos a partir de uma extensa revisão da literatura e adaptações de questionários internacionais à realidade das escolas brasileiras. Passaram por um rigoroso processo de construção, aplicação, análise e aperfeiçoamento.

Inicialmente aplicados em quatro escolas, foram refinados e, posteriormente, aplicados online e impressos a 11.150 sujeitos de 62 escolas de diferentes estados brasileiros (8.915 alunos, 1.464 professores e 771 gestores).

Foram realizadas análises psicométricas (Fatoriais, Componentes Principais e Confiabilidade Composta) e análises qualitativas (verificação semântica) para garantir sua validade e adequação

4.4.1.1 Estrutura do instrumento

O instrumento se baseia em uma matriz de referência composta por oito dimensões inter-relacionadas do clima escolar. São elas:

1. As relações com o ensino e com a aprendizagem.

Refere-se à percepção da escola como um local de trabalho efetivo com o conhecimento que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promovendo o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Envolve a atuação eficaz de uma equipe de professores estável, estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem de todos e acompanhamento contínuo para que nenhum aluno seja “deixado para trás”. Os grupos que podem receber a aplicação dessa pesquisa são: Aluno, Professor, Gestor.

2. As relações sociais e os conflitos na escola.

Aborda as relações, os conflitos e a percepção da qualidade do tratamento entre os membros da escola. Inclui a identificação por adultos de situações de intimidação e maus-tratos entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A qualidade do clima relacional depende de relações positivas, oportunidades de participação efetiva, garantia de bem-estar, respeito e apoio, promovendo o sentimento de pertencimento. Os grupos que podem receber a aplicação dessa pesquisa são: Aluno, Professor, Gestor.

3. As regras, as sanções e a segurança na escola.

Diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos sobre as intervenções em conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punição. Compreende, ainda: ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar. Os grupos que podem receber a aplicação dessa pesquisa são: Aluno, Professor, Gestor.

4. As situações de intimidação entre alunos.

Trata da identificação de situações de intimidação, maus-tratos entre pares e *bullying* percebidos pelos alunos, e os locais onde ocorrem. Os grupos que podem receber a aplicação dessa pesquisa são: Aluno.

5. Família, escola e comunidade.

Refere-se à percepção da qualidade das relações entre escola, família e comunidade, incluindo respeito, confiança e apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola considerando as necessidades da comunidade e envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.

Os grupos que podem receber a aplicação dessa pesquisa são: Aluno, Professor, Gestor.

6. A infraestrutura e a rede física da escola.

Trata da percepção da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados para favorecer acolhimento, livre acesso, segurança, convívio e bem-estar. Os grupos que podem receber a aplicação dessa pesquisa são: Aluno, Professor, Gestor.

7. As relações com o trabalho.

Aborda os sentimentos dos gestores e professores em relação ao seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Inclui percepções sobre formação e qualificação profissional, práticas de estudo e reflexão, valorização, satisfação e motivação para a função, e o apoio recebido. Os grupos que podem receber a aplicação dessa pesquisa são: Professor, Gestor.

8. A gestão e a participação.

Abrange a percepção da qualidade dos processos usados para identificar necessidades da escola, intervenção e avaliação de resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores da comunidade escolar para promover espaços de participação e cooperação em busca de objetivos comuns. Os grupos que podem receber a aplicação dessa pesquisa são: Professor, Gestor.

Os questionários contêm itens exclusivos a cada grupo (aluno, professor, gestor) e itens de relação que são comuns aos três perfis de atores, permitindo conhecer as perspectivas sobre um mesmo tema. A avaliação do clima escolar visa fornecer uma fotografia do ambiente socioeducativo, reconhecer pontos fortes e vulneráveis, incentivar a expressão de opiniões e mobilizar a escola para melhorias.

Os questionários utilizam uma escala Likert de quatro pontos (não concordo; concordo pouco; concordo; concordo muito), evitando uma opção intermediária para que uma posição seja definida.

São considerados 'itens exclusivos' os específicos para cada grupo (aluno, professor, gestor) e 'itens de relação' os itens comuns aos três grupos, permitindo comparar perspectivas sobre um mesmo tema.

4.4.1.1.1 Questionário aplicado aos alunos

O Questionário para os alunos (Anexo A) contém 119 perguntas subdivididas em 7 seções. As primeiras 6 seções contêm 104 perguntas que se relacionam com as dimensões avaliadas: *As relações com o ensino e com a aprendizagem; As relações sociais e os conflitos na escola; As regras, as sanções e a segurança na escola; As situações de intimidação entre alunos; A família, a escola e a comunidade; A infraestrutura e a rede física da escola.* A sétima seção, denominada *Conhecendo você e sua família*, contempla o restante das perguntas e tem o objetivo de coletar informações sobre o perfil dos participantes. O tempo médio para respondê-los é de aproximadamente 25 minutos.

Os questionários foram elaborados de modo a conter, por um lado, itens exclusivos, referentes às especificidades de cada grupo participante, ou seja, itens presentes apenas no questionário dos alunos ou no dos professores.

4.4.1.1.2 Questionário aplicado aos professores

O Questionário para os professores (Anexo B) contém 131 perguntas subdivididas em 8 seções. As primeiras 7 seções contêm 123 perguntas que se relacionam com as dimensões avaliadas: *As relações com o ensino e com a aprendizagem; As relações sociais e os conflitos na escola; As regras, as sanções e a segurança na escola; A família, a escola e a comunidade; A infraestrutura e a rede física da escola. As relações com o trabalho; A gestão e a participação*

A oitava seção, denominada *Conhecendo você*, contempla o restante das perguntas e tem o objetivo de coletar informações sobre o perfil dos participantes. O tempo médio para respondê-los é de aproximadamente 25 minutos.

Assim como o questionário dos alunos, o dos professores contém itens exclusivos, referentes às especificidades do grupo.

4.4.1.1.3 Adaptações

Considerando algumas particularidades da dinâmica institucional, foram realizadas adaptações no instrumento de pesquisa, bem como no tratamento de

determinados dados. O manual do instrumento utilizado permite a adequação dos questionários à realidade de cada escola, o que foi realizado em alguns itens, com o objetivo de ajustar a linguagem aos termos institucionais. Assim, expressões empregadas no manual, como lição de casa, disciplinas e provas, foram substituídas, respectivamente, por atividades de estudos complementares, unidades curriculares e avaliação, por serem as nomenclaturas adotadas pela instituição. Ressalta-se, entretanto, que, conforme orientações do próprio manual, a retirada de itens que possam gerar desconforto aos respondentes comprometeria a qualidade da avaliação; desse modo, tal procedimento não foi realizado.

Quanto à análise dos dados, optou-se por não considerar a Dimensão 5: Família, escola e comunidade. Embora essa dimensão avalie a percepção da qualidade das relações entre a escola, a família e a comunidade, sua relevância é menor no contexto pesquisado, por tratar-se de uma instituição voltada à formação profissional. Afinal, porque o estudante é adulto e não se encontra sob a necessidade de acompanhamento formal por responsáveis legais, há uma redução significativa do nível de interação familiar quando comparado às etapas da educação básica, como o ensino fundamental e médio.

Para facilitar a tabulação e a leitura dos dados, o questionário foi transcrito para um formulário digital para que pudesse ser respondido e o acesso dos respondentes (alunos e professores) ocorreu por meio de um *link* específico, gerado separadamente para cada grupo de respondentes.

Como estratégia de controle das respostas, o *link* foi disponibilizado exclusivamente aos participantes presentes no momento da aplicação. Foi liberado apenas durante o período de coleta e bloqueado quando não havia aplicações em andamento. Esse procedimento contribuiu para aumentar a confiabilidade dos dados, ao evitar interferências externas, respostas duplicadas ou a ocorrência de variáveis imprevistas que pudessem comprometer os resultados da pesquisa.

4.4.1.2 Aplicação

A aplicação do instrumento de pesquisa ocorreu no período de fevereiro a abril de 2025. Para a aplicação do questionário dos professores (Anexo B), foram agendados grupos conforme a disponibilidade, a fim de garantir a participação

daqueles que poderiam dedicar-se à atividade sem comprometer suas atribuições regulares. Conforme os agendamentos e as programações estabelecidas, foram disponibilizadas salas com computador e acesso ao *link* da pesquisa. Dessa forma, foram proporcionadas as condições adequadas de leitura e preenchimento do instrumento, assegurando que cada participante tivesse acesso pleno aos recursos necessários para a resposta.

Para a aplicação do questionário dos alunos (Anexo A), foram realizados agendamentos com as turmas para que se programassem para a realização da pesquisa. Cada turma participante foi direcionada ao laboratório de informática, proporcionando condições adequadas de leitura e preenchimento do instrumento, além de assegurar que todos os participantes tivessem acesso pleno aos recursos necessários para a resposta. O pesquisador esteve presente em todas as aplicações, de forma a esclarecer dúvidas e orientar os respondentes sempre que necessário, evitando que eventuais dificuldades pudessem prejudicar a coleta de dados.

Durante a aplicação, alguns alunos apresentaram dúvidas, principalmente relacionadas à dinâmica da escola e ao entendimento de determinadas instruções do instrumento, prontamente esclarecidas pelo pesquisador.

O tempo médio de aplicação dos questionários foi de aproximadamente 25 minutos. Participaram da pesquisa 38 professores e 187 alunos, todos atendendo ao critério de inclusão de possuírem, no mínimo, três meses de vínculo com a instituição. Dos 187 alunos respondentes, um não aceitou os termos do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) e, portanto, não prosseguiu com o preenchimento do questionário, resultando em 186 respostas válidas de estudantes.

4.4.1.3 Análise e devolutiva dos dados

A mensuração do clima escolar ocorreu por meio da média aritmética dos valores obtidos em cada dimensão. Esse procedimento permitiu a classificação dos resultados em tercis, conforme as diretrizes do Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.

O cálculo da pontuação média para cada dimensão resulta em escores numéricos categorizados em três níveis (Negativo, Intermediário, Positivo), utilizando a interpretação sobre divisão em tercils proposta pelo próprio manual. O cálculo ocorre a partir da média aritmética obtida em cada dimensão por grupo, em seu conjunto de itens, obtendo-se, assim, um valor que varia entre 1 e 4, subdividido em 3 partes, o que vai determinar se esse resultado corresponde a um nível negativo, intermediário ou positivo, conforme demonstrado no Quadro 4.

Quadro 4 - Categorias dos Tercils

Tercil	Valor	Nível
Primeiro tercil	1 a 2,25	Negativo
Segundo tercil	2,26 a 2,75	Intermediário
Terceiro tercil	2,76 a 4	Positivo

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: dados de Vinha, Moraes e Moro (2017, p. 12).

Assim, é possível classificar o valor da média de forma geral em tercils. Pode-se avaliar, igualmente, a dimensão do clima de forma geral como mais positiva, intermediária ou negativa (Vinha; Moraes; Moro, 2017).

Dessa forma, são extraídas as frequências de avaliação positiva, intermediária e negativa de cada uma das dimensões do clima, de modo a obter diagnósticos referentes às percepções dos atores escolares sobre sua instituição de ensino.

Após determinar os níveis em cada grupo, os resultados são confrontados entre os diferentes grupos de participantes. Além disso, é viável examinar questões individuais entre os grupos, com base em uma tabela específica para análise em cada um deles. Assim, caso haja concordância, é possível identificar um elemento compartilhado pelos três grupos e comparar seus resultados com as percepções dos grupos.

O manual abrange o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos membros da comunidade escolar, resultantes das experiências vividas sob essa perspectiva. Esses fatores inter-relacionados incluem normas, objetivos, valores, relações humanas e estruturas física, pedagógica e administrativa presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções de professores, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias a

partir de um contexto real comum, constituindo-se por avaliações subjetivas e influenciando a dinâmica escolar, a qualidade de vida e o processo de ensino e aprendizagem.

É importante ser realizada a discussão dos dados com os envolvidos no processo educacional para elaborar programas de intervenção focados nas dificuldades identificadas. As discrepâncias nas percepções entre alunos, professores e gestores podem ser um recurso importante para melhorias significativas, promovendo o diálogo. A análise deve ir além das percepções gerais da dimensão e focar nos itens específicos para identificar o que está bem e o que requer intervenções.

