



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de São José do Rio Preto

Camila Fernanda Dias Pavaneli

**Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de  
escolas estaduais de Ensino Fundamental II**

**São José do Rio Preto/SP**

**2018**

Camila Fernanda Dias Pavaneli

**Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de  
escolas estaduais de Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto

Linha de Pesquisa: Infância e Adolescência

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz.

Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

**São José do Rio Preto - 2018**

Pavaneli, Camila Fernanda Dias.

Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais de Ensino Fundamental II / Camila Fernanda Dias Pavaneli. -- São José do Rio Preto, 2018

155 f.: il.; tabs.

Orientador: Luciana Aparecida Nogueira da Cruz.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Ensino fundamental. 2. Escolas – Avaliação. 3. Relações humanas. 4. Dimensões. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 371(816.12)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP - Campus de São José do Rio Preto

CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI

**Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais do Ensino Fundamental II**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto

Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

**BANCA EXAMINADORA**

**Orientadora**

Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz – UNESP/IBILCE/ Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos.

**2º Examinador**

Prof. Dr. Raul Aragão Martins – Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Unesp/Ibilce, campus São José do Rio Preto e Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP, campus Marília

**3º Examinador**

Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha – Unicamp/ Programa de Pós-Graduação em Educação – UNICAMP.

**São José do Rio Preto**

**09 de agosto de 2018**

## DEDICATÓRIA

*Tornar-se pesquisadora é um processo que envolve muitas construções e desconstruções. Tornei-me pesquisadora quando me fiz mãe. Por essa razão, dedico essa dissertação àquele que me inspira e me ajuda a ser uma mãe-pesquisadora todos os dias – dedico a você Pietro.*

## AGRADECIMENTOS

“[...] os vínculos de amizade são [...] nossa única ‘escolta [social] em meio às águas turbulentas’ do mundo líquido-moderno [...]. A mão amiga de um parceiro leal, confiável, [...] a mão que se pode contar que será estendida prontamente e de boa vontade quando for necessário - o que as ilhas oferecem a naufragos potenciais ou oásis a pessoas perdidas no deserto - precisamos dessas mãos e queremos tê-las - quanto mais delas em torno de nós, melhor... (BAUMAN, 2009. p. 170-171)

### **Agradeço imensamente....**

- Ao **Jean**, meu companheiro, que desde quando o conheci foi o maior apoiador e incentivador dos meus sonhos. Agradeço pelo companheirismo e compreensão ao longo desses anos. Contigo aprendi que “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2015, p. 74)

- À **Profa. Dra. Luciana Ap. Nogueira da Cruz** que desde a graduação me incentivou, apoiou e abraçou meus sonhos e ideais. Ao longo desses anos aprendi (e ainda aprendo) o que é ser uma profissional competente e um ser humano formidável. Quando leio as obras de Paulo Freire a vejo em cada frase! Contigo aprendi que “Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2015, p. 35).

- Ao **Prof. Dr. Raul Aragão Martins** que desde o primeiro ano da graduação sempre me incentivou. É um exemplo de profissional. Contigo aprendi que “Ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 2015, p. 138). Agradeço pela participação como suplente na banca de qualificação e titular na banca de defesa.

- À **Profa. Dra. Alessandra de Moraes** que aceitou prontamente participar da banca de qualificação, contribuindo, grandiosamente, com seu conhecimento.

- À **Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha** que através de suas pesquisas, juntamente com a equipe do GEPEN sobre clima escolar me fez conhecer essa teoria. Além de, prontamente, nos ceder e auxiliar com o instrumento elaborado e validado por eles. Agradeço, imensamente, pela participação na banca de defesa.

- À **Profa. Dra. Carina Alexandra Rondini**, pela participação na banca de qualificação.

- À **Profa. Dra. Rita Melissa Lepre** pelo aceite como suplente tanto na banca de qualificação quanto na de defesa.

- À **Profa. Dra. Patrícia Unger Raphael Bataglia** pela participação na banca de defesa como suplente.

- À **Capes**, pela bolsa concedida.

## EPÍGRAFE

*A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.*

Arthur Schopenhauer.

## RESUMO

---

O clima escolar pode ser entendido como um conjunto de percepções referente à instituição de ensino, desse modo, evidenciam os fatores relacionados à organização, as estruturas pedagógicas e administrativas e das relações interpessoais que ocorrem no meio escolar. Logo, conhecer as percepções dos diferentes atores da instituição propicia à escola conhecer melhor a realidade e, assim, propor intervenções efetivas. O objetivo central dessa pesquisa foi investigar as características do clima escolar percebidas pelos integrantes da instituição escolar (alunos, professores e gestores). Os objetivos específicos foram: i) verificar as percepções de alunos, professores e gestores sobre as diferentes dimensões/aspectos de sua escola; ii) verificar as percepções entre os integrantes das quatro escolas. O método adotado é do tipo descritivo e quanto a natureza dos dados é quantitativa e correlacional. Os instrumentos são questionários compostos por itens que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito das dimensões que constituem o clima e que foram construídos de acordo com a realidade das escolas brasileiras. As dimensões avaliadas dizem respeito à: ensino e a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos; as regras, sanções e a segurança na escola; as situações de intimidação; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as relações com o trabalho e a gestão e participação. Os questionários foram respondidos por 1031 estudantes do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental; 58 professores e sete gestores de quatro escolas públicas estaduais localizada na cidade de São José do Rio Preto, SP. Para a análise dos dados quantitativos foi utilizada a estatística descritiva e inferencial, com o auxílio do programa estatístico software *PSPP© Statistics Analysis Of Sampled Data*. Os resultados em relação ao primeiro objetivo, indicam que (i) os alunos de três escolas apresentaram mais percepções positivas sobre as dimensões que compõem o clima escolar; em todas escolas as percepções dos professores foram mais positivas do que as dos alunos e dos gestores. Para os alunos as questões relacionadas à infraestrutura e a rede física, bem como o relacionamento da família e comunidade com a escola precisa de melhorias, pois a maioria deles avaliaram de forma negativa. A respeito do segundo objetivo, chegamos à observação de quando comparados os resultados entre as escolas encontramos diferenças de percepções principalmente aos relacionamentos interpessoais e os conflitos, tal como em relação as regras, sanções e segurança. Esperamos que essa pesquisa possa fornecer a cada escola pesquisada subsídios para que amplie seu conhecimento acerca da realidade de seu clima.

**Palavras-chave:** 1. Clima Escolar. 2. Avaliação. 3. Ensino Fundamental. 4. Dimensões. 5. Percepções.

## ABSTRACT

---

The school climate can be understood as a set of perceptions regarding the educational institution, thereby, evidence the factors related to the organization, the pedagogical and administrative structures and the interpersonal relationships that occur in the school environment. Therefore, knowing the perceptions of the different institution's actors propitiates the school to know better the reality and, thus, to propose effective interventions. The main objective of this research was to investigate the characteristics of the school climate perceived by the members of the school institution (students, teachers and managers). The specific objectives were: i) to verify the perceptions of students, teachers and managers about the different dimensions / aspects of their school; ii) to verify the perceptions among the members of the four schools. The method adopted is descriptive and the nature of the data is quantitative and correlational. The instruments are questionnaires composed of items that evaluate the subjects' perceptions regarding the dimensions that constitute the climate and that were constructed according to the reality of the Brazilian schools. The dimensions assessed relate to: teaching and learning; social relations and conflicts; rules, sanctions and safety at school; intimidation; the family, the school and the community; the infrastructure and physical network of the school; relations with work and management; and management and participation. The questionnaires were answered by 1031 students from the 7th, 8th and 9th grades of elementary school; 58 teachers and 7 managers from four public schools located in the city of São José do Rio Preto, SP. For the analysis of the quantitative data, descriptive and inferential statistics were used, with the aid of the statistical software program PSPP © Statistics Analysis Of Sampled Data. The results in relation to the first objective indicate that (i) students from three schools presented more positive perceptions about the dimensions that make up the school climate; in all schools the perceptions of teachers were more positive than those of students and managers. For students, the issues related to the infrastructure and physical network, as well as the family and community relationship with the school need to improve, since most of them are evaluated in a negative way. We hope this research can provide, to each researched school, grants to increase their knowledge about the reality of their climate.