Para a análise dos dados quantitativos, foram adotados procedimentos de estatística descritiva (frequências, percentuais e médias) e de estatística inferencial. Utilizou-se o software IBM SPSS Statistics para testar a associação entre a percepção do clima escolar e o grupo de respondentes (estudantes e professores).

5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este trabalho foi submetido para análise ética do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista (Unesp) de Marília em 07/08/2024 sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 82196524.2.0000.5406. Em reunião ordinária de 26/09/2024, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, a realização da pesquisa foi aprovada com número do Parecer: 7.123.980. No Apêndice A, encontra-se anexado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado.

Como considerações éticas, os riscos que podem ser considerados nesta pesquisa incluem aspectos psicológicos, sociais e culturais, morais e éticos e intelectuais. Riscos psicológicos, como estresse e ansiedade, serão mitigados por meio de apresentações e explicações prévias sobre a pesquisa, oferecendo esclarecimento ao ponto que não desencadeia os aspectos citados, assim como suporte psicossocial regional para encaminhar a atendimento adequado caso necessário. Foi garantida a confidencialidade dos dados sensíveis e ressaltada a possibilidade de não participar caso o participante não se sinta à vontade. Inclusive, um respondente não quis participar, marcou na pesquisa que não tinha interesse, o relatório foi finalizado automaticamente o que encerra a sua participação na pesquisa.

Riscos sociais e culturais, que envolvem impactos negativos nas relações e comunidades, são reduzidos ao considerar normas culturais e obter consentimento informado adequado, garantindo que a pesquisa não cause estigma ou discriminação.

Riscos morais e éticos, incluindo conflitos de interesse e violações de privacidade, foram controlados através da adesão rigorosa a princípios éticos, proteção da privacidade dos participantes e assegurando que os benefícios da pesquisa superem os potenciais danos. Para isso, o acesso aos dados é restrito sistemicamente e formalizado via TCLE, que informa sobre o anonimato da pesquisa, em que não há sequer coleta de dados sensíveis.

Por fim, riscos intelectuais, relacionados à possível confusão ou má compreensão das informações, foram mitigados com a utilização de linguagem clara e acessível, proporcionando oportunidades para esclarecimento de dúvidas e garantindo a plena compreensão dos objetivos e procedimentos da pesquisa pelos participantes, tarefa realizada pela equipe aplicadora da pesquisa.

A realização desta pesquisa traz uma série de benefícios significativos para o contexto educacional. Primeiramente, contribui com um melhor entendimento acerca do tema, para subsidiar futuras pesquisas, bem como decisões de intervenções nos contextos educacionais acerca do currículo e/ou ações institucionais para melhorar os processos de formação educacional, social e moral do sujeito. A coleta de dados sobre o ambiente de trabalho e as percepções dos colaboradores e alunos pode gerar apontamentos valiosos que orientam estratégias para o aprimoramento do clima escolar e do desenvolvimento moral. Esse processo não apenas aponta áreas que precisam de ajustes, mas sugere práticas que podem ser ampliadas ou replicadas.

A pesquisa pode impactar positivamente o engajamento e a gestão da permanência de alunos, tema relevante e extremamente discutido atualmente.

Outro benefício importante é a criação de ambientes mais inclusivos. Ao considerar as normas culturais e garantir que o consentimento informado seja devidamente obtido, a pesquisa minimiza os riscos sociais e culturais, assegurando que as práticas adotadas não gerem desconforto ou divisões nos espaços educacionais. Essa sensibilidade cultural é essencial para manter um ambiente harmonioso e respeitoso.

Vale ressaltar, ainda, que a pesquisa desempenha um papel fundamental no desenvolvimento ético, pois tem o objetivo de mitigar riscos morais e éticos, como conflitos de interesse e questões de privacidade. A pesquisa reforça uma cultura organizacional pautada em princípios éticos sólidos. Isso é particularmente relevante na construção de um ambiente de trabalho onde os colaboradores se sintam seguros e respeitados.

A pesquisa contribui para a melhoria contínua, pois seu resultado pode levar à implementação de mudanças que promovam um ambiente mais saudável e produtivo. Essa abordagem proativa demonstra o compromisso com o bem-estar.

Por fim, a realização da pesquisa reflete a responsabilidade e a transparência ao informar claramente os participantes sobre os objetivos, procedimentos e uso dos resultados da pesquisa. A clareza fortalece a confiança, essencial para a construção de uma cultura sólida e confiável.

Portanto, ao mitigar adequadamente os riscos psicológicos, sociais, culturais, morais, éticos e intelectuais envolvidos, a pesquisa não apenas protege os participantes, mas fortalece a área de pesquisa em diversos aspectos, promovendo um ambiente mais ético e inclusivo.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo objetiva apresentar e discutir os resultados obtidos na avaliação do Clima Escolar realizada no contexto desta pesquisa. Portanto, apresenta-se os diálogos dos achados sobre os temas em discussão.

A apresentação dos resultados e discussão está organizada em cinco partes, com o propósito de possibilitar uma análise clara e sistemática dos dados levantados e das etapas desenvolvidas.

Na primeira parte, são apresentados os resultados referentes aos estudantes, a partir das informações coletadas por meio do instrumento aplicado. A segunda parte contempla a análise dos resultados oriundos das respostas dos professores. A terceira parte é dedicada à discussão dos achados no sentido de possibilitar a identificação de convergências e divergências sobre a percepção dos alunos e professores em relação ao Clima Escolar. A quarta parte realiza a análise de aspectos críticos, quando serão retomados os principais pontos observados, confrontando-os e estabelecendo reflexões. Por fim, na quinta parte, são apresentadas implicações para a prática educacional.

Essa estrutura tem como finalidade não apenas expor os resultados, mas situá-los em quadros interpretativos que permitam compreender suas implicações para a prática educativa e para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

No entanto, é importante reconhecer as limitações desta investigação, as quais incluem seu caráter transversal, a amostra restrita a uma única instituição e a possibilidade de viés de desejabilidade social nas respostas. Os dados apresentados representam uma 'fotografia' do clima escolar em um momento específico, não permitindo análises de causalidade ou evolução temporal.

Estudos longitudinais seriam necessários para compreender a evolução temporal do clima escolar e sua influência no desenvolvimento moral dos estudantes em diferentes momentos de sua formação. A ampliação da pesquisa para outras instituições de educação profissional permitiria maior generalização dos achados e identificação de padrões mais amplos.

6.1 ALUNOS

A pesquisa foi realizada com 187 estudantes dos aproximadamente 700 que a unidade atende. Após a coleta, uma exclusão foi necessária, pois um participante optou por não responder ao instrumento, totalizando 186 respostas válidas (26,6% do grupo total) consideradas para a análise. Os resultados apresentados se baseiam estritamente nas respostas dos alunos de cursos técnicos, todos participantes voluntários mediante o aceite do TCLE (Apêndice A).

Os dados válidos analisados, a presença de jovens, adultos e idosos na amostra pesquisada. Conforme demonstrado na Tabela 1, os dados coletados permitem observar uma ampla abrangência etária entre os participantes, o que reflete a diversidade do público atendido pela unidade educacional, que contempla estudantes com idades entre 14 e 65 anos. Destaca-se, contudo, a maior concentração nas faixas etárias de 18 a 35 anos, que correspondem a 61,9% da população investigada, evidenciando a predominância desse grupo etário na pesquisa.

Essa diversidade de perfis em termos de faixa etária e pertencimento geracional enriquece os dados da pesquisa, uma vez que possibilita a incorporação de múltiplas perspectivas nas respostas.

Tabela 1 – Faixa etária dos estudantes

Faixa etária	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
14 a 17 anos	5	2,7	2,7
18 a 25 anos	55	29,6	32,3
26 a 30 anos	32	17,2	49,5
31 a 35 anos	28	15,1	64,5
36 a 40 anos	20	10,8	75,3
41 a 45 anos	19	10,2	85,5
46 a 50 anos	13	7	92,5
51 a 55 anos	8	4,3	96,8
56 a 60 anos	3	1,6	98,4
61 a 65 anos	3	1,6	100
Total	186	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

A amostra contempla estudantes com diferentes tempos de permanência na instituição. Considerando o pré-requisito de participação na pesquisa de, no mínimo, três meses de vínculo com a unidade, é possível identificar tanto alunos ingressantes quanto aqueles com longa permanência institucional. A tabela 2 destaca que 57,5% dos respondentes possuem mais de um ano de permanência na instituição, constituindo a maioria absoluta. Essa predominância de estudantes com experiência consolidada na instituição contribui para a maior consistência e fidedignidade das percepções relatadas, fortalecendo a confiabilidade dos resultados apresentados.

Tabela 2 – Tempo de vínculo com a instituição

Tempo de vínculo	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
< 1 ano	79	42,5	42,5
1 ano	65	34,9	77,4
2 anos	31	16,7	94,1
3 anos	11	5,9	100
Total	186	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

O perfil dos participantes revela a diversidade quanto à composição étnico-racial (Tabela 3) presente na amostra, em consonância com a realidade social brasileira. Os percentuais de representatividade observados na unidade educacional refletem, de forma geral, a composição étnico-racial da população do país. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira distribui-se da seguinte forma: pardos (45,3%), que pela primeira vez constituem o maior grupo populacional; brancos (43,5%); pretos (10,2%); indígenas (0,8%); e amarelos (0,4%). Esses dados evidenciam a diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e reforçam a presença plural desses grupos nos diferentes espaços sociais, incluindo o educacional.

Tabela 3 - Composição étnico-racial dos estudantes

Autodeclaração	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Branco	92	49,5	49,5
Pardo	74	39,8	89,2
Preto	20	10,8	100
Total	186	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Em relação ao percentual de pessoas com deficiência (Tabela 4), os dados indicam uma amostra majoritariamente composta por pessoas sem deficiência (83,4%). Um ponto de atenção nesta análise é a pulverização das respostas abertas: muitos respondentes citaram condições clínicas específicas como 'artrose' ou 'dor na coluna' em vez de categorias governamentais de deficiência. As condições que afetam a mobilidade física e a coluna representam o maior subgrupo dentro das deficiências declaradas, superando as deficiências sensoriais (auditiva e visual) e intelectuais. Nota-se ainda a presença de casos específicos de reabilitação pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e comorbidades mistas, que, embora com baixa representatividade percentual (0,5% cada), indicam a heterogeneidade das condições de saúde dos participantes.

Os achados da pesquisa evidenciam a presença de estudantes com necessidades específicas, ainda que em número reduzido, o que reforça a importância do papel da escola na promoção de práticas inclusivas. Apesar da baixa representatividade desse público, a instituição desenvolve uma série de ações afirmativas voltadas à garantia da acessibilidade. A unidade dispõe, por exemplo, de um espaço de acessibilidade na biblioteca, equipado com lupa digital de ampliação para pessoas com baixa visão, impressora em braille e impressora em alto-relevo.

Vale considerar que a instituição viabiliza adequações às necessidades das pessoas com deficiência. De forma mais genérica, a estrutura já possui uma adequação quanto à acessibilidade. No entanto, eventualmente, surgem algumas particularidades em que os recursos de acessibilidade disponíveis não são suficientes. Nesses casos, a instituição se propõe a adequar para que aquela

pessoa possa permanecer no curso. Entre essas medidas, destacam-se a adaptação de mobiliário, a adequação de materiais didáticos para estudantes que precisarem e a contratação de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) para atendimento a pessoas surdas, dentre outras possibilidades.

Tabela 4 – Percentual de pessoas com deficiência

Tempo de vínculo	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Física	20	10,8	10,8
Sensorial	9	4,8	15,6
Intelectual	1	0,5	16,1
Sem deficiência	155	83,4	99,5
Não se aplica	1	0,5	100
Total	186	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Em relação à identidade de gênero, é possível examinar a distribuição da amostra (Tabela 5). Essa perspectiva é relevante para a compreensão do perfil dos respondentes, bem como para a interpretação das tendências observadas nas diferentes áreas temáticas investigadas.

Os dados obtidos permitem uma observação acerca da distribuição por gênero e revelam uma composição heterogênea de interesses entre as áreas analisadas, com predominância da participação feminina no conjunto geral da amostra. Do total de 186 respostas válidas, a participação feminina foi significativamente superior, correspondendo a 65,6% do total.

Ao analisar a distribuição por área, observa-se que os maiores contingentes de participantes se concentram nas áreas de Saúde e de Meio Ambiente e Segurança no Trabalho, seguidas por Tecnologia da Informação e Bem-estar. No que se refere aos padrões de gênero, o engajamento varia consideravelmente entre as áreas, evidenciando a existência de nichos de interesse específicos.

O interesse feminino se mostra mais expressivo em áreas relacionadas à saúde, gestão de pessoas e qualidade de vida. Destaca-se a área de Bem-estar, que apresenta forte predominância feminina, com 96,5% de mulheres, seguida pelas

áreas de Saúde (91,5%) e Comunicação e Artes (85,7%). Por outro lado, a participação masculina é mais evidente em áreas de caráter técnico, especialmente em Tecnologia da Informação, onde os homens representam 75% dos respondentes, e em Meio Ambiente e Segurança no Trabalho, com 64,1% de participação masculina.

De modo geral, os dados indicam que as áreas de maior interesse são Saúde, Meio Ambiente e Segurança no Trabalho e Tecnologia da Informação e apresentam uma acentuada segmentação de gênero. Ademais, a elevada proporção de participação feminina na amostra (65,6%) sugere um maior engajamento e representatividade das mulheres no grupo pesquisado.

Tabela 5 – Identidade de gênero dos alunos

Área	Feminino		Masculino		Total	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Bem-estar	28	96,5	1	3,4	29	15,6
Comunicação e Artes	6	85,7	1	14,3	7	3,8
Desenvolvimento Social	0	0	1	100	1	0,6
Gastronomia	7	63,6	4	36,4	11	5,9
Gestão e Negócios	16	80	4	20	20	10,7
Meio Ambiente e Segurança no Trabalho	14	35,9	25	64,1	39	20,9
Saúde	43	91,5	4	8,5	47	25,3
Tecnologia da Informação	8	25	24	75	32	17,2
Total Geral	122	65,6	64	34,4	186	100

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

A diversificação observada na composição dos participantes, em termos de gênero, as áreas de formação e o tempo de permanência nos cursos, possibilita uma análise mais abrangente e representativa do clima escolar, uma vez que contempla múltiplos contextos formativos e diferentes estágios da trajetória acadêmica, bem como distintas proporções de representatividade masculina e feminina.

6.2 PROFESSORES

Considerando o corpo docente da unidade educacional, a pesquisa contou com a participação de 38 professores. Ao analisar a distribuição dos achados por áreas temáticas, os dados oferecem um panorama das áreas de maior e menor concentração de atuação do grupo pesquisado (Tabela 6).

A análise revela uma clara concentração do corpo docente em poucas áreas, com destaque para Saúde e Bem-Estar, que apresentam as maiores representatividades. A área da Saúde corresponde a 21,1% do corpo docente, seguida por Bem-Estar, com 15,8%, e Gastronomia, com 13,2%. Em conjunto, essas três áreas concentram 49,1% dos professores da unidade.

Outras áreas apresentam frequências menores, mais relevantes, o que configura um grupo de média representatividade, com percentuais entre 5% e 10% do corpo docente. Nesse grupo estão incluídas as áreas de Desenvolvimento Social, Gestão e Negócios, Meio Ambiente e Segurança no Trabalho e Tecnologia da Informação. De modo geral, observa-se forte concentração em áreas relacionadas à Saúde, ao Bem-Estar e à Gastronomia. Quase metade da equipe docente encontra-se alocada em apenas três das doze áreas disponíveis, enquanto as demais áreas apresentam distribuição mais esparsa.

Tabela 6 – Área de atuação docente

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Bem-Estar	6	15,8	15,8
Comunicação e Artes	2	5,3	21,1
Design e Arquitetura	2	5,3	26,3
Desenvolvimento Social	3	7,9	34,2
Gastronomia	5	13,2	47,4
Gestão e Negócios	3	7,9	55,3
Meio ambiente e segurança no Trabalho	3	7,9	63,2
Moda e Beleza	2	5,3	68,4
Saúde	8	21,1	89,5
Tecnologia da	3	7,9	97,4

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Informação			
Turismo e Hospitalidade	1	2,6	100
Total	38	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Os dados relativos à idade dos participantes da pesquisa (Tabela 7) indicam uma distribuição etária concentrada predominantemente em torno dos 30 anos. A análise por faixas etárias revela que o grupo mais representativo se situa entre 31 e 35 anos, correspondendo a quase um terço da amostra total. Em seguida, destaca-se a faixa etária de 26 a 30 anos. Juntas, essas duas faixas etárias somam aproximadamente 50% do corpo docente participante, indicando que metade da amostra possui idades entre 26 e 35 anos.

Apesar da concentração em uma faixa etária central, a amostra composta por 38 professores evidencia uma expressiva pluralidade etária, abrangendo diferentes gerações e contemplando um espectro de idades que varia dos 20 aos 60 anos. Essa diversidade de estágios da vida adulta contribui para a maior variabilidade nas respostas e confere consistência e robustez aos resultados obtidos.

A inclusão tanto de jovens adultos, na faixa etária de 20 a 25 anos, quanto de profissionais com maior tempo de experiência, com idade superior a 40 anos, assegura que as perspectivas analisadas reflitam a diversidade geracional do grupo pesquisado, enriquecendo a interpretação dos achados.

Tabela 7 – Faixa etária do corpo docente

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
20 a 25 anos	3	7,9	7,9
26 a 30 anos	7	18,4	26,3
31 a 35 anos	12	31,6	57,9
36 a 40 anos	6	15,8	73,7
41 a 45 anos	6	15,8	89,5

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
46 a 50 anos	1	2,6	92,1
56 a 60 anos	3	7,9	100
Total	38	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Em relação à identidade de gênero (Tabela 8), os achados evidenciam uma clara predominância feminina no corpo docente participante, com as mulheres representando 71,1% (27) do total de professores. Essa expressiva representatividade relaciona-se, em grande medida, à maior concentração feminina nas áreas de Saúde e Bem-Estar. Tal configuração sugere que os resultados e as tendências identificadas na pesquisa refletem, de forma significativa, a presença feminina nesses campos de atuação. Além disso, a inclusão da categoria Trans/Não Binário contribui para que a amostra represente a diversidade de identidades de gênero, reforçando o compromisso da pesquisa com a inclusão e a representatividade dos diferentes sujeitos que compõem o contexto educacional.

Tabela 8 – Identidade de gênero do corpo docente

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Feminino	27	71,1	71,1
Masculino	10	26,3	97,4
Trans / Não binário	1	2,6	100
Total	38	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

A composição étnico-racial da amostra de docentes (Tabela 9) indica uma homogeneidade significativa e uma baixa representatividade de grupos não brancos. É possível observar a dominância de quase quatro quintos (78,9%) dos docentes que se autodeclararam brancos. Desta forma, a soma dos docentes que se autodeclararam pretos ou pardos (grupos que compõem a população negra, segundo o IBGE) é de 21,1%. Tal baixa diversidade étnico-racial na amostra de docentes pode influenciar as percepções e perspectivas abordadas nos resultados da

pesquisa, especialmente se o foco for em temas relacionados à inclusão, diversidade ou disparidades sociais. Os achados tenderão a refletir predominantemente a visão do grupo majoritário.

Tabela 9 – Composição étnico-racial dos docentes

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Branco(a)	30	78,9	78,9
Pardo(a)	6	15,8	94,7
Preto(a)	2	5,3	100
Total	38	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Quanto à qualificação e experiência do corpo docente (Tabela 10), a análise da última titulação e do tempo de docência dos 38 participantes revela que uma equipe com sólida base de formação e ampla experiência, elementos cruciais para a qualidade do ensino.

O corpo docente apresenta um alto grau de qualificação, com Pós-Graduação Lato Sensu sendo o nível de formação predominante.

Tabela 10 – Nível de qualificação docente

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
Doutorado	1	2,6	2,6
Ensino Médio	1	2,6	5,3
Graduação	9	23,7	28,9
Mestrado	4	10,5	39,5
Pós-Graduação Lato Sensu	22	57,9	97,4
Pós-Doutorado	1	2,6	100
Total	38	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Assim, o corpo docente da instituição se caracteriza por um elevado nível de qualificação, com 78,9% dos profissionais com formação ao nível de pós-graduação. Além disso, observa-se uma composição equilibrada em termos de experiência profissional, em que a *expertise* consolidada de docentes com longos

anos de atuação — mais de 34% com tempo de docência entre 7 e 25 anos — convive com as perspectivas mais recentes de profissionais com até três anos de vínculo institucional, que correspondem a mais de 52% do grupo (Tabela 11). Essa combinação entre sólida formação acadêmica e diversidade de trajetórias profissionais reforça a pluralidade da amostra e contribui para a riqueza das análises realizadas em relação ao grupo pesquisado.

Tabela 11 – Tempo de docência

	Frequência	Percentual válido	Percentual acumulado
1 ano ou menos	6	15,8	15,8
2-3 anos	14	36,8	52,6
36-40 anos	2	5,3	57,9
4-6 anos	3	7,9	65,8
7-25 anos	13	34,2	100
Total	38	100	

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

O conjunto de dados aponta para um cenário em que a caracterização dos sujeitos dessa pesquisa conta com um corpo docente altamente qualificado e experiente, mas pouco diverso etnicamente, focado em interesses temáticos ditados por uma maioria de mulheres jovens e ativas. As prioridades de Saúde, Bem-Estar, Tecnologia da Informação e Meio Ambiente e Segurança no Trabalho se destacam como os eixos centrais da investigação.

6.3 CLIMA ESCOLAR

Com base no exposto, os resultados gerais, ao considerar todas as dimensões avaliadas, evidenciam percepções positivas do clima escolar, em ambos os grupos investigados, conforme demonstrado no Quadro 5. Nota-se que todas as dimensões avaliadas se concentraram no tercil positivo, segundo a categorização proposta por Vinha, Morais e Moro (2017), com médias gerais de 3,05 para estudantes e 3,23 para docentes.

Quadro 5 – Médias das dimensões do clima escolar por grupo de respondentes

Dimensão	Estudantes		Professores	
	Média da dimensão	Classificação	Média da dimensão	Classificação
1. Relações com ensino e aprendizagem	3,2	Positivo	3,4	Positivo
2. Relações sociais e conflitos	3,1	Positivo	3,2	Positivo
3. Regras, sanções e segurança	2,9	Positivo	3,1	Positivo
4. Situações de intimidação	3	Positivo	-	Positivo
6. Infraestrutura e rede física	3,3	Positivo	3,3	Positivo
7. Relações com o trabalho	-	Positivo	3,5	Positivo
8. Gestão e participação	-	Positivo	3,2	Positivo
Média Geral	3,05	Positivo	3,23	Positivo

Fonte: elaborado pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Esse aspecto inicial é relevante para a convergência dos dados, visto que os achados demonstram que os dois grupos investigados apresentam evidências de um ambiente com clima escolar positivo. O que indica, segundo Vinha, Morais e Moro (2017), que se trata de uma escola capaz de consolidar um clima institucional positivo, caracterizado por relações interpessoais saudáveis, por um ambiente marcado pelo cuidado e pela confiança, pela qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, bem como pela existência de espaços de participação e de resolução dialógica de conflitos. Nesses contextos, o ambiente escolar se torna mais estimulante, acolhedor e centrado no estudante, onde todos se sentem seguros, engajados, pertencentes e respeitosamente desafiados em seu processo de desenvolvimento.

Esses resultados dialogam com as perspectivas teóricas de García e Puig (2010). Os autores explicam que as relações interpessoais influenciam intensamente a convivência de qualquer grupo humano, e sua qualidade afeta decisivamente o estado anímico e o nível de rendimento das pessoas. Um clima moral positivo é criado, em grande parte, pelas interações destinadas a reconhecer cada aluno e a

estabelecer relações baseadas no respeito, na fidelidade e na confiança (García; Puig, 2010).