**Keywords:** 1. School Climate. 2. Evaluation. 3. Elementary Education. 4. Dimensions 5. Perceptions.

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1 – Composição dos instrumentos quanto à natureza dos itens	80
Quadro 2 – Matriz com as dimensões, conceitos e sujeitos respondentes acerca do clima escolar	81

## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1 – Distribuição da amostra por escola e público participante	76
Tabela 2 – Descrição geral dos gestores por escola	78
Tabela 3 – Descrição dos alunos da Escola A	88
Tabela 4 – Descrição dos professores da Escola A	91
Tabela 5 – Descrição dos alunos da Escola B	95
Tabela 6 – Descrição dos professores da Escola B	97
Tabela 7 – Descrição dos alunos da Escola C	100
Tabela 8 – Descrição dos professores da Escola C	102
Tabela 9 – Descrição dos alunos da Escola D	106
Tabela 10 – Descrição dos professores da Escola D	108
Tabela 11 – Escola D – Percepções dos professores por dimensões	108
Tabela 12 – Percepções dos gestores das escolas por dimensões	126

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1 – Dimensões que compõem o clima escolar – GEPEM.	32
Figura 2 – Questionário dos alunos	80
Figura 3 – Escola A – Percepções dos alunos por dimensão	89
Figura 4 – Escola A – Percepções dos docentes por dimensão	92
Figura 5 – Percepções dos alunos, professores e gestores da escola A sobre as dimensões	94
Figura 6 – Escola B – Percepções dos alunos por dimensão	96
Figura 7 – Escola B – Percepções dos professores por dimensão	97
Figura 8 – Percepções dos alunos, professores e gestores da escola B sobre as dimensões	99
Figura 9 – Escola C – Percepção dos alunos	101
Figura 10 – Escola C – Percepções dos professores	103
Figura 11 – Percepções dos alunos, professores e gestores da escola C sobre as dimensões	105
Figura 12 – Escola D – Percepções dos alunos por dimensões	106
Figura 13 – Percepções de alunos, professores e gestores da escola D sobre as dimensões	110
Figura 14 – Percepções dos alunos sobre a Dimensão 1	111
Figura 15 – Percepções dos alunos sobre a Dimensão 2	112
Figura 16 - Percepções dos alunos sobre a Dimensão 3	113
Figura 17 – Percepções dos alunos sobre a Dimensão 4	114
Figura 18 – Percepções dos alunos sobre a Dimensão 5	117
Figura 19 – Percepções dos alunos sobre a Dimensão 6	118
Figura 20 – Percepções dos professores sobre a dimensão 1	119
Figura 21 – Percepções dos professores sobre a dimensão 2	120
Figura 22 – Percepções dos professores sobre a dimensão 3	121

Figura 23 – Percepções dos professores sobre a dimensão 5	122
Figura 24 – Percepções dos professores sobre a dimensão 6	123
Figura 25 – Percepções dos professores sobre a dimensão 7	124
Figura 26 – Percepções dos professores sobre a dimensão 8	125

# SUMÁRIO

<b>Introdução</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I: Referencial Teórico</b>	<b>22</b>
Apresentação da Seção	22
1.1 Clima escolar: tecendo conceitos	23
1.2 As dimensões constituintes do clima escolar	31
Apresentação da Seção	32
1.2.1 As relações com o ensino e aprendizagem	33
1.2.2 As relações sociais e os conflitos na escola	37
1.2.3 As regras, as sanções e a segurança na escola	40
1.2.4 As situações de intimidação entre alunos	48
1.2.5 A família, a escola e a comunidade	53
1.2.6 A infraestrutura e a rede física	58
1.2.7 As relações com o trabalho	63
1.2.8 A gestão e a participação	66
<b>CAPÍTULO II: Caminhos metodológicos</b>	<b>74</b>
Apresentação da seção	74
2.1 Método	74
2.2 Locais	75
2.3 Características dos Participantes	76
2.3.1 Alunos	76
2.3.2 Professores	77
2.3.3 Gestores	78
2.4 Instrumento	78
2.5 Procedimento de análise dos dados	82
2.6 Procedimentos de coleta	83
2.7 Dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa	84
2.8 Considerações éticas	85
2.9 Parcerias	85
<b>CAPÍTULO III: Resultados e Discussões do clima escolar</b>	<b>87</b>
Apresentação da seção	87
3.1 Clima escolar – Escola A	88
3.1.1 Escola A – Percepções dos alunos	88
3.1.2 Escola A – Percepções dos professores	91
3.1.3 Escola A – Percepções dos gestores	93
3.2 Clima escolar – Escola B	95
3.2.1 Escola B – Percepções dos alunos	95
3.2.2 Escola B – Percepções dos professores	96
3.2.3 Escola B – Percepções dos gestores	99
3.3 Clima escolar – Escola C	99
3.3.1 Escola C – Percepções dos alunos	99
3.3.2 Escola C – Percepções dos professores	102
3.3.3 Escola C – Percepções dos gestores	104
3.4 Clima escolar – Escola D	105
3.4.1 Escola D – Percepções dos alunos	105
3.4.2 Escola D – Percepções dos professores	107
3.4.3 Escola D – Percepções dos gestores	109
3.5 Resultados entre as quatro escolas por grupo e por dimensão	110
3.5.1 Percepções dos alunos sobre as dimensões que compõem o clima escolar	111
3.5.2 Percepções dos professores sobre as dimensões que compõem o clima escolar	119
3.5.3 Percepções dos gestores sobre as dimensões que compõem o clima escolar	125

---

<b>CAPÍTULO IV: Considerações finais</b>	<b>129</b>
--	------------

---

<b>Referências bibliográficas</b>	<b>133</b>
-----------------------------------	------------

---

### **Anexos**

---

Anexo A – Parecer de Aprovação no Comitê de Ética	149
Anexo B – Carta de Anuência da Diretoria de Ensino	151
Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Gestores	152
Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Professores	153
Anexo E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	154

## ***INTRODUÇÃO***

---

Ao iniciar essa pesquisa, sobre clima escolar, devemos pensar em uma atmosfera na qual todos os sujeitos estão imersos e como isso influencia o seu comportamento, atitudes e valores. Antes de partirmos propriamente ao conceito científico, descreveremos, agora, uma analogia. Como ponto de partida para esta discussão, é comum referir o clima em termos do clima da geografia.

Recorremos aos conceitos geográficos para fazer tal analogia ao clima. Para a geografia o “clima é a síntese do tempo num dado lugar durante um período de aproximadamente 30-35 anos [...]. Desta forma, o clima apresenta uma generalização, enquanto o tempo lida com eventos específicos.” (AYOADE, 1996, p. 2). Isto é, para se determinar o clima existem fatores e elementos que o define. Os elementos são atributos básicos tais como a temperatura, umidade e pressão atmosférica, já os fatores, são as altitudes, coberturas do solo, maritimidade, continentalidade. Todos esses itens citados acima compõem o clima, já o tempo é um estado físico momentâneo da condição atmosférica em um determinado lugar.

Vamos pensar agora nas influências do clima em nossas vidas. Pense você viajando pela Rússia, indo até Oymyakon, onde as temperaturas ficam em torno de  $-50^{\circ}\text{C}$  no inverno. Nesse lugar, você terá que buscar roupas e ambientes mais quentes para poder se sentir confortável. A mesma coisa acontece se for em um ambiente extremamente quente, por exemplo em Dallol, cidade localizada no deserto do Danakil, na Etiópia, assim se buscará por lugares, roupas e alimentos para se refrescar. Em ambos os lugares, nos sentiremos incomodados e faremos inúmeros esforços para nos sentirmos melhores e confortáveis.

Semelhante ao que acontece com o clima na geografia, o clima escolar também afeta os sentimentos das pessoas que convivem no contexto escolar. O clima influencia na vontade de se envolver, no compromisso de contribuir e nos sentimentos em relação a si e aos outros. Em outras palavras, o clima afeta os nossos sentimentos bem como a nossa vontade e entusiasmo para se envolver. Assim como o clima geográfico, que para defini-lo existem elementos e fatores, o clima escolar também possui dimensões que o constituem.

Passemos agora a refletir sobre outro tipo de lugar: o ambiente institucional. Pense na escola que você estudou ou trabalhou. Quais lembranças você tem? Se não forem boas,

certamente sentirá arrepios e não desejará voltar a esse lugar novamente. Mas, se forem boas, terá sentimentos agradáveis, acompanhados de saudades.

Certamente temos lembranças boas e ruins da nossa vida escolar, mas preferimos guardar apenas as boas! Porém, se buscarmos em nossa memória como era o ambiente escolar e nos lembrarmos de um ambiente caótico, com muitos conflitos, descumprimentos de regras, desrespeito, pessoas que nunca cooperaram, onde o relacionamento com as autoridades é baseado no autoritarismo, sem cordialidade ou princípios básicos de educação, ambiente em que a liderança é baseada no respeito unilateral, na ameaça e na coerção e falta diálogo, como você se sentiria ao lembrar disso tudo?

Por outro lado, se prevalecem lembranças suas em um ambiente em que a democracia é colocada em prática, lugar em que são liderados por alguém que inspira, motiva, mostrando a direção que deve seguir, onde os relacionamentos interpessoais são pautados no respeito mútuo e na cooperação. Com certeza a sensação que tem é bem mais agradável, não é? De acordo com Brooks (1999) os alunos são mais propensos a se desenvolverem em ambientes que proporcionam sentimentos de segurança, onde há qualidade nas interações sociais, confiança e respeito. Já os professores, nesse tipo de atmosfera, são motivados a desenvolver melhor suas práticas pedagógicas.

Discorremos agora sobre como compreendemos a função social da escola, afinal, qual é o seu papel? Concordamos que o papel da escola é fundamental na formação de todo e qualquer ser humano, bem como na busca pela transformação da sociedade. Por acreditar na transformação da sociedade, assim como Paulo Freire em sua celebre frase, na Terceira Carta Pedagógica: "Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p.67), acreditamos que a educação não pode se limitar aos problemas de sala de aula ou aos conteúdos que nela são desenvolvidos. Em sua dimensão ética-política, a escola deve contribuir para a ética universal do ser humano. Freire (1996/2015) explica que essa ética universal se refere a algo indispensável à convivência humana.

Um importante estudioso do desenvolvimento infantil foi Jean Piaget (1896-1980), biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço, foi considerado um dos mais importantes pensadores do século XX. Em seus estudos sobre a moral na criança, elucida o autor que o sujeito tem papel ativo na construção dos valores e das normas de condutas. Para ele, a escola é um lugar que possibilita a educação da lógica e da moral, pois favorece a convivência diária da criança com seus pares e com adultos, criando situações-problemas

necessárias para que crianças e adolescentes construam valores, princípios e normas (PIAGET, 1932/1994).

Piaget (1970/1988) apresentou um estudo sobre as práticas que conduzem a tendência moral nas escolas, em que se analisou as relações entre professor e alunos, o ambiente moral e a interação aluno-aluno. Ao analisar esses aspectos, ele encontrou dois tipos de escolas: a escola tradicional e a escola ativa.

A escola tradicional, segundo Piaget (1970/1988), baseia as suas práticas educativas na coação, impondo aos alunos regras que fortalecem o individualismo. “A escola tradicional conhece apenas um tipo de relação social: a ação do professor sobre o aluno” (PIAGET, 1988, p. 177). Neste cenário, a ação do professor sobre o aluno é fundamental, pois o primeiro está revestido de autoridade intelectual e moral, e o segundo é apenas obediente. No contexto da escola tradicional, a relação professor-aluno é baseada no respeito unilateral e as relações aluno-aluno são reduzidas e empobrecidas com a ausência de atividades em grupo.

A escola ativa, ao contrário da escola tradicional, é baseada na necessidade e nos interesses pessoais dos alunos, priorizando as atividades realizadas em grupo e as trocas sociais entre as crianças. Neste cenário, a solidariedade e a cooperação são estimuladas. Piaget (1988, p. 177) cita os métodos de educação propostos por Dewey e Decroly mostrando que, neste contexto, foram reservadas a vida social entre as crianças: “[...] os alunos ficaram livres para trabalhar entre si, e colaborar na pesquisa intelectual tanto quanto no estabelecimento de uma disciplina moral; esse trabalho em equipe e esse *self government* tornaram-se essenciais na prática da escola ativa”.

Na escola, o professor é o profissional mais próximo dos alunos e, por isso, necessita estar bem formado e ciente das intervenções que deve fazer, especialmente para contribuir com o desenvolvimento moral. A família continua sendo a base da educação da criança, entretanto, o ambiente escolar pode ajudar a criança a reconhecer e a se responsabilizar também pelo seu desenvolvimento moral, sempre visando o coletivo e não pensando apenas no individual.

A criança ingressa muito cedo na escola, por isso, Bonfim (2008) salienta que a escola está ligada intimamente ao processo de desenvolvimento da autonomia moral. Sendo assim, é desde a Educação Infantil que este trabalho deve ser iniciado, para tanto, o educador deve ser qualificado e trabalhar com seriedade.

Por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) descreve a função da escola como um ambiente que deve propiciar aos seus alunos:

[...] a formação básica para a cidadania, desenvolvendo a capacidade de aprender, com o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996, p. 26).

Neste sentido, a escola passa a ser um ambiente de coletividade e interação social, e, conseqüentemente, precisa ter um posicionamento em relação às questões morais. O desenvolvimento da criança, seja na construção da inteligência, seja no aspecto moral, se dá através das interações com o meio (CARÁCIO, 2014)

A escola é um retrato da sociedade, que exerce uma função de reprodução cultural e de conservação social, e que ela precisa ser um lugar onde se promova tanto a educação intelectual quanto a moral. O que se acredita é na existência de um espaço de autonomia no qual a resistência pode gerar transformações. E pensando a escola como esse lugar, debruçamo-nos sobre as pesquisas que tratam do tema “clima escolar”. Elas apresentam o tema sob múltiplas dimensões, por isso, alguns estudiosos investigam o conceito de clima a partir da dimensão que estuda. Nesta pesquisa entendemos que o clima escolar consiste nas percepções que os sujeitos têm sobre o ambiente institucional, desse modo, está associado à qualidade dos relacionamentos interpessoais, dos conhecimentos, às percepções sobre o espaço, às atividades, às condições materiais. No bojo de uma reflexão mais ampla o clima escolar refere-se à atmosfera da escola, a qual possibilita compreender os valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre os docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias (ANDRADE, 2012; VINHA et al., 2016).

É pertinente destacar que, enquanto objeto de investigação, o clima escolar, embora amplamente discutido no âmbito internacional, no Brasil ainda é pouco discutido na área acadêmica e tampouco se sabe quais são suas influências no processo pedagógico (MELO, 2017).

Mas por que investigar o clima escolar?

Ao longo de minha formação inicial em Licenciatura em Pedagogia, estudei diversos conceitos tais como ensino e aprendizagem, relacionamentos interpessoais, conflitos, gestão, desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral, entre muitos outros ligados à prática do professor. Contudo, sempre de forma fragmentada, como se cada teoria fosse

desconectada uma da outra, apresentadas em disciplinas isoladas. O interesse por tal temática se deu ao entrar em contato com os estudos desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM (VINHA et al. 2016; VINHA; MORAIS; MORO, 2017; MELO, 2017; WREGGE, 2017). Ao estudar os conceitos da matriz elaborada pelo GEPEM, bem como a literatura da área nacional e internacional, acredita-se que estudar o clima escolar seja pertinente, pois analisar o clima das escolas consiste em conhecer o cenário e identificar com as necessidades compartilhadas na instituição.