No contexto da educação profissional brasileira, essa percepção positiva assume particular relevância, pois é imprescindível que os ambientes educacionais de ensino técnico fomentem o desenvolvimento técnico e socioemocional dos estudantes.

A convergência identificada entre as percepções de estudantes e docentes — cuja diferença nas médias gerais foi de apenas 0,18 — fortalece a validade dos achados e aponta para uma consistência na qualidade do ambiente institucional.

Outrossim, os resultados da comparação das médias gerais entre os grupos sugerem que a unidade da instituição pesquisada tende a promover um clima escolar positivo. Sendo assim, provavelmente realizam práticas que favoreçam o desenvolvimento moral dos estudantes, oportunizando situações de interação com os pares para desenvolver habilidades necessárias em ambientes de ensino com atividades em grupo. Trabalhar com metodologias ativas pode ser um caminho para esse processo, que coloca o estudante no centro do processo educativo e estimula a construção do conhecimento, o que pode fortalecer a percepção de um ambiente seguro e de aprendizagem significativa.

Com base nos dados apresentados na Tabela 12, que reúne os resultados da pesquisa de clima escolar organizados por dimensões, é possível traçar um panorama de satisfação elevado tanto entre estudantes quanto entre professores. De forma geral, a percepção dos dois públicos indica que o clima escolar da instituição é majoritariamente classificado como positivo em praticamente todas as dimensões avaliadas.

Observa-se que ambos os grupos expressam elevados níveis de satisfação. Os professores, por sua vez, apresentam uma percepção ligeiramente mais positiva (97,4%) em comparação aos estudantes. Esse resultado sugere que as relações estabelecidas e o ambiente voltado à construção e à aquisição do conhecimento são percebidos como altamente favoráveis.

No que se refere à qualidade das relações sociais e aos conflitos na escola, os dados se mostram amplamente positivos. Nessa dimensão, ainda que haja um pequeno contingente de respondentes que avaliam essa dimensão como

intermediária: estudantes (5,4%) e professores (5,3%); 94,6% dos estudantes (f = 176) e 94,7% dos professores (f = 36) classificam o clima escolar como positivo. Isso indica que ambos os públicos percebem as relações sociais no ambiente institucional de maneira satisfatória.

Tabela 12 – Frequência absoluta e relativa das dimensões estudadas por estudantes e professores

Dimensões/Categorias	Estudantes		Professores	
	f	%	f	%
As relações com ensino e aprendizagem				
Clima escolar negativo	2	1,1	0	0,0
Clima escolar intermediário	8	4,3	1	2,6
Clima escolar positivo	176	94,6	37	97,4
As relações sociais e os conflitos				
Clima escolar negativo	0	0,0	0	0,0
Clima escolar intermediário	10	5,4	2	5,3
Clima escolar positivo	176	94,6	36	94,7
As regras, as sanções e a segurança				
Clima escolar negativo	0	0,0	0	0,0
Clima escolar intermediário	7	3,8	0	0,0
Clima escolar positivo	179	96,2	38	100,0
As situações de intimidação				
Clima escolar negativo	0	0,0	-	-
Clima escolar intermediário	1	0,5	-	-
Clima escolar positivo	185	99,5	-	-
Infraestrutura e rede física da escola				
Clima escolar negativo	3	1,6	0	0,0
Clima escolar intermediário	3	1,6	1	2,6
Clima escolar positivo	180	96,8	37	97,4
As relações com o trabalho				
Clima escolar negativo	-	-	1	2,6
Clima escolar intermediário	-	-	1	2,6
Clima escolar positivo	-	-	36	94,7

Dimensões/Categorias	Estudantes		Professores	
	f	%	f	%
A gestão e a participação				
Clima escolar negativo	-	-	1	2,6
Clima escolar intermediário	-	-	5	13,2
Clima escolar positivo	-	-	32	84,2

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Esses dados apontam, ainda, para a existência de espaço residual para o aprimoramento de ações voltadas à mediação e à prevenção de conflitos.

A dimensão 3, referente a Regras, Sanções e Segurança, apresenta a percepção mais consistentemente positiva entre os participantes, especialmente entre os docentes. Nessa dimensão, 96,2% dos estudantes (f = 179) e a totalidade dos professores (100,0%; f = 38) avaliam positivamente os aspectos relacionados à segurança institucional, às regras e à aplicação de sanções, evidenciando um ambiente considerado organizado e seguro.

Na mesma linha, as Situações de Intimidação, respondidas exclusivamente pelos estudantes, apresentam resultados expressivamente positivos. Esse achado sugere que o ambiente escolar é percebido como seguro e acolhedor, com situações de *bullying* ou assédio consideradas inexistentes ou adequadamente controladas.

No que diz respeito à dimensão Relações com o Trabalho, avaliada apenas pelos professores, observa-se uma avaliação predominantemente positiva. Ainda assim, mesmo diante de um resultado globalmente favorável, 5,2% dos docentes (f = 2) classificaram essa dimensão como intermediária ou negativa, o que pode indicar pontos pontuais de insatisfação relacionados à carga de trabalho, às relações interpessoais na equipe ou à disponibilidade de recursos.

Ademais, a dimensão Gestão e Participação, respondida apenas pela equipe docente, apresenta o menor percentual de avaliação positiva entre os docentes, embora ainda majoritário. Nessa dimensão, 84,2% dos professores (f = 32) manifestaram percepção positiva em relação à gestão institucional e às possibilidades de participação. Contudo, o percentual de 15,8% (f = 6) que avaliou

essa dimensão como intermediária (13,2%) ou negativa (2,6%) representa o índice mais elevado de insatisfação registrado na pesquisa entre o público docente.

Dessa forma, a pesquisa de clima escolar evidencia um ambiente institucional de excelência, com níveis de satisfação superiores a 94% em praticamente todas as dimensões analisadas para ambos os públicos. A única dimensão que demanda maior atenção e aprofundamento é Gestão e Participação, na percepção dos professores, que, embora apresente avaliação predominantemente positiva, concentra a maior taxa de insatisfação residual. Esse aspecto se configura, portanto, como um campo estratégico para futuras intervenções, com vistas ao aprimoramento contínuo do clima escolar e ao fortalecimento da participação docente.

6.3.1 Convergências e divergências entre grupos

Avançando para a análise comparativa, ao se considerar as percepções de estudantes e professores, é possível identificar padrões importantes que merecem discussão aprofundada. A Tabela 12 apresenta médias das dimensões do Clima Escolar por grupo de respondentes, em que é possível observar as dimensões com maior convergência e divergência entre os grupos.

As convergências mais significativas foram observadas nas dimensões “Infraestrutura e rede física” e “Relações sociais e conflitos”. Sugere consenso sobre aspectos fundamentais do ambiente escolar, indicando que tanto estudantes quanto professores reconhecem a qualidade da infraestrutura e das relações interpessoais na instituição.

Em contrapartida, a dimensão 3 (Regras, sanções e segurança) apresenta a maior diferença entre as dimensões avaliadas em comum. Embora a diferença não seja expressiva em termos absolutos, este é o ponto de maior divergência entre as duas perspectivas e pode indicar que os professores percebam as regras e sanções como mais claras e aplicadas de forma mais consistente do que os estudantes.

A diferença entre as duas perspectivas é de 3,8 pontos percentuais, revelando uma percepção ligeiramente mais positiva por parte dos professores em relação ao clima escolar, quando comparada à visão dos estudantes. Esse dado

pode indicar que os professores tendem a avaliar o ambiente da escola de forma mais favorável, enquanto os alunos, que vivenciam diretamente as regras, conflitos e relações cotidianas, demonstram um posicionamento um pouco mais crítico.

Os principais aspectos identificados demandam atenção institucional, evidenciando áreas específicas onde há oportunidades de melhoria para fortalecer o desenvolvimento moral dos estudantes. Esses achados convergem com a literatura especializada (Castro; Silva, 2024; Dewey, 1959; Kohlberg, 1984; Lepre, 2019; Montero-Carretero; Pastor; Santos-Rosa; Cervelló, 2021; Piaget, 1994), que destaca a importância de ambientes democráticos e participativos para o desenvolvimento ético.

6.4 ANÁLISE DE ASPECTOS CRÍTICOS

A convergência identificada entre as percepções de estudantes e professores, com pequenas divergências entre as médias gerais, fortalece a validade dos achados e indica consistência na qualidade do ambiente institucional. Observam-se, contudo, alguns pontos de exceção quando o olhar é ampliado para aspectos específicos, os quais serão explorados a seguir.

6.4.1 Participação na elaboração de regras

Um dos aspectos críticos a ser analisado é a participação dos estudantes na elaboração e revisão das regras escolares, que constitui um elemento central para a compreensão do clima escolar, especialmente quando analisada sob perspectivas democráticas e do desenvolvimento moral. Contextos escolares que favorecem espaços de escuta, negociação e corresponsabilização tendem a promover relações mais cooperativas, fortalecendo sentimentos de pertencimento, justiça e legitimidade das normas instituídas. Desta forma, a participação dos alunos não se limita a um procedimento organizacional, mas configura-se como uma prática pedagógica com implicações diretas no desenvolvimento da autonomia moral.

As regras desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da autonomia moral, pois servem como o instrumento de transição entre a anarquia dos impulsos individuais e a constituição de uma personalidade livre e cooperativa. Para

que a autonomia ocorra, as regras deixam de ser vistas como imposições sagradas vindas de fora (heteronomia) e passam a ser compreendidas como condições necessárias para a convivência social e o respeito mútuo (Macedo, 1996).

Segundo Piaget (1994), a natureza psicológica inicial é neutra e, se deixada livre, permaneceria anárquica. As regras são essenciais para constituir realidades morais. A moral consiste em colocar a realidade normativa acima do “eu” individual. Socializar o pensamento por meio da colaboração organizada direciona o indivíduo a renunciar à sua fantasia individual para aceitar a objetividade e a veracidade (Macedo, 1996).

Para que as regras favoreçam o desenvolvimento da autonomia, a escola deve oferecer espaços nos quais elas possam ser questionadas, discutidas e construídas coletivamente. As Assembleias de Classe se configuram como momentos institucionais privilegiados para esse processo, pois possibilitam que as normas sejam debatidas, revisadas e progressivamente internalizadas por meio do diálogo. Nessa perspectiva, orientada pelos princípios de justiça e reciprocidade próprios da moral da cooperação, a infração de uma regra não resulta em uma sanção de caráter expiatório ou punitivo, mas em medidas de reciprocidade voltadas à restauração do vínculo de solidariedade rompido (García; Puig, 2010).

Os resultados desta investigação evidenciam um cenário preocupante quanto à efetiva participação estudantil na elaboração e mudança das regras escolares. Conforme apresentado na Tabela 13, 60,2% dos estudantes indicaram que essa participação ocorre de forma limitada ou inexistente. Essa percepção encontra correspondência na perspectiva docente, em que 57,9% dos professores também reconhecem a baixa participação dos alunos nesses processos. Em ambos os grupos, observa-se que a maioria dos respondentes aponta para a ausência de práticas sistemáticas de envolvimento discente na definição das normas escolares.

A convergência entre as percepções de alunos e professores sugere que a restrição da participação estudantil não é apenas uma impressão subjetiva de um dos grupos, mas um traço estrutural da dinâmica institucional analisada. Tal configuração tende a reforçar modelos de gestão normativa centrados na autoridade e na transmissão unilateral de regras, o que pode comprometer a construção de um clima escolar pautado no diálogo, na confiança e no reconhecimento mútuo.

Tabela 13 – Participação dos estudantes na elaboração de regras

	Muitas vezes / Sempre		Algumas vezes / Nunca	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alunos	74	39,8	112	60,2
Professores	16	42,1	22	57,9

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Adicionalmente, essa tendência se manifesta de forma heterogênea entre as diferentes áreas de conhecimento. Ao aprofundar a análise da amostra por área, verifica-se que os percentuais de estudantes que relataram participação limitada ou inexistente variam significativamente, embora algumas áreas apresentem maior representatividade nesse indicador. A área da Saúde registrou o índice mais elevado (68,09%), seguida por Gestão e Negócios (60,00%). As áreas de Tecnologia da Informação (59,38%), Meio Ambiente e Segurança no Trabalho (58,97%) e Bem-Estar (58,62%) apresentam percentuais bastante próximos da média geral, o que indica percepção de participação insuficiente como um padrão relativamente consistente em toda a instituição.