Além disso, a questão que me levou a estudar o clima está em consonância com o que salienta Andrade (2012), uma vez que toda instituição pressupõe uma teia de relações que envolvem vínculos afetivos, padrões de interação social e identificação. Dessa forma, essas relações fazem parte o clima escolar, capaz de influenciar as ações dos integrantes da instituição, podendo assim afetar a própria unidade escolar. Além disso, trata-se de uma demanda do próprio município no qual a pesquisa foi realizada, tendo em vista o número elevado de queixas de indisciplina e encaminhamentos de casos de violência aos conselhos tutelares e até mesmo ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA e aos Centros Regionais de Assistência Social – CRAS. Outro motivo é que, diariamente, nos deparamos com notícias sobre as escolas, através dos meios de comunicação, que predominam termos como violência, conflitos, ameaças, insegurança, mal-estar docente, desmotivação, indisciplina, má infraestrutura, distanciamento entre família e escola, etc.,

Consequentemente, as queixas dos profissionais da educação sobre as relações interpessoais na escola são cada vez mais frequentes e preocupantes. Desrespeito, *bullying*, atos de vandalismo, agressões físicas e verbais, banalização de valores morais, alunos desmotivados e professores que adoecem, transformam a escola, algumas vezes, em um campo de batalhas. Deparamo-nos com várias reclamações sobre indisciplina de alunos, entretanto, poucas são as informações e as ações realizadas dentro da escola a fim de melhorar tais questões. Muitas vezes, as ações e intervenções tomadas por parte dos profissionais da educação partem do senso comum e, por vezes, torna o ambiente mais coercitivo, com menos espaços para discussões. Para Hernández y Hernández e Gil (2004) essas situações, negativas ou positivas estão associadas, segundo alguns autores, ao clima escolar.

Hernández y Hernández e Gil (2004) afirmam que o clima escolar, na atualidade não é uma referência abstrata, mas uma área de estudo que está relacionada aos processos

de inovação e à mudança escolar, com o objetivo de favorecer melhor as condições organizacionais, de convivência e de gestão às quais proporcionam que todos os alunos encontrem seu lugar para aprender. Além do mais, a escola é o lugar ideal para os alunos se desenvolverem tanto nos aspectos cognitivos quanto social, moral e afetivo, pois é a partir das interações que se vê o desenvolvimento, e que se estabelecem as atitudes em relação ao ensino e à aprendizagem, percepções sobre a vida são criadas e recriadas.

Por isso, a importância de pesquisas relacionadas ao clima escolar, pois fornecem dados empíricos e visões diferentes, as quais permitem apontar, de fato, qual a magnitude real dos problemas relacionados a convivência escolar. Assim também, quais os fatores envolvidos e, além de tudo, as formas como abordá-los na prática. Segundo Silva e Bris (2002), pesquisar sobre o clima escolar é importante, uma vez que a compreensão da dinâmica do processo organizacional permite melhores ações, e assim, um maior aprimoramento da organização escolar. Para Hernández y Hernández e Gil (2004) o objetivo final de pesquisas como estas é o de contribuir para a criação de um clima escolar que auxilie na inclusão de todos os estudantes e professores. Para as autoras, a noção de clima escolar se assenta na "necessidade de as escolas fornecerem um ambiente acolhedor no qual estudantes de todos os tipos e professores encontrem um lugar para aprender" (HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ; GIL, 2004, p. 22, tradução livre).

A maioria das pessoas que atuam em instituições de ensino carrega concepções, por vezes, equivocadas sobre conflitos, ou seja, para elas, os conflitos são vistos como negativos e ruins ao bom andamento da aula e das relações (VINHA; TOGNETTA, 2009). Nesse sentido, professores inseguros para lidar com situações de conflitos interpessoais, consideram a mediação das situações de conflitos entre os estudantes como destoante da função de professor. Esse contexto nos parece indicar relações conflituosas que refletem diariamente na qualidade do clima escolar. Para Vinha et al. (2016), embora várias pesquisas mostram que o clima escolar influencia na aprendizagem e no desempenho, inúmeros estudos também mostram que o clima se estende para as relações sociais; e nesse sentido, tem-se uma associação entre o clima e o surgimento de problemas de ordem comportamental, (indisciplina, violência, *bullying*, etc), situações convivência escolar.

Podemos destacar que dentro das escolas encontramos algumas dificuldades em dois âmbitos. Em um primeiro momento, as dificuldades estão relacionadas ao conteúdo propriamente dito: escrita, interpretação, leitura, cálculo, raciocínio, localização, dentre outros. Já em um segundo momento, as dificuldades estão voltadas a problemas de convivência, regras, sanções, conflitos, intimidação, respeito, segurança, etc. (COSTA,

2005). Além disso, existe uma preocupação em relação à qualidade de ensino que é oferecida para os alunos, bem como o número de indicadores educacionais que são encontrados de formas desfavoráveis relacionados às escolas. Todas essas considerações a respeito das escolas estão subentendidas no clima escolar e refletem diariamente na qualidade da escola (BRITO, 2010).

Pelas razões acima apresentadas, eu e minha orientadora, consideramos extremamente importante conhecer as percepções de professores, gestores e alunos do Ensino Fundamental II sobre as dimensões que contemplam o clima da instituição escolar. Acreditamos que um ambiente onde as relações e sensações dos integrantes são positivas, o aprendizado e o desenvolvimento de todos torna-se mais favorável. Entendemos que identificar as características do clima nas escolas possibilitará compreendermos os fatores que influenciam os problemas escolares, sejam eles ligados às relações interpessoais ou às estruturas institucionais. E assim, as escolas podem elaborar medidas e projetos de intervenções para melhorar as relações de convivência ética nas escolas.

As pesquisas brasileiras envolvendo clima escolar apresentam uma defasagem quando se trata de percepções dos diferentes membros que compõem a instituição escolar, pois a maioria dos estudos investigam apenas a percepção do aluno ou do professor (MELO, 2017). Porém, nesta pesquisa, optamos por investigar três públicos-alvo: alunos, professores e gestores. Devido aos fundamentos assumidos, compreendemos que os efeitos do clima escolar são sentidos por todos os integrantes da instituição escolar da qual pertencem, de modo que possam compartilhar as mesmas percepções. Contudo, há uma variedade de percepções, pois são construídas a partir das experiências interpessoais que cada um tem na e da instituição. Por isso, a importância de se identificar as percepções de alunos, professores e gestores, de modo que, as percepções dos professores não necessariamente sejam as mesmas dos alunos. (CORNEJO; REDONDO, 2001). Este estudo enquadra-se em uma abordagem descritiva de natureza quantitativa sobre as percepções de 1.031 alunos, 58 docentes e 7 gestores do Ensino Fundamental II relativas ao clima de suas escolas. Para tanto, utilizamos o instrumento de medida construído e validado por pesquisadores brasileiros que fazem parte do GEPEN e profissionais de diversas universidades<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> As professoras Telma Pileggi Vinha, do Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP, e Alessandra de Moraes, da Faculdade de Ciências e Filosofia da UNESP/Marília, coordenam a equipe da pesquisa, que conta com a participação e assessoria de professores e pesquisadores de nove instituições: Dra Adriana de Melo Ramos (Unifran/Franca), Dra Carmen Lúcia Dias (Unoeste/P.Prudente), Dra Juliana Ap. M. Zechi (UFMS/Paranaíba), Dra Luciene Regina P. Tognetta (UNESP/Araraquara), Dra Maria Suzana de S. Menin (UNESP/P.Prudente), Dra Marialva Tavares (Fundação Carlos Chagas), Dra Patrícia U. R. Bataglia (UNESP/Marília, Dr. Raul Aragão Martins (UNESP, S.J. Rio Preto), Dra Roberta G. Azzi (UNICAMP) e alunos de graduação e pós-graduação.

Temos como objetivo central investigar quais são as características do clima escolar percebidas pelos integrantes da instituição escolar (alunos, professores e gestores). Os objetivos específicos são: i) verificar as percepções de alunos, professores e gestores sobre as diferentes dimensões/aspectos de sua escola; ii) verificar as percepções entre os integrantes das quatro escolas.

Decorrente desse objetivo formulou-se duas hipóteses articuladas entre si, para orientar esta pesquisa sobre as concepções a respeito do clima: (i) que cada escola, devido as suas relações, comportamentos e ideologias, possui características e climas diferentes; (ii) partimos da hipótese de que os professores e gestores têm percepções diferentes dos alunos.

- ✓ Estabelecidas às hipóteses que orientam este trabalho, pretendemos encontrar evidências que as confirmem ou as refutem guiadas pelas seguintes questões: quais as percepções de alunos, professores e gestores referentes ao clima escolar? Estas percepções são divergentes?

A presente dissertação está organizada em 4 capítulos. No capítulo I dedicamos atenção aos subsídios teóricos, desse modo, caracterizamos o conceito de clima escolar, bem como cada dimensão que o compõe. No capítulo II, descrevemos os aspectos metodológicos da pesquisa. Nesse ponto, abordamos o método de investigação, o delineamento da pesquisa, descrevendo os participantes e as escolas, além dos instrumentos e o procedimento de coleta, assim como o procedimento de análise dos resultados.

No capítulo III, apresentamos os resultados e discussões, com a apresentação dos dados por escola, isto é, as percepções de alunos, professores e gestores de cada escola investigada bem como a caracterização dos participantes. Além disso, trazemos alguns itens dos questionários com a frequência de cada integrante. O segundo momento da análise foca nos dados entre integrantes das quatro escolas, ou seja, como os alunos, professores e gestores das quatro escolas avaliam as dimensões que compõem o clima escolar.

No capítulo IV expusemos as considerações finais elaboradas ao longo desta pesquisa e mediante os resultados alcançados temos a intenção de devolver os resultados para as escolas com o propósito de favorecer o desenvolvimento e a melhoria da convivência escolar.

## ***Capítulo I*** ***Referencial Teórico***

---

### **Apresentação da seção**

Ao tratarmos do tema “clima escolar” estamos perpassando uma questão: quais são as influências do clima no ambiente escolar? De acordo com Cornejo e Redondo (2001), o estudo sobre clima escolar está se tornando, no âmbito internacional, uma área de pesquisa bastante relevante, pois no campo da educação e da psicologia da educação as tendências dos estudos visam compreender as influências do ambiente social no comportamento de seus integrantes. São diversos estudos que incidem sobre as características das escolas e a sua correlação com os resultados em relação à aprendizagem ou ao bem-estar pessoal dos seus integrantes.

Embora encontremos uma variedade de definições sobre clima escolar, a bibliografia sobre essa temática (GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; CORNEJO, REDONDO, 2001; PASI, 2001; HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ; GIL, 2004; THIÉBAUD, 2005; LOUKAS, 2007; CUNHA; COSTA, 2009, COHEN, et al. 2009, VINHA, et al. 2017) aponta ideias em comum, compreendendo o clima como as percepções que os indivíduos têm a respeito do ambiente no qual estão inseridos, além de compreender a sua influência sobre os comportamentos dos grupos. Desse modo, segundo Machado, Evangelista e Bueno (2016) trata-se da identidade da instituição, assim, cada escola é constituída por um clima específico, refletindo o que ela tem na sua “atmosfera”. Para Makewa (2011) nenhuma escola é igual a outra, pois possuem diferenças em termos de sensação, atmosfera ou ideologia, bem como comportamentos, desempenho acadêmico, valores morais e habilidades pessoais.

Para melhorar os aspectos sociais, econômicos e culturais, a educação e a formação dos sujeitos são essenciais, pois promovem o desenvolvimento de capital humano que é importante para o crescimento econômico. Nesse contexto, as escolas aparecem como as instituições onde os alunos aprendem a conviver em sociedade. Para tal desenvolvimento, é necessário que a escola deva ser vista como saudável para a aprendizagem, onde seus professores sejam motivados a darem o seu melhor. Como adiantamos, nesta seção contemplamos a fundamentação teórica sobre clima escolar que embasa a presente pesquisa. Nela, são discutidos os conceitos que foram encontrados na

literatura, bem como as respectivas dimensões que o compõem, discorre-se sobre as pesquisas no âmbito nacional e internacional sobre a temática aqui trabalhada.

### **1.1 Clima Escolar: tecendo conceitos**

---

O termo “clima” tem sua origem na palavra grega "klima", que significa “inclinação de um ponto da terra em relação ao sol”; está relacionado ao conjunto de circunstâncias atmosféricas e meteorológicas, porém é designado, simbolicamente, como atmosfera moral de um determinado ambiente (BICA, 2000). Este termo foi utilizado no campo da Psicologia do trabalho, em 1964, por Gellerman, e passou a ganhar visibilidade ao redor do mundo em áreas como a Educação. Foi apenas com as pesquisas realizadas por Rutter et al. (1979) com escola secundária, no final dos anos 1970, que o conceito passou a ter caráter científico. No período em que foi realizada a pesquisa, o conceito de clima organizacional já estava consolidado. Contudo, não houve mudanças no conceito em relação aos seus efeitos no ambiente escolar.

O clima ocorre diferentes contextos, nas empresas e organizações, famílias, nas escolas e em outras instituições. Nas empresas, o clima está relacionado às questões de motivação, de liderança e ao trabalho em equipe. Já nas escolas, está associado às questões de violência e desempenho acadêmico dos alunos, relacionamentos interpessoais, infraestrutura, família, relações em o trabalho, etc.

Nos últimos anos têm emergido novas formas de conceituar as organizações e, como salientam Silva e Bris (2002), parece coeso refletir a escola nesse contexto, pois se as relações entre os diferentes membros da comunidade educacional (professores, diretores, alunos, funcionários, etc.) forem positivas, promove-se um bom clima de trabalho, logo, os resultados positivos serão obtidos também no processo pedagógico. Esses resultados não estão limitados exclusivamente ao rendimento acadêmico.

Muitas vezes encontramos pesquisas sobre clima organizacional dentro de instituições escolares, entretanto, utilizamos, em nossa pesquisa, como salientado, o conceito de “clima escolar”. Por isso, faz-se necessário compreender os dois conceitos e explanar os motivos pelos quais utilizamos o escolar. Portanto, nessa subseção esclarecemos esses conceitos.

As premissas dos estudos sobre clima organizacional foram encontradas, segundo Menezes e Gomes (2010), com os estudos desenvolvidos por Mayo em 1927 em uma

fábrica de Chicago. Através do "O Experimento de Hawthorne" Mayo constatou que as modificações nas questões físicas e sociais da fábrica provocaram mudanças tanto emocionais quanto comportamentais e que foram significativas aos trabalhadores. Na década de 1930, os estudos desenvolvidos por Kurt Lewin se tornaram conhecidos por verificar que as atividades psicológicas podem influenciar o comportamento de um sujeito em determinada situação. Muitos estudos relacionados ao clima estão ancorados nesse modelo interacionista desenvolvido por Kurt Lewin e, posteriormente, por Murray, em 1930, nos Estados Unidos. Segundo Cornejo e Redondo (2001), Lewin apresenta o conceito de atmosfera psicológica, definindo-a como uma propriedade da situação como um todo, ou seja, para Lewin, as situações determinarão, em grande parte, a atitude e o comportamento das pessoas, dessa forma, a ênfase está na subjetividade de cada indivíduo na compreensão do espaço vital.

O conceito sobre clima organizacional foi explicado por Argyris (1958) de forma mais geral. Sua expressão se popularizou na área de Administração de empresas, consolidando na década de 1960 com o movimento chamado comportamentalismo, cujo objetivo era combinar a humanização do trabalho com as melhorias da produção, isto é, a qualidade do ambiente associada ao comportamento dos sujeitos (CANGUÇU, 2015). No Brasil, as pesquisas sobre clima organizacional foram difundidas e aplicadas, por Souza (1977), seu estudo foi realizado através de comparações entre o clima organizacional em três instituições: empresa privada, um órgão público e uma universidade, tendo como objetivo de a pesquisa identificar a vantagem de um diagnóstico sobre o clima.

A Administração de empresas sofreu mudanças após a Segunda Guerra Mundial. De acordo com Goulart (2010 apud CANGUÇU, 2015), para tornar as empresas mais produtivas, houve um investimento na área de administração em recursos humanos. Dessa forma, foram alteradas as práticas, os padrões atitudinais, as ações e instrumentos que as empresas empregavam de modo a interferir e conduzir o comportamento no ambiente de trabalho.

Nas instituições escolares, segundo Campos (2002), os conceitos de cultura e de clima organizacional surgiram devido à necessidade de entender o modo de funcionamento das organizações e das constatações de que teriam diferenças específicas entre as escolas que não deveriam ser ignoradas. O termo "clima", no contexto organizacional, foi pertinente para traduzir atmosfera. Nesse sentido, não se trata apenas das questões físicas, mas de características que pertencem aos domínios psicológico e social.

O termo cultura frequentemente é definida como uma variável mais intrínseca do que o clima, visto que é caracterizada com valores, crenças e costumes que são mantidas pelos membros da organização com o passar do tempo, refere-se às práticas empregadas que orientam os sujeitos, já o clima relaciona-se a atmosfera presente nas instituições, representando o modo como as pessoas percebem seu ambiente de trabalho (MENEZES, GOMES, 2010).