Esses resultados apontam para a necessidade de revisitar os processos da unidade sobre os fatores que limitam o engajamento estudantil, bem como de desenvolver estratégias e mecanismos mais eficazes que promovam a participação dos estudantes nos processos decisórios que impactam diretamente o ambiente escolar.

Do ponto de vista da psicologia moral, a limitação da participação dos estudantes na elaboração das regras favorece a manutenção de relações heterônomas, nas quais as normas são percebidas como impostas externamente, e não como resultado de um processo coletivo de reflexão e consenso.

Nessa perspectiva, Piaget (1994) considera que compete à escola construir um ambiente educativo que favoreça o desenvolvimento da autonomia moral. Entretanto, a lógica identificada nesses achados sugere uma tendência que pode dificultar o desenvolvimento da autonomia moral, uma vez que os estudantes têm menos oportunidades de compreender o sentido das regras, de refletir sobre suas implicações éticas e de exercitar a tomada de decisão responsável.

Os princípios da teoria piagetiana nos levam a compreender que o papel da escola é favorecer o desenvolvimento da autonomia moral, buscando

estratégias que promovam a tomada de consciência, reparação e responsabilização, e não apenas obediência às regras (Tognetta; Taboada, 2025, p. 5).

O resultado contradiz, em certa medida, os princípios fundamentais da instituição, que pressupõem a utilização das metodologias participativas voltadas à promoção do protagonismo estudantil. Considerando esse contexto, Castro e Silva (2024) apresentam uma discussão relevante sobre educação integral que considere valores sociais nos processos de ensino e aprendizagem. Destaca-se que os artigos analisados para compor o estudo fornecem uma visão geral das tendências e desafios atuais relacionados ao desenvolvimento das competências socioemocionais na EPT no Brasil. O desenvolvimento de habilidades socioemocionais na educação profissional brasileira requer abordagens que valorizem a participação ativa dos estudantes, especialmente considerando que esses futuros profissionais precisarão exercer liderança e tomar decisões éticas em seus contextos de trabalho. Não apenas em atividades de aprendizado de conteúdos, mas na constituição das práticas que ocorrem no ambiente escolar como um todo.

Do ponto de vista do desenvolvimento moral, Camargo e Becker (2012) discutem o percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética e falam sobre a construção de regras e desenvolvimento da autonomia.

Nesse texto, a cooperação é ressaltada como um caminho que conduz à objetividade, permitindo a superação do absolutismo centrado no prazer individual. Piaget (1994) aponta, ainda, o percurso da socialização, que se desenvolve desde a oscilação entre o egocentrismo e o respeito unilateral até alcançar a compreensão da justiça fundamentada em regras decorrentes do respeito mútuo.

6.4.2 Práticas avaliativas e controle comportamental

Outro aspecto crítico relevante na análise das práticas avaliativas do contexto escolar investigado é a revelação de que menções e notas como possíveis instrumentos de controle do comportamento dos estudantes. Conforme apresentado na Tabela 14, observa-se que, embora a maioria dos alunos (67,7%) não concorde com a afirmação de que notas e menções sejam utilizadas com essa finalidade, uma parcela significativa (32,3%) reconhece essa prática na instituição. Esse dado indica

que, embora não constitua a percepção majoritária, o uso da avaliação como mecanismo disciplinar está presente de forma significativa no cotidiano escolar.

Ao incorporar a perspectiva dos professores, verifica-se que essa percepção também emerge, ainda que em menor proporção. Entre os docentes, 23,7% concordam ou concordam muito que notas e menções são utilizadas como forma de controle do comportamento, enquanto 76,2% discordam parcial ou totalmente dessa prática. A diferença entre os percentuais de alunos e professores sugere uma assimetria de percepções, indicando que práticas avaliativas eventualmente compreendidas pelos docentes como pedagógicas podem ser interpretadas pelos estudantes como estratégias de regulação comportamental.

Tabela 14 – Percepção sobre o uso de menções e notas no controle do comportamento dos estudantes

	Concordo / Concordo Muito		Concordo pouco / não concordo	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Alunos	60	32,3	126	67,7
Professores	9	23,7	29	76,2

Fonte: elaborada pelo autor.

Nota: dados da pesquisa.

Essa divergência se torna relevante quando se considera que, mesmo não sendo reconhecida pela maioria dos professores, a existência de quase um quarto do corpo docente que admite tal utilização aponta para a permanência de concepções avaliativas associadas à lógica do controle e da disciplina. Do ponto de vista do clima escolar, tal configuração pode gerar tensões, uma vez que a avaliação passa a assumir uma função que extrapola o acompanhamento da aprendizagem, afetando a relação pedagógica e a segurança psicológica dos estudantes.

As práticas avaliativas e os mecanismos de controle comportamental constituem elementos decisivos na transição de uma moral heterônoma, baseada na obediência a normas externas, para uma moral autônoma, fundamentada na autogestão e no respeito mútuo (Macedo, 1996). À luz da teoria piagetiana, Macedo (1996) explica que a forma como a escola exerce o controle sobre o comportamento

dos estudantes reflete, de maneira direta, o tipo de personalidade moral que pretende formar.

No controle heterônomo, predominam o respeito unilateral e a coação: as regras são impostas e a manutenção da ordem ocorre por meio de sanções expiatórias, isto é, castigos nos quais a infração exige, necessariamente, a aplicação de dor, censura ou punição como forma de “pagamento” da falta cometida.

Em contraste, o controle autônomo se fundamenta na cooperação e no respeito mútuo. Nesse caso, a regra é interiorizada porque é compreendida como necessária para a convivência coletiva. Diante de uma infração, não se busca o castigo, mas a reciprocidade, por meio de medidas que visam à reparação do dano e à restauração do vínculo de solidariedade rompido.

Em ambientes escolares de caráter centralizador, professores que operam predominantemente no nível pré-convencional tendem a controlar os acontecimentos da sala de aula por meio de punições e advertências, o que contribui para a formação de alunos dependentes e pouco autônomos (Assis; Carneiro; Bronzatto; Camargo, 2018).

Os achados dialogam com Furlan (2006), que evidencia a persistência de uma contradição entre o discurso docente, frequentemente alinhado a concepções processuais, contínuas e investigativas, e a manutenção de práticas avaliativas de caráter autoritário e classificatório. Tal contradição revela a dificuldade de romper com modelos tradicionais de controle e hierarquia, os quais limitam o potencial democrático e formativo da avaliação.

Em consonância com o que foi apresentado, considerar as percepções sobre o processo avaliativo se mostra fundamental, uma vez que o uso de notas e menções como instrumento de controle pode comprometer a segurança psicológica dos estudantes, impactando negativamente o clima escolar. Ambientes onde a avaliação é percebida como punitiva tendem a favorecer relações baseadas no medo do erro e na obediência heterônoma, em detrimento da construção da autonomia moral e do engajamento crítico dos estudantes.

Considerando os princípios que orientam a proposta pedagógica da instituição, a avaliação é concebida como uma prática intencional, sistemática e contínua, que acompanha todo o processo de ensino e aprendizagem. Avaliar, nessa perspectiva, pressupõe definir princípios, selecionar instrumentos e escolher

caminhos que considerem os múltiplos elementos envolvidos no processo educativo, em função dos objetivos formativos que se pretende alcançar (Rios, 1990).

Em consonância com autores que discutem metodologias ativas e aprendizagem significativa (Hoffmann, 1993; Luckesi, 2011; Rios, 1990; Santos, 2011), a avaliação deve ocupar um papel central como processo diagnóstico, orientador e formativo. Mais do que classificar ou regular comportamentos, ela deve ser compreendida como reflexão que se converte em ação, possibilitando a identificação das aprendizagens consolidadas e daquelas ainda em construção. Para cumprir essa função, a avaliação precisa apoiar a tomada de decisões pedagógicas, ser viável em sua aplicação, pautar-se por princípios éticos e assegurar rigor técnico no uso dos instrumentos, contribuir efetivamente para a melhoria do processo educativo e para a construção de um clima escolar democrático, favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral.

6.5 IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCACIONAL

A percepção predominantemente positiva do clima escolar por ambos os grupos investigados, conforme aponta a Tabela 12, alinha-se com estudos que demonstram a relação entre ambientes educacionais favoráveis e desenvolvimento sociomoral dos estudantes.

Danzmann *et al.* (2024), em revisão integrativa sobre clima escolar no Brasil, identificam que a participação estudantil e as práticas avaliativas formativas estão entre os fatores mais críticos para a manutenção de um clima escolar positivo. Os autores argumentam que instituições que negligenciam esses aspectos podem comprometer seu potencial para promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

O resultado desta pesquisa dialoga com a literatura que apresenta convergência entre a metodologia ativa e o desenvolvimento moral ao considerar a compreensão de que a moralidade não é algo que se ensina por meio da transmissão verbal de normas (heteronomia), mas algo que se constrói por meio da atividade espontânea, da cooperação e do protagonismo do estudante (autonomia) (Macedo, 1996; García; Puig, 2010)

Assim, tanto as metodologias ativas quanto as teorias de Piaget e Kohlberg apresentadas por Assis, Carneiro, Bronzatto e Camargo (2018) e Biaggio (2006) consideraram o sujeito não como um receptáculo passivo, mas como alguém capaz de construir seu próprio conhecimento e sistema de valores.

A proposta de uma escola ativa pressupõe, de modo indispensável, a colaboração no processo de trabalho pedagógico. Em contraste, na escola tradicional, predomina uma lógica individualizada, onde cada estudante trabalha de forma isolada: a turma escuta o professor e, posteriormente, cada aluno deve demonstrar, por meio de atividades e avaliações formais, o que conseguiu reter das explicações em sala ou das leituras realizadas em casa. Nessa dinâmica, a classe, enquanto coletivo, praticamente não assume um papel ativo no processo de aprendizagem (Macedo, 2005).

A metodologia ativa, portanto, rompe com o modelo tradicional que concebe a turma como uma simples soma de indivíduos (Macedo, 2005) e passa a constituí-la como uma comunidade de cooperação, elemento central para o desenvolvimento da autonomia moral. Enquanto o ensino tradicional privilegia a obediência à autoridade, sustentada pelo respeito unilateral, as metodologias ativas enfatizam a reciprocidade e o respeito mútuo entre os sujeitos.

No âmbito dessa perspectiva, Bataglia, Morais e Lepre (2010) explicam que o trabalho escolar, ao estimular a iniciativa do estudante, assume um caráter essencialmente coletivo. A cooperação que emerge desse processo se configura como um dos procedimentos mais fecundos para a educação moral, uma vez que exige do indivíduo a socialização do pensamento, o confronto de pontos de vista e a aceitação progressiva da objetividade.

Hatipoglu e Semerci (2023) demonstraram que a aprendizagem baseada em problemas influencia positivamente os valores humanos na educação profissional, melhorando significativamente o raciocínio moral dos estudantes. Os autores argumentam que essas metodologias, ao promoverem o protagonismo estudantil e a reflexão crítica, criam condições favoráveis para o desenvolvimento ético.

Os resultados obtidos oferecem subsídios importantes para o aprimoramento das práticas educacionais na instituição investigada e em contextos similares. A identificação de um clima escolar predominantemente sugere que

existem práticas adotadas pela instituição que estão dando certo e devem ser mantidas e fortalecidas.

Entretanto, as áreas de melhoria identificadas demandam atenção específica. É necessário observar e discutir os resultados apresentados, pois deve-se considerar que a boa estrutura e a utilização de metodologias ativas não garantem a autonomia e o desenvolvimento moral sem um movimento intencional de interação. O fortalecimento de espaços de participação democrática pode contribuir para maior engajamento estudantil e para o desenvolvimento da autonomia moral. Da mesma forma, a revisão das práticas avaliativas, privilegiando abordagens formativas em detrimento de práticas controladoras, pode contribuir para maior coerência entre os princípios pedagógicos adotados e as práticas cotidianas.