De acordo com Melo (2017), encontra-se na literatura diversas pesquisas que utilizam o termo “clima organizacional” na área da educação. Muitas delas tratam o termo “clima organizacional” em instituições escolares (THOMAS, 1979; HOY, 1990; CAMPOS, 2002; SEGURA, 2007; PEREIRA; OLIVEIRA; TEIXEIRA, 2013). Gradativamente, devido às idiossincrasias encontradas no ambiente escolar, foi realizado um tratamento mais adequado, surgindo o termo “clima escolar”.

Os estudos sobre a eficácia na área da educação abriram caminho para o surgimento da análise sobre o "clima escolar" (BRESSOUX, 2003). Também segundo Cunha e Costa (2009), as pesquisas sobre a eficácia escolar foram desenvolvidas nos anos 1960, nos Estados Unidos. Tais estudos mostraram que a importância estava na quantidade e na qualidade dos recursos e materiais fornecidos aos alunos pela escola. Estudiosos como Anderson (1982), Creemers e Reezigt (1999) também foram estimulados pelas pesquisas e pelos estudos sobre a eficácia escolar. As pesquisas realizadas sobre clima escolar favorável relacionam-se com a eficácia do ensino. Desse modo, os relacionamentos positivos entre os membros do grupo estão inter-relacionados com as aulas efetivas que favorecem todos os alunos, nos quais são designados como sucesso escolar (HERNÁNDEZ y HERNÁNDEZ; GIL, 2004).

Os estudos empíricos realizados por Halpin e Croft (1963) difundiram o termo “clima escolar”. Sua abordagem foi deslocada do meio industrial e militar para o meio escolar, essa abordagem prevaleceu até meados da década de 60. Seus estudos eram focados no impacto do clima escolar na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Para os autores, as opiniões dos alunos e da comunidade escolar sobre a escola são essenciais para criar um bom clima, onde os professores podem ensinar com qualidade, possibilitando aos alunos alcançarem os resultados de acordo com suas ambições, assim como os pais podem se envolver na educação de seus filhos.

Halpin (1966), afirma que o clima é a personalidade de uma organização e se assemelha à personalidade individual, pois se a escola X apresenta um clima diferente da escola Y, isso significa estar associado à personalidade de cada um deles.

O autor também diferencia os tipos de clima que existem nas escolas. Para o autor, existem seis tipos: clima aberto, clima controlado, clima autônomo, clima paterno, clima familiar e fechado. Especificaremos abaixo cada um deles:

\**Clima aberto*: este tipo de clima pode explicar o espaço e autenticidade entre as relações de diretores, professores, alunos e pais. O líder da escola apoia os membros da equipe e de funcionários. Além disso, os líderes e professores se tornam disponíveis para manter o relacionamento mais próximo com alunos e pais. Quanto mais aberto é o clima da escola, mais dedicados, leais e satisfeitos serão os professores, enquanto os alunos serão mais produtivos no seu desempenho escolar. Esse clima não ocorre do dia para a noite, trata-se de um processo planejado e implementado para ser desenvolvido;

\**Clima controlado*: nesse tipo de clima o foco está nas realizações das tarefas e pouco tempo é atribuído às interações. Os diretores geralmente mantêm distância dos professores, alunos e pais para evitar qualquer grau de intimidade;

\**Clima autônomo*: para Halpin (1966) refere-se à atmosfera em que os professores têm um grau considerável de liberdade para atuar na escola. Não há ameaças ou influências externas. Os professores têm entusiasmo para ensinar e os alunos têm motivações para aprender. Dessa forma, as relações desse ambiente são próximas;

\**Clima paterno*: o diretor da escola tende sua gestão para o lado autocrático, pois acaba tomando para si todas as ações de liderança. Como resultado, a maioria dos professores, alunos e pais preferem manter a distância.

\**Clima familiar*: trata-se de um clima de espécie "*laissez-faire*", embora seja altamente pessoal, não apresenta controle. Os professores não estão comprometidos com suas principais tarefas. Há, dessa forma, pouca atenção ao desempenho geral da escola.

\**Clima fechado*: esse tipo de clima é o oposto do aberto, pois suas principais características são a falta de compromisso e a produtividade. Não há nenhum compromisso por parte do diretor ou professor. O diretor tende a ser severo e a exercitar o controle. Como resultado, a maioria dos professores tendem a ser frustrados.

Uma pesquisa realizada por Mitchell, Bradshaw e Leaf (2010) objetivou verificar as percepções de alunos e de professores de 37 escolas primárias públicas de Maryland, nos Estados Unidos, sobre o clima escolar, tendo o enfoque na ênfase acadêmica. Para isso, utilizaram uma abordagem multinível, isto é, fatores a nível individual, de sala de aula e nível escolar. Os autores chegaram ao resultado de que as percepções dos professores estavam relacionadas ao nível de sala de aula, isto é, associados a má gestão da sala de aula e aos maus comportamentos. Já para os alunos eram os fatores do nível escolar, tais como a

mobilidade e o relacionamento professor-aluno. As conclusões enfatizam a importância de avaliar a percepção de mais de um integrante da escola, pois embora os entrevistados vivenciassem situações semelhantes houve uma discrepância em suas percepções. Essas discrepâncias nas percepções podem ser vistas como positivas, uma vez verificadas tornam-se um recurso essencial para a busca de melhorias, promovendo, desse modo, diálogo entre os grupos para chegar a um acordo sobre os objetivos da escola.

Vários pesquisadores identificaram o clima escolar em diferentes maneiras, mas parece existir um consenso sobre o que constitui o clima da escola. Freiberg e Stein (1999) usam a metáfora de que o clima da escola é o coração e alma, pois consideram o fator de motivação de estudantes e professores. O clima é o que dá vida e destaca os valores que a escola apresenta.

De acordo com Cohen et. al (2009) e Silva e Bris (2002) não existe uma definição que seja estabelecida universalmente sobre clima escolar. Existem pesquisadores e profissionais que utilizam termos como atmosfera ou sentimentos. Há autores que convergem para a natureza subjetiva do clima escolar, que é associado às relações, sentimentos e percepções dos integrantes, esses compartilham uma visão global da instituição que pertencem, enquanto outros propõem uma faceta objetiva relacionada às condições materiais, à formação de professores, entre outros, o que é mais permanente e mensurável. Porém, não são muitos os autores que têm este enfoque. Contudo, concordam que esses componentes objetivos das organizações influenciam na forma como os integrantes percebem e atuam nas instituições. Cohen et al. (2009) sugerem a definição de clima escolar como sendo:

[...] clima escolar se refira à qualidade e caráter de vida escolar. O clima escolar é baseado em padrões de experiências das pessoas da vida escolar e reflete normas, metas, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais (COHEN, et al. 2009, p. 182, tradução livre).

Para os autores, o clima inclui normas, valores e expectativas que fazem com que as pessoas se sintam social, emocional e fisicamente seguras. Dessa forma, estudantes, educadores e a família trabalham em conjunto para se desenvolver. Além disso, o clima escolar está associado para além das experiências de cada um dos sujeitos, pois é um fenômeno de grupo, pois está associado às esferas da vida escolar, ou seja, acha-se presente na segurança, nos relacionamentos, no ensino e na aprendizagem, no meio

ambiente, entre outros. Nesse sentido, trata-se de uma gama complexa de fatores internos e externos que moldam as experiências individuais e, mais importante, coletivas, da vida escolar. À vista disso, segundo Cohen et al. (2009), atribuímos significados às nossas experiências escolares como resultado das experiências interpessoais com os alunos e com cada membro da escola e família.

Holst (2014), por exemplo, salienta que a vida escolar é essencial para as relações sociais, sejam elas positivas ou negativas. Assim como em qualquer instituição, a escola também possui um clima que a caracteriza, formando a sua identidade, logo a escola é um ambiente que está para além da função de transmissora de conhecimento e detentora do saber, é o local onde as relações interpessoais ocorrem, auxiliam na construção de valores morais e partilham a convivência.

Salientamos também que a natureza do clima escolar é afetada pela comunidade, seja local, estadual ou nacional, por isso temos que relacionar o clima com a sociedade.

O clima de uma escola é temporal, compõem-se de qualidades percebidas do ambiente imediato que emergem da transação complexa de muitos fatores. Por sua vez, o clima reflete a influência dos valores institucionalizados subjacentes e dos sistemas de crenças, normas e ideologias, rituais e tradições que constituem a cultura da escola. E sem dúvida, o clima e a cultura de uma escola são afetados pelos contextos políticos, sociais, culturais e econômicos que a envolve (VINHA, 2015, p. 3-4).

Segundo Cohen et al. (2009), Perry (1908) foi o primeiro líder educacional a escrever como o clima escolar influenciava no processo de ensino e aprendizado do aluno. Apesar de John Dewey, em 1927, não escrever especificamente sobre o clima escolar, sua teoria mostra que a escola ao centrar na dimensão social para o aprimoramento das habilidades e conhecimentos para a formação de cidadãos democráticos envolve, de forma implícita, o tipo de clima que a escola reflete.

Gaziel (1987) conceituou o termo “clima” como percepções individuais nas quais são pensadas a partir de um contexto incomum, dessa forma, trata-se de uma avaliação subjetiva. Nessa perspectiva, o clima se refere então ao conjunto de percepções e sentimentos dos sujeitos. Assim, se constitui como a impressão individual, e com isso afeta as formas como os atores escolares se relacionam e criam a atmosfera escolar.

Outro conceito de clima escolar é de Janosz (1998). Para o autor, o clima representa a personalidade de um ambiente, uma vez que reflete como ele atende às necessidades

individuais; pode ser medido a partir das percepções individuais, desse modo, não se trata apenas de uma faceta do ambiente escolar, que é também composto pelo ambiente físico e organizacional. Contudo, Moos (1979) afirma que o clima afeta as experiências sociais e educacionais dos alunos. Além disso, ao contrário dos aspectos físicos e organizacionais, o clima reconhece essencialmente a percepção do indivíduo, dessa forma, trata-se de uma medida intersubjetiva.

Para Janosz (1998), o clima refere-se a valores, atitudes e sentimentos na escola, pois através dele consegue-se ter uma indicação geral da atmosfera em que os valores prevalecem nas relações sociais. Um bom clima cria uma disposição favorável à aprendizagem escolar e social. O autor propõe a construção do clima em cinco dimensões que se inter-relacionam; são eles: clima relacional, educacional, de segurança, de justiça e de pertencimento.

- *Clima relacional*: refere-se às relações entre os sujeitos. Trata-se da dimensão socioafetiva das relações humanas. São as relações entre estudantes, entre professores, entre estudantes-professores e professores-gestores. As relações sociais que sejam positivas favorecem o desenvolvimento psicossocial. Além disso, o relacionamento depende de fatores como respeito entre os indivíduos e garantia de apoio.

- *Clima educacional*: trata-se do valor que é atribuído à educação na escola. A implicação do clima positivo é percebida com o sucesso dos alunos, possibilita uma boa educação, transmite a importância da escolaridade e dá sentido à aprendizagem.

- *Clima de segurança*: refere-se à tranquilidade e ordem da escola. Desvela-se no sentimento de segurança e confiança entre as pessoas, além das percepções dos riscos.

- *Clima de justiça*: de acordo com Janosz (1998) esse clima é mais perceptível pelos adolescentes, pois indica aos alunos atitudes, avaliações ou reação disciplinar dos adultos, se são marcados por justiça, reconhecimento ou respeito, e pelos direitos e méritos de todos. Esse clima é reconhecido através da legitimidade e equidade das regras, aplicações e avaliações justas. O mérito e a punição estão relacionados à atitude e não à pessoa.

- *Clima de pertencimento*: os integrantes têm a percepção de que a escola é significativa. Esse sentimento proporciona respeito pela instituição e pelas pessoas que lá interagem, além de ter uma maior adesão às normas estabelecidas. Essa dimensão transcende as outras facetas do clima.

Também, segundo Cornejo e Redondo (2001), os estudos de clima estão associados ao ambiente social de organizações e instituições humanas originado de teorias psicossociais. Dessa forma, segundo a teoria, as necessidades são associadas às motivações

dos sujeitos com variáveis estruturais de tipo social, especificamente. Muitos estudos sobre o clima são baseados no modelo interacionista desenvolvido por Kurt Lewin. Ainda, segundo os autores, o clima social da escola é um conjunto de características psicossociais de cada instituição escolar, nos quais são determinados por fatores estruturais, pessoais e aspectos funcionais da escola.

Contudo, pode-se também pensar que são as pessoas que dão significados a essas características psicossociais, definidos pelo contexto em que ocorrem suas relações interpessoais dentro da escola. "Em outras palavras, o que define o clima social de uma instituição é a percepção que os sujeitos têm sobre as relações interpessoais que estabelecem no contexto escolar (na sala de aula ou nível escolar) e o contexto em que estas interações ocorrem" (CORNEJO; REDONDO, 2001, p.16, tradução livre). Uma segunda definição a respeito do clima escolar é que se concebe a partir das percepções que os sujeitos têm. Nesse sentido, é possível estudar os mais diferentes atores da escola: alunos, professores, gestores, funcionários e família.

Thiébaud (2005) também explana que não existe uma definição única sobre clima; a literatura mostra uma definição multifatorial. A noção de clima escolar está associada à qualidade de vida e à comunicação compreendidas dentro da escola. O autor considera que o clima se refere à atmosfera da escola, marcado pelas relações sociais, valores, atitudes e sentimentos compartilhados pelos integrantes da instituição escolar. Além disso, considera que o clima é uma variável subjetiva, ou seja, está relacionada à percepção dos sujeitos. Logo, essa percepção serve como referência para os comportamentos adotados e o tipo de clima que percebe, por isso acaba sendo responsável por alguma eficácia da escola.

Rapti (2013) conceitua clima escolar como mistura de crenças, valores e comportamentos dos alunos, professores, pais e gestores. Para a autora, o clima é ditado pelos líderes e que afeta o caminho de estudantes e professores. O clima pode afetar o compromisso dos professores, pois sua visão de escola pode refletir sobre as características de respeito, dignidade pessoal, honestidade, justiça e segurança. Ademais, de acordo com Brooks (1999), os alunos são mais propensos a se desenvolverem em uma escola cujo ambiente é justo, além de se sentirem pertencentes à escola. Dessa forma, a escola deve se tornar um lugar seguro e positivo que assume seu papel de mediador do processo de ensino e aprendizagem, além de promover relações positivas. Segundo Melo (2017), a estrutura física, o ambiente, as relações interpessoais, o ensino e a aprendizagem dos integrantes da escola são muito importantes, pois, o modo como esses sujeitos vivenciam e percebem tais aspectos determina o clima escolar da escola.

Se estamos à procura de uma definição suficientemente geral, para que possa ser compatível com a variada gama de abordagens existentes sobre o assunto, definimos clima escolar, nesta pesquisa, baseado no conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do GEPEM, Unicamp/Unesp. A partir de pesquisas que têm realizado na área o grupo define

[...] 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. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Dessa forma, em consonância ao que Silva e Bris (2002) explanam, podemos deduzir que o clima diferencia as organizações, trata-se de uma qualidade relativamente persistente do ambiente escolar. Além disso, é baseado e afetado por componentes objetivos, relacionando às questões estruturais, pessoais e funcionais das instituições. E por componentes subjetivos, ou seja, os indivíduos ou coletivos, através de suas percepções, interpretam a natureza das condições. Tudo isso, afeta as condutas e atitudes tanto individuais quanto coletivas.

Em nossa pesquisa, o eixo central das discussões está fundamentado na compreensão do clima escolar a partir das percepções dos membros da instituição escolar, sendo assim, possível estudar a partir de diferentes atores educacionais: estudantes, professores e gestores (CORNEJO; REDONDO, 2001).