7 CONCLUSÕES

Esta dissertação teve como objetivo central analisar a percepção de estudantes e professores acerca do clima escolar em uma instituição de ensino profissionalizante, tendo como referencial teórico a Psicologia Moral. A investigação partiu do pressuposto de que o ambiente escolar, mediado pelas relações sociais e pelas práticas pedagógicas, desempenha papel fundamental na construção da autonomia moral e no desenvolvimento integral dos sujeitos. Logo, compreender como esse clima é percebido pelos diferentes atores envolvidos nesse contexto constitui elemento relevante para a qualificação dos processos educativos.

Os resultados obtidos evidenciam que a instituição pesquisada apresenta um clima escolar predominantemente positivo, tanto na percepção dos estudantes quanto dos professores. As médias gerais alcançadas situam todas as dimensões avaliadas no tercil positivo da escala utilizada. A convergência entre as percepções dos dois grupos reforça a consistência dos dados e indica uma relativa estabilidade na qualidade das relações, das práticas pedagógicas e da organização institucional, validando a leitura de um ambiente escolar favorável.

Esses achados corroboram a perspectiva de que, em consonância com os princípios da teoria piagetiana, é papel da escola favorecer o desenvolvimento da autonomia moral, acolher, intervir e promover a formação de valores éticos e cidadãos em seus estudantes (Tognetta; Taboada, 2025).

A análise dos dados indica, ainda, que as práticas adotadas pela unidade educacional favorecem um clima escolar mais propício ao desenvolvimento sociomoral, considerando a amostragem utilizada para esse levantamento.

Ao posicionar o estudante como protagonista do processo educativo e estimular práticas de cooperação, diálogo e corresponsabilidade, contribui para a construção de um ambiente percebido como seguro e significativo. A elevada satisfação observada na dimensão “Relações com o Ensino e a Aprendizagem”, com índices superiores a 94%, reforça a compreensão de que o espaço escolar é valorizado como um local efetivo de produção de conhecimento e de engajamento pedagógico.

Entretanto, apesar do cenário globalmente positivo, a análise detalhada revelou pontos de tensão que exigem atenção institucional. Um dos aspectos mais

sensíveis se refere à participação democrática. Os dados indicam que 60,2% dos estudantes e 57,9% dos professores percebem uma participação restrita ou inexistente dos alunos na elaboração e na revisão das regras escolares.

A ausência de participação dos estudantes nos processos de revisão e construção das regras tende a reforçar aquilo que Piaget denomina respeito unilateral. Nesse estágio da moralidade heterônoma, a regra é percebida como “imutável” e “sagrada”, imposta de cima para baixo pelo adulto e externa à consciência do aluno. Embora os estudantes possam aceitar tais normas por temor à autoridade ou ao castigo, na prática elas costumam ser pouco observadas, justamente por não terem sido interiorizadas por meio de um processo cooperativo. Para se desenvolver a autonomia moral, é necessário respeito mútuo, no qual o indivíduo adere efetivamente às regras porque as reconhece como justas, legítimas e necessárias para a vida coletiva (Macedo, 1996).

A participação na criação das regras é o que permite ao aluno avançar para os estágios pós-convencionais, quando ele deixa de obedecer apenas para manter a ordem social (Estágio 4) e passa a agir por princípios de justiça e contrato social (Estágios 5 e 6) (Biaggio, 1999). Se os alunos não participam da elaboração das regras, eles tendem a adotar uma visão punitiva (sanção expiatória) em vez de buscarem a reciprocidade e o bem comum (Macedo, 1996).

A pesquisa evidencia fragilidades na competência de regular a participação, considerada fundamental para a educação em valores. Conforme destaca Puig, participar não se resume a “escutar e obedecer”, mas implica envolver-se ativamente, intervir nos processos decisórios e assumir responsabilidades em projetos coletivos. Quando a participação é percebida como restrita ou inexistente, essas instituições tendem a se enquadrar em níveis reduzidos de envolvimento, caracterizados pela chamada “participação simples”, limitada à execução de ordens, ou, no máximo, pela “participação consultiva”. Contudo, do ponto de vista da educação moral, o ideal reside na promoção da “participação ativa” ou da “metaparticipação”. Afinal, aprende-se a viver democraticamente apenas vivendo experiências democráticas, de modo que a participação constitui uma vivência insubstituível no processo de formação moral (García; Puig, 2010).

Além disso, outro elemento crítico diz respeito às práticas avaliativas. Uma parcela significativa dos respondentes, 32,3% dos estudantes e 23,7% dos

professores, reconhece o uso de notas e menções como instrumentos de controle comportamental. O uso de notas e menções como instrumentos de controle comportamental reflete uma estrutura de heteronomia moral e coação que os referenciais teóricos apontam como limitadora do desenvolvimento humano.

Segundo Macedo (1996), o recurso a recompensas e punições externas demonstra que a regra ainda se mantém exterior à consciência do indivíduo. Em contextos de moralidade heterônoma, a escola tende a recorrer a símbolos de aprovação como notas elevadas, elogios ou prêmios com o objetivo de sensibilizar o aluno e assegurar sua submissão às normas estabelecidas. Destarte, as notas escolares, quando utilizadas como instrumentos de controle comportamental, passam a configurar um verdadeiro sistema de recompensas e sanções, funcionando como reforçadores de uma obediência acrítica e cega à autoridade, em detrimento da construção da autonomia moral.

As referências sobre a “escola ativa” e as práticas de valor mostram que o controle coercitivo anula o potencial educativo da avaliação (García; Puig, 2010). A escola tradicional tende a formar indivíduos conformistas e submissos, enquanto a educação moral busca o desenvolvimento da autonomia e da liberdade. Métodos baseados em recompensas e punições comprometem o esforço autônomo e o engajamento reflexivo dos estudantes. Em modelos de comunidade justa, o educador atua como mediador, afastando-se do papel de juiz central para favorecer o autocontrole e a autorregulação dos alunos (Macedo, 1996).

No que se refere à dimensão “Gestão e Participação”, os docentes apontaram o maior índice de insatisfação residual (15,8%), sinalizando a necessidade de fortalecimento dos canais de diálogo, escuta e participação coletiva nos processos decisórios institucionais. Esse dado reforça a importância de uma gestão mais participativa como condição para a consolidação de um clima escolar democrático e moralmente formativo.

Os dados da pesquisa, que apontam uma insatisfação de 15,8% entre os docentes na dimensão de “Gestão e Participação”, ressaltam um ponto crítico para a eficácia de qualquer projeto de educação moral: a necessidade de a escola se constituir como uma comunidade justa e democrática (Assis *et al.*, 2018). De acordo com os referenciais teóricos, a gestão participativa não é apenas um modelo

administrativo, mas a base para a transição de um ambiente de coação para um de cooperação (Macedo, 1996).

Como contribuição teórica e empírica, este estudo busca preencher uma lacuna na literatura nacional ao abordar o clima escolar no contexto da educação profissional e tecnológica, segmento em expansão, mas ainda pouco explorado sob a perspectiva da Psicologia Moral. Os resultados oferecem subsídios relevantes tanto para a reflexão acadêmica quanto para a qualificação das práticas institucionais.

Do ponto de vista prático, os achados indicam a necessidade de: (1) ampliar os espaços de participação democrática, envolvendo os estudantes na construção e revisão das normas de convivência, de modo a favorecer relações baseadas no respeito mútuo e não apenas na obediência; e (2) revisar as práticas avaliativas, dissociando as notas de funções disciplinares e reforçando seu caráter orientador e formativo.

Como principal contribuição, este estudo apresenta um diagnóstico detalhado do clima escolar em uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), articulando-o ao desenvolvimento moral dos estudantes, um campo ainda pouco explorado na literatura nacional. Reconhece-se, como limitação, o fato de se tratar de um estudo de caso único, o que restringe a possibilidade de generalização dos resultados. Nesse sentido, pesquisas futuras poderão ampliar a amostra, contemplar outras instituições de EPT, bem como realizar análises comparativas entre diferentes modelos pedagógicos. Sugere-se, ainda, o desenvolvimento de investigações de caráter qualitativo que aprofundem a compreensão dos pontos críticos identificados, especialmente no que se refere à participação estudantil e à relação com a comunidade, por meio de entrevistas com gestores, professores e estudantes.

Em síntese, a instituição investigada se caracteriza por ser um ambiente acolhedor e tecnicamente qualificado, avançando no sentido de uma formação integral de excelência. Contudo, ainda se faz necessário enfrentar resquícios de práticas autoritárias presentes no cotidiano institucional. Conforme destacam Vinha e Tognetta (2009), quanto mais cooperativo for o ambiente escolar, maior tende a ser o desenvolvimento da autonomia. Por outro lado, contextos autoritários favorecem níveis mais elevados de heteronomia. Nesse sentido, a consolidação de uma cultura

escolar efetivamente democrática, fundamentada na escuta, na participação e na promoção da autonomia moral, se mostra essencial para a formação ética e profissional dos sujeitos que dela participam.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Como desenvolver competências em sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARAÚJO, Ulisses F. **Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança**. 1993. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ASSIS, Eliasf Rodrigues de; CARNEIRO, Kleber Tuxen; BRONZATTO, Maurício; CAMARGO, Ricardo Leite de. Lawrence Kohlberg e os anos de chumbo: demandas por justiça e a procura pela moralidade pós-convencional. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 276-297, 2018. DOI: 10.20396/etd.v20i1.8647967. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647967>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BARRIOS, Alia; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; BRANCO, Angela Uchôa. Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 90-99, 2011. DOI: 10.1590/S1413-85572011000100010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/wqJ7SQzgfZMtnSDVmsXsZnq/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BASTOS, Antonio Virgílio Bittencourt; PINHO, Ana Paula Moreno; COSTA, Clériston Alves. Significado do trabalho: um estudo entre trabalhadores inseridos em organizações formais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 6, p. 20-29, 1995. DOI: 10.1590/S0034-75901995000600004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZrvqCwgjTx9SKSsGhzwPH8R/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael. A validação do Teste de Juízo Moral (MJT) para diferentes culturas: o caso brasileiro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 83-91, 2010. DOI: 10.1590/S0102-79722010000100011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/KryBvwwK7XSJyMwRHCNYYkD/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BATAGLIA, Patricia Unger Raphael; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010. DOI: 10.1590/S1413-294X2010000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/Lq64kGkRDfSxWV4HfQWdKZH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BIDÓIA, Juliana Freire. **Avaliação do clima escolar sob a perspectiva dos estudantes em um processo de ressignificação da educação com educadoras e educadores de uma escola municipal**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192352>. Acesso em: 2 jan. 2026.

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 1-27, 1997. DOI: 10.1590/S0102-79721997000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/7SjQqWZNLTX7Nm6dXrs5fk/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2026.

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

BIAGGIO, Angela Maria Brasil. Universalismo versus relativismo no julgamento moral. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 5-20, 1999. DOI: 10.1590/S0102-79721999000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/sjfRrgDYQrG33ZfLD5x3rQL/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022**. Insere o artigo 9-A na Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=242351-rcp003-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/ept>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matrículas em tempo integral e da EPT crescem em 2024**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/matriculas-em-tempo-integral-e-da-ept-crescem-em-2024>. Acesso em: 23 dez. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del8621.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 fev. 2026.

CAMARGO, Liseane Silveira; BECKER, Maria Luíza Rheingantz. O percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/YRKRQMGXXsvQGyFdyvCVFQM/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2026.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CASTRO, Ana Carolina Leal Folha de; SILVA, Cléber Silva e. Desenvolvimento das competências socioemocionais na educação profissional e tecnológica no Brasil: um estado do conhecimento. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 4918-4935, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i5.14179. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/14179>. Acesso em: 16 fev. 2026.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?**: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard; VASCONCELLOS, Celso dos S.; LIBÂNEO, José Carlos; CAVALLET, Valdo José (org.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: UniProsa, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2021/09/por-uma-educacao-democratica-e-humanizadora.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CHAUÍ, Maria Helena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1995.

COHEN, Jonathan; MCCABE, Elizabeth M.; MICHELLI, Nicholas M.; PICKERAL, Terry. School climate: Research policy, practice, and teacher education. **Teacher's College Record**, New York, v. 111, n. 1, p.180-213, 2009. DOI: 10.1177/016146810911100108. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146810911100108>. Acesso em: 18 jan. 2026.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. São Paulo: Senac, 2017.

DANZMANN, Pâmela Schultz; SILVA, Natan Daniel da; SILVA, Ana Claudia Pinto da; VARGAS, Lenon Goulart de; ZAPPE, Jana Gonçalves; PATIAS, Naiana Dapieve. Mapeamento das produções científicas sobre o clima escolar: revisão integrativa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, e10687, 2024. DOI: 10.18222/eae.v35.10687. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/10687>. Acesso em: 31 ago. 2025.

DELLAZZANA-ZANON, Letícia Lovato; BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Pesquisas sobre desenvolvimento moral: contribuições da psicologia brasileira. **Psico**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 342-351, 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistapsico/article/view/15821>. Acesso em: 2 jan. 2026.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIAS, Carmen Lúcia; COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva; MORAIS, Alessandra de. Ensino e aprendizagem e sua interface com o clima escolar: percepções de alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 3, p. 265-284, 2019. DOI: 10.18764/2178-2229.v26n3p265-284. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/12770>. Acesso em: 3 mar. 2025.

DUNKER, Christian. **Paixão da Ignorância: a escuta entre Psicanálise e Educação**. São Paulo: Contracorrente, 2020. (Coleção Educação e Psicanálise, v. 1).

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DURKHEIM, Émile. **A evolução pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação profissional e a crise do capitalismo real**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FURLAN, Maria Ignez Carlin. **Avaliação da aprendizagem escolar: convergências e divergências entre os atores do processo de uma escola pública de ensino médio**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: <https://bdae.org.br/bitstream/123456789/859/1/tese.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2025.

GARCÍA, Xus Martín; PUIG, Josep Maria. **As sete competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

GARCIA, Marilene Santana dos Santos. **Aprendizagem significativa e colaborativa**. Curitiba: Contentus, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília, DF: Plano, 2002.

GRAZIA, Valentina; MOLINARI, Luisa. School Climate Multidimensionality and Measurement: A Systematic Literature Review. **Research Papers in Education**, [s. l.], v. 36, n. 5, p. 561-587, 2021. DOI: 10.1080/02671522.2019.1697735. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2019.1697735?needAccess=true>. Acesso em: 2 jan. 2026.

HATIPOGLU, Cenk; SEMERCI, Nuriye. The effect of problem-based learning on human values in vocational education. **African Educational Research Journal**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 157-169, 2023. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22African+Educational+Research+Journal%22&f1=eduHigh+Schools&id=EJ1391701>. Acesso em: 2 jan. 2026.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

KOHLBERG, Lawrence; POWER, F. C.; HIGGINS, A. **Educación moral según Lawrence Kohlberg**. Barcelona: Gedisa, 1997.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Biblioteca de Psicología: Desclée de Brouwer, 1992.

KOHLBERG, Lawrence. **The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages**. San Francisco: Harper & Row, 1984.

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

LEPRE, Rita Melissa. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-25, 2019. DOI: 10.5902/1984644436436. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/36436>. Acesso em: 24 ago. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIND, Georg. **Como ensinar competência moral com discussão de dilemas**. Tradução de Cristiane Paiva e Patricia U. R. Bataglia. Bauru: Gradus, 2024.

LUCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima escolar**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. (Coleção Atualidades Pedagógicas, v. 59).

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACEDO, Lino de (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (Coleção Psicologia e Educação).

MACHADO, Michel Mott; COSTA, Laismayra da Silva; SPÖRL, Maira Marcela Ferreira. Gestão escolar e a construção de uma escola eficaz: uma aproximação da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista de Educação**, Lavras, v. 9, n. 1, e-935, 2025. DOI: 10.30905/rde.v9i1.935. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/935>. Acesso em: 9 jan. 2026.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002. DOI: 10.1590/S1517-97022002000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dfBtPFP37VxMLfC4sTMgdGD/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2026.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MONTERO-CARRETERO, Carlos; PASTOR, Diego; SANTOS-ROSA, Francisco Javier; CERVELLÓ, Eduardo. School Climate, Moral Disengagement and, Empathy as Predictors of Bullying in Adolescents. **Frontiers in Psychology**, Mississippi, v. 12, 2021. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.656775. Disponível em:

<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.656775/full>. Acesso em: 31 ago. 2025.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPUSP, 2009.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2003.

PACCA, Felipe Colombelli. **Empatia, competência moral e clima escolar: investigação em uma escola de medicina**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/217791>. Acesso em: 2 dez. 2025.

PEREIRA, Denise Rocha; MORAIS, Alessandra de. Desenvolvimento moral: o que a Educação Infantil tem a ver com isso? **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 8, n. 2, p. 105-137, 2016. DOI: 10.36311/1984-1655.2016.v8n2.06.p105. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/6642>. Acesso em: 2 jan. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RIOS, Terezinha Azerêdo. A importância dos conteúdos socioculturais no processo avaliativo. *In*: SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **A construção do projeto de ensino e a avaliação**. São Paulo: FDE, 1990. p. 37-43.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SANTOS, Jurandir. **Educação profissional & práticas de avaliação**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2011.

SANTOS, João Marcos Vitorino dos; ADAM, Joyce Mary. **Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/96spq>. Acesso em: 2 jan. 2026.

SANTOS, Ana Cristina Bortoli Hildebrando dos; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Revista de Educação**, Campinas, v. 21, n. 1, p. 19-29, 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n1a2895. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2895>. Acesso em: 2 jan. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEFTON, Ana Paula; GALINI, Marcos Evandro. **Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da. **Competência moral, gênero e sexualidades, e religiosidade na formação inicial pública paulista em Pedagogia**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/234760>. Acesso em: 9 dez. 2025.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; MIGUEL, Priscila Caroline; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael. O desenvolvimento moral segundo Carol Gilligan: uma possibilidade para o estudo da moralidade na pesquisa educacional e nas práticas escolares. *In*: LEPRE, Rita Melissa; ALVES, Cristiane Paiva; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ARRUDA, Antonio Carlos Jesus Zanni de. (org.). **Desenvolvimento moral e educação em valores: estudos e pesquisas**. Bauru: Gradus, 2021. p. 59-80.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017. DOI: 10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29099>. Acesso em: 23 dez. 2025.

THAPA, Amrit; COHEN, Jonathan; GUFFEY, Shawn; HIGGINS-D'ALESSANDRO, Ann. A review of school climate research. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013. DOI: 10.3102/0034654313483907. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654313483907>. Acesso em: 2 jan. 2026.

THIÉBAUD, Marc. Climat scolaire. Colombier, p. 1-6, 2005. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: 5 maio 2024.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; ASSIS, Orly Zucatto Mantovani de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, 2006. DOI: 10.1590/S1517-97022006000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8dnsH5F6w43DDrLv5RvtPNC/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2026.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; TABOADA, Elisa Lopes Laso. O método de preocupação compartilhada no enfrentamento do bullying: uma abordagem

restaurativa. **Nuances**: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 36, n. 00, e025018, 2025. DOI: 10.32930/nuances.v36i00.11294. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/11294/7813>. Acesso em: 16 fev. 2026.

VINHA, Telma Pileggi. **O Educador e a Moralidade Infantil: Uma Visão Construtivista**. Campinas: mercado de letras, 2000.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (coord.). **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas. FE/UNICAMP, 2017. Disponível em: https://www.gepem.org/wp-content/uploads/2019/05/MANUAL_CLIMA.pdf. Acesso em: 8 dez. 2025.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009. DOI: 10.7213/rde.v9i28.3316. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3316>. Acesso em: 9 dez. 2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você para participar da Pesquisa: “Avaliação do Clima Escolar e da Competência Moral em Estudantes do Ensino Profissionalizante”, sob a responsabilidade do pesquisador Fábio Luiz de Almeida Bertacini. Esta pesquisa pretende verificar se há relação entre o desenvolvimento da competência moral e o clima escolar dos estudantes da área da saúde do ensino profissionalizante.

A participação nesta pesquisa envolve responder a dois instrumentos:

- a) Teste de Competência Moral (MCT - Moral Competence Test),
- b) Questionário sobre o Clima Escolar.

Cada um desses instrumentos levará aproximadamente 30 minutos para ser concluído e serão realizados na própria instituição de ensino, em horários previamente agendados para a sua conveniência.

Sua participação é totalmente voluntária e pode desistir de participar a qualquer momento, sem fornecer justificativas, e sem nenhum prejuízo ou penalização. Isso é válido tanto antes quanto após a coleta dos dados.

Todas as informações fornecidas serão mantidas em sigilo. Os dados serão armazenados em um local seguro e somente o pesquisador responsável terá acesso a eles. Os resultados da pesquisa serão publicados de forma que sua identidade não será revelada.

A participação nesta pesquisa envolve alguns riscos, que incluem possíveis desconfortos emocionais ao responder às perguntas. Além disso, há um risco inerente relacionado à quebra de anonimato e confidencialidade. Para mitigar esses riscos, garantimos que os dados serão anonimizados antes da divulgação; Procedimentos de segurança serão implementados para proteger suas informações pessoais; e em caso de qualquer desconforto durante a participação, você poderá entrar em contato imediatamente com o pesquisador para que medidas apropriadas sejam tomadas..

Os benefícios da pesquisa são significativos, incluindo um melhor entendimento sobre o tema estudado, o que pode subsidiar futuras intervenções e melhorar o clima escolar e o desenvolvimento moral. A pesquisa também pode aumentar o engajamento de alunos e colaboradores, promover ambientes mais inclusivos e éticos, e contribuir para a implementação de mudanças que fortaleçam a confiança e transparência dentro da organização.

Você pode fazer perguntas a qualquer momento, obter uma cópia deste TCLE e receber feedback sobre os resultados da pesquisa se desejar. Além disso, pode solicitar a retirada de suas informações a qualquer momento.

Os participantes devem ser estudantes da área da saúde do ensino profissionalizante. Aqueles que não estiverem matriculados atualmente ou que não queiram participar dos procedimentos descritos serão excluídos da pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília, São Paulo, parecer nº 7.123.980.

Em caso de qualquer desconforto ou dano resultante da participação, você deverá informar imediatamente ao pesquisador. Todas as medidas necessárias serão tomadas para garantir seu bem-estar.

Para qualquer outra informação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável pelo e-mail: fabio.bertacini@unesp.br. Se preferir, pode também contatar o Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (14)3402-1300 ou e-mail cep.marilia@unesp.br.

Agradecimento:

Agradecemos sinceramente pela sua disposição em contribuir para esta pesquisa. Sua participação é fundamental para o avanço do conhecimento em nossa área de estudo.

ANEXO A - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR (ESTUDANTES)

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.

Esse é um questionário direcionado aos alunos desta instituição educacional.

Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.

Esse 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: _____

Instrumento elaborado e validado por equipe de pesquisadores de diversas universidades e do GEPEM UNICAMP/UNESP com apoio da Fapesp e da Fundação Lemann.

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 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 incluídos 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...

Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
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"/>

Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
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 agridem, 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, zoado, 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, zoado, 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:
- 10 anos
 - 11 anos
 - 12 anos
 - 13 anos
 - 14 anos
 - 15 anos
 - 16 anos
 - 17 anos
 - 18 anos
 - 19 anos
 - 20 anos
 - 21 anos
 - 22 anos
 - 23 anos
 - 24 anos
 - 25 anos
 - 26 anos
 - 27 anos
 - 28 anos
 - 29 anos
 - 30 anos
 - Acima de 30 anos

Continua...

106. A quanto tempo é aluno nesta escola?

- Menos de 1 ano
- 01 ano
- 02 anos
- 03 anos
- 04 anos
- 05 anos
- 06 anos
- 07 anos
- 08 anos
- 09 anos
- 10 anos
- mais de 10 anos

107. Sexo:

- Masculino
- Feminino

108. Como você se considera?

- Branco(a)
- Pardo(a)
- Preto (a)
- Amarelo(a) (de origem oriental)
- Indígena
- Não sei

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 (aparelho independente ou parte da geladeira duplex).	<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"/>

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(são) o(s) principal(is) responsável(is) 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(s) pessoa(s)?**
- 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(s) principal(is) responsável(is)?**
- 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
 - Um 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 B - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR (PROFESSORES)

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.

Esse é um questionário direcionado à equipe docente desta instituição educacional.

Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.

Esse 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 a 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.

Esclarecemos que na última seção do questionário consta perguntas de perfil (idade, área de formação, tempo de atuação, dentre outras), cujo preenchimento é opcional.

Agradecemos muito a sua colaboração!

Escola: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Aplicador: _____

Data: _____

Instrumento elaborado e validado por equipe de pesquisadores de diversas universidades e do GEPEM UNICAMP/UNESP com apoio da Fapesp e da Fundação Lemann.

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 a 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. Eu proponho atividades em grupos que promovem 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 essas 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 RELAÇÃO QUE TEM com:	Assinale o quanto VOCÊ está satisfeito com a RELAÇÃO QUE TEM 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:	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 tem o apoio dos professores para se sentirem incluídos 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 agridem, 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 RELAÇÃO COM OS ALUNOS , marque a ocorrência das seguintes situações. Na sua escola, OS PROFESSORES :	Pensando na RELAÇÃO COM OS ALUNOS , marque a ocorrência das seguintes situações. Na sua escola, OS PROFESSORES :			
	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 e 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"/>

Pensando em sua escola, o quanto VOCÊ concorda com cada uma das seguintes afirmações:	Não Concordo	Concordo Pouco	Concordo	Concordo Muito
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"/>

Com que frequência VOCÊ toma as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
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"/>

Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agredem, se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
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 providências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continua...

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"/>

Continua...

Assinale com que frequência VOCÊ está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
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"/>
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 8 - 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:

- 1 ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-6 anos
- 7-25 anos
- 26-35 anos
- 36-40 anos
- Mais de 40 anos

131. Você é professor nessa escola há:

- 1 ano ou menos
- 2-3 anos
- 4-6 anos
- 7-25 anos
- 26-35 anos
- 36-40 anos
- Mais de 40 anos

AGRADECEMOS SUA COLABORAÇÃO!

ANEXO C - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR E DA COMPETÊNCIA MORAL EM ESTUDANTES DA ÁREA DA SAÚDE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Pesquisador: FABIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 82196524.2.0000.5406

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.123.980

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR E DA COMPETÊNCIA MORAL EM ESTUDANTES DA ÁREA DA SAÚDE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE" foi submetido para análise ética deste CEP em 07/08/2024 sob CAAE: 82196524.2.0000.5406.

O projeto apresenta todos os elementos textuais para análise ética, com boa contextualização do tema e está embasado cientificamente com bibliografia atualizada, deixa clara a hipótese e justificativa do estudo. Também apresenta os procedimentos metodológicos, os quais estão bem descritos, delineados e de acordo com os objetivos que pretende alcançar.

Trata-se de pesquisa com base nas teorias construtivistas da educação em que pretende-se utilizar como referência a literatura até então produzida acerca do desenvolvimento moral, desenvolvimento da competência moral e clima escolar. Serão utilizados dois testes para o levantamento dos dados: o MCT (Moral competence Teste) e o Instrumento de Medição do Clima escolar. Será realizada a análise dos dados obtidos, comparando as informações dos testes aplicados para a verificação da hipótese de existência de relação entre o clima escolar e o desenvolvimento da competência moral. Espera-se que o estudo contribua com informações importantes sobre as possíveis contribuições do processo de formação.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.123.980

Objetivo da Pesquisa:

Verificar se há relação entre o desenvolvimento da competência moral e o clima escolar dos estudantes da área da saúde do ensino profissionalizante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Em relação aos riscos, os pesquisadores consideram que incluem aspectos psicológicos, sociais e culturais, morais e éticos, e intelectuais. Riscos psicológicos, como estresse e ansiedade, serão mitigados por meio de apresentações e explicações prévias sobre a pesquisa, oferecendo esclarecimento ao ponto que não desencadeie os aspectos citados assim como suporte psicossocial regional para encaminhando a atendimento adequado caso necessário. Será garantida a confidencialidade dos dados sensíveis e ressaltada a possibilidade de não participar caso o participante não se sinta à vontade.

Riscos sociais e culturais, que envolvem impactos negativos nas relações e comunidades, são reduzidos ao considerar normas culturais e obter consentimento informado adequado, garantindo que a pesquisa não cause estigma ou discriminação.

Riscos morais e éticos, incluindo conflitos de interesse e violações de privacidade, serão controlados através da adesão rigorosa a princípios éticos, proteção da privacidade dos participantes e assegurando que os benefícios da pesquisa superem os potenciais danos. Para isso, o acesso aos dados é restrito sistemicamente e formalizado via Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que informa sobre o anonimato da pesquisa, em que não há sequer coleta de dados sensíveis. Por fim, riscos intelectuais, relacionados à possível confusão ou má compreensão das informações, serão mitigados utilizando linguagem clara e acessível, proporcionando oportunidades para esclarecimento de dúvidas e garantindo a plena compreensão dos objetivos e procedimentos da pesquisa pelos participantes, tarefa que será realizada pela equipe que aplicará a pesquisa.

Benefícios

Os pesquisadores referem que a pesquisa traz uma série de benefícios significativos para o contexto educacional. Primeiramente, contribuirá com um melhor entendimento acerca do tema que para subsidiar futuras pesquisas bem como e decisões intervenções nos contextos educacionais acerca currículo e/ou ações institucionais para melhorar os processos de formação educacional. Social e moral do sujeito. A coleta de dados sobre o ambiente de

trabalho e as percepções dos colaboradores e alunos pode gerar apontamentos valiosos que orientam estratégias para o aprimoramento do clima escolar e do desenvolvimento moral. Esse

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.123.980

processo não apenas aponta áreas que precisam de ajustes, mas também sugere práticas que podem ser ampliadas ou replicadas.

A pesquisa pode impactar positivamente o engajamento e a na gestão da permanência de alunos, tema relevante e extremamente discutido atualmente.

Outro benefício importante é a criação de ambientes mais inclusivos. Ao considerar as normas culturais e garantir que o consentimento informado seja devidamente obtido, a pesquisa minimiza os riscos sociais e culturais, assegurando que as práticas adotadas não gerem desconforto ou divisões nos espaços educacionais. Essa sensibilidade cultural é essencial para manter um ambiente harmonioso e respeitoso. A pesquisa também desempenha um papel fundamental no desenvolvimento ético, pois tem o objetivo de mitigar riscos morais e éticos, como conflitos de interesse e questões de privacidade. A pesquisa reforça uma cultura organizacional pautada em princípios éticos sólidos. Isso é particularmente relevante na construção de um ambiente de trabalho onde os colaboradores se sintam seguros e respeitados.

A pesquisa contribui para a melhoria contínua pois seu resultado possibilitará implementação de mudanças que promovam um ambiente mais saudável e produtivo. Essa abordagem proativa demonstra o compromisso com o bem-estar.

Por fim, a realização desta pesquisa reflete a responsabilidade e a transparência ao informar claramente os participantes sobre os objetivos, procedimentos e uso dos resultados da pesquisa. A clareza fortalece a confiança que é essencial para a construção de uma cultura sólida e confiável.

Portanto, ao mitigar adequadamente os riscos psicológicos, sociais, culturais, morais, éticos e intelectuais envolvidos, a pesquisa não apenas protege os participantes, mas também fortalece a área pesquisa em diversos aspectos, promovendo um ambiente mais ético e inclusivo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa com base nas teorias construtivistas da educação em que pretende-se utilizar como referência a literatura até então produzida acerca do desenvolvimento moral, desenvolvimento da competência moral e clima escolar. Serão utilizados dois testes para o levantamento dos dados: o MCT (Moral competence Teste) e o Instrumento de Medição do Clima escolar. Será realizada a análise dos dados obtidos, comparando as informações dos testes aplicados para a verificação da hipótese de existência de relação entre o clima escolar e o desenvolvimento da competência moral. Espera-se que o estudo contribua com informações

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.123.980

importantes sobre as possíveis contribuições do processo de formação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Projeto de pesquisa está bem delineado e contém todos os elementos textuais necessários para análise ética deste CEP.

O documento da Folha de rosto está preenchido com todas as informações necessárias e assinada pelo pesquisador e pelo responsável da instituição proponente.

O documento de autorização da instituição, onde será realizada a pesquisa contém o nome da pesquisa e o nome do pesquisador e, em seu conteúdo a responsável autoriza a pesquisa, dando fé com sua assinatura e carimbo institucional.

O documento Cronograma descreve as etapas que serão desenvolvidas, está adequado e é exequível.

O documento do TCLE está redigido adequadamente, com linguagem clara e acessível de forma clara, o nome e objetivo da pesquisa e está de acordo com a resolução 466/2012.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 26/09/2024, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR E DA COMPETÊNCIA MORAL EM ESTUDANTES DA ÁREA DA SAÚDE DO ENSINO PROFISSIONALIZANTE".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2388882.pdf	29/08/2024 18:09:58		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_MODELO.pdf	28/08/2024 19:15:03	FABIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI	Aceito

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 7.123.980

Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR E_E_ESCLARECIDO_MODELO.pdf	28/08/2024 19:15:03	FABIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_fabio_bertacini.pdf	28/08/2024 11:33:57	FABIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI	Aceito
Outros	Autorizacao_MCT.pdf	06/08/2024 22:18:58	FABIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostocomassinatura.pdf	05/08/2024 15:45:30	FABIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI	Aceito
Outros	Autorizacao_para_realizacao_da_pesqui sa.pdf	27/07/2024 12:09:09	FABIO LUIZ DE ALMEIDA BERTACINI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 05 de Outubro de 2024

Assinado por:
MEIRE LUCI DA SILVA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737.

Bairro: Campus Universitário

CEP: 17.525-900

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

E-mail: cep.marilia@unesp.br


ANEXO D - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC	
Dados do solicitante	
NOME: Fábio Luiz de Almeida Bertacini	
UNIDADE: Ourinhos	
CARGO: Técnico de Desenvolvimento Profissional	
CURSO: Educação	
MODALIDADE: () Técnico; () Graduação; () Pós-Graduação Lato Sensu; (x) Mestrado; () Doutorado; () Outro. Indique: _____	
INSTITUIÇÃO: Senac	
Dados do trabalho	
MODALIDADE DO TRABALHO: Pesquisa de Mestrado	
TEMA DA PESQUISA: Avaliação do clima escolar e da competência moral em estudantes da área da saúde do ensino profissionalizante.	
OBJETIVO DA PESQUISA: Verificar se há relação entre o desenvolvimento da competência moral e o clima escolar dos estudantes da área da saúde do ensino profissionalizante.	
JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO SENAC: Existem poucas pesquisas com foco na educação profissional em relação à representatividade que essa modalidade educacional possui na educação do Brasil. Pesquisar sobre a educação profissional tecnológica tem o objetivo de contribuir com o segmento. A escolha do Senac se dá por ser referência neste contexto.	
DIVULGAÇÃO DO NOME DO SENAC: () sim (x) não	
FONTES DE PESQUISA	
1. Internet	() sim (x) não
2. Intranet	() sim (x) não
3. Entrevista com funcionários	() sim (x) não
Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista:	
4. Entrevista com alunos	() sim (x) não
Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o roteiro da entrevista:	

SOLICITAÇÃO PARA REALIZAR TRABALHO ACADÊMICO OU CIENTÍFICO SOBRE O SENAC

5. Questionário com funcionários <input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se sim, listar quais funções/gerências; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário: Docentes – 12 pessoas - Questionário anexo.
6. Questionário com alunos <input checked="" type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se sim, listar de quais cursos; indicar o número de pessoas e anexar o modelo de questionário: Cursos da área da Saúde – Enfermagem, farmácia, massoterapia, podologia – aprox. 70 pessoas.
7. Documentos institucionais <input type="checkbox"/> sim <input checked="" type="checkbox"/> não Se sim, listar quais: Registros de quantidade de alunos em cursos técnicos listados acima.
PERÍODO DA PESQUISA: outubro de 2024 a abril de 2025

Autorização:

Assinatura: 
Nome do (a) gerente: Bruno Saturnino de Souza
Unidade: Ovinhos
Data: 26/07/2024