## **1.2 As dimensões constituintes do clima escolar**

### **Apresentação da Seção**

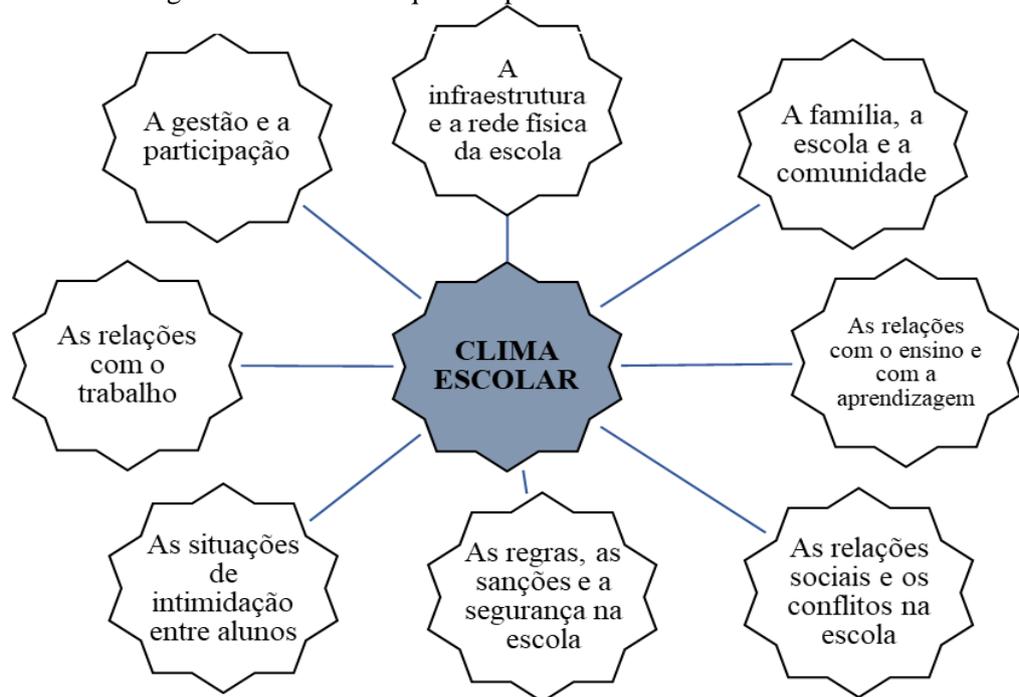
A construção do clima é multidimensional, a qual inclui as dimensões físicas, sociais e acadêmicas. A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OECD em inglês) define que o clima escolar é o resultado de uma diversidade de fatores e ações que afetam os alunos e professores no contexto escolar.

De acordo com Cohen et al. (2009), embora não haja uma lista de fatores que delineiem a qualidade do clima escolar, há um consenso que existam quatro principais áreas que definem claramente o clima escolar: segurança, relacionamentos, ensino e aprendizagem, e o ambiente (externo). Na revisão de literatura realizada por Thapa et al. (2013) com mais de 200 referências, o enfoque foi dado para as cinco dimensões que compõem o clima escolar: (1) segurança, (2) relacionamentos, (3) ensino e aprendizagem, (4) ambiente Institucional, (5) processo de melhoria escolar. Segundo os autores, são necessárias avaliações para ajudar a refinar e focar o nosso entendimento dos aspectos que compõem o clima, que pode e precisa ser avaliado.

Acreditamos ser fundamental as escolas conhecerem os estudos e a importância de cada dimensão, pois poderão perceber o que pode ser trabalhado e a melhor maneira de intervir, pois cada dimensão afeta o clima, logo, sua melhora contribuirá para desenvolvimento do clima, e conseqüentemente, das relações estabelecidas. A partir dos estudos, pesquisadores brasileiros do GEPEM elaboraram uma matriz formada por oito dimensões que são constituintes do clima escolar, como exposto na figura 1.

Figura 1 - Dimensões que compõem o clima escolar - GEPEM



Fonte: VINHA, MORAIS e MORO (2017).

Diversos estudos realizados em diferentes contextos, com diferentes instrumentos, mostram uma relação direta entre clima escolar positivo e suas variáveis, tais como: variáveis acadêmicas, rendimento, aquisição de habilidades cognitivas, aprendizado efetivo e atitudes positivas em relação ao estudo (CORNEJO; REDONDO, 2001). Segundo Vinha, Morais e Moro (2017), as dimensões que constituem o clima escolar são complexas e vão desde a qualidade das interações que ocorrem no âmbito micro, ou seja, em sala de aula, até a estrutura física do prédio. Além disso, devemos ressaltar que nenhuma dimensão isoladamente define o clima da escola, e embora sejam distintas, as dimensões estão interligadas e, algumas vezes, se justapõem.

Autores como Cohen et al. (2009), Thapa et al. (2013) e Debarbieux et al. (2012) apresentam diversas pesquisas relacionando as influências do clima escolar na vida dos integrantes das instituições escolares. Nesta subseção, apresentamos algumas pesquisas relevantes sobre cada dimensão que compõe o clima escolar.

A seguir, apresentamos as oito dimensões e suas influências, expondo a importância de cada uma delas. Vale ressaltar que esta pesquisa de mestrado não buscou aprofundar-se em uma única dimensão, mas sim identificar o clima geral das escolas, envolvendo as oito dimensões. Compreendemos que cada uma das dimensões merece uma análise mais profunda, mas como todo estudo inicial levanta mais perguntas do que as responde, pretendemos dar continuidade a estas investigações em pesquisas futuras.

### **1.2.1 As relações com o ensino e com a aprendizagem**

A boa qualidade dessa dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Implica também na atuação eficaz de um corpo docente estável e na presença de estratégias diferenciadas que favoreçam a aprendizagem e o acompanhamento contínuo, de forma a contemplar todos os alunos (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

Há uma literatura considerável a respeito do clima escolar em diferentes partes do mundo que relatam que o clima positivo pode ter uma influência sobre a motivação para aprender. No contexto educacional as questões de melhoria na qualidade da educação são discutidas há bastante tempo, contudo, apesar dos vários avanços que o Brasil apresentou

ao longo dos anos, ainda são vistos graves problemas educacionais, tais como desigualdade no acesso à escolarização, a evasão e reprovação dos alunos nos exames padronizados (GOMES; RÉGIS, 2012).

Na visão construtivista, os alunos são considerados como agentes ativos e que lutam para compreender seu mundo, para isso, dispõem de múltiplas e diferenciadas informações (REZENDE, 1999). De acordo com Silva (2015), as concepções sobre a relação ensino e aprendizagem modificam segundo a perspectiva teórica em que estão pautadas. No presente estudo nos ativemos à abordagem cognitivista piagetiana.

A abordagem cognitivista sobre a relação ensino e aprendizagem tenciona provocar situações que sejam desequilibradoras para o aluno. Desse modo, os desequilíbrios são adequados às estruturas cognitivas de cada nível do seu desenvolvimento. O ensino procura desenvolver a inteligência e deverá priorizar as atividades do sujeito considerando-o inserido em uma situação social. O principal representante dessa abordagem foi Jean Piaget, 1986 – 1980, com a sua Epistemologia Genética. Ao contrário do que erroneamente alguns pseudoleitores da teoria piagetiana dizem, Piaget não ignorava a cultura como fator fundamental para o desenvolvimento cognitivo. “A inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, 1967 apud LA TAILLE, 1992, p. 11). No entanto, como citado por La Taille (1992, p. 12), também escreve Piaget (1977) que “o homem normal não é social da mesma maneira aos seis meses ou aos 20 anos de idade, e, por conseguinte, sua individualidade não pode ser da mesma qualidade nesses dois diferentes níveis”. O desenvolvimento intelectual será resultado simultâneo da estimulação cultural e do desenvolvimento orgânico. Através do processo de equilíbrio, o sujeito visa adaptar sua estrutura cognitiva à realidade, isto é, por meio das interações entre assimilação e acomodação, a aprendizagem acontece. Ela é, nesse contexto, o crescimento biológico e intelectual, não se restringindo à experiência imediata. A relação professor-aluno nessa abordagem é pautada na reciprocidade intelectual e cooperação moral.

De acordo com Thapa et al. (2013), a dimensão mais importante do clima escolar é a do ensino e da aprendizagem. Por isso, gestores e professores precisam definir as normas, objetivos e valores de modo que sejam claros, pois influenciam no ensino e no aprendizado. Os autores afirmam que o clima escolar positivo, com aspectos de cooperação, respeito e confiança mútua, promove a formação de estudantes com habilidades para aprender. Quanto mais democrático for o ambiente escolar, maiores são as possibilidades de as relações de cooperação se concretizarem.

Jesus (2008) salienta que em sala de aula o professor é um líder que procura influenciar os seus alunos, levando-os a se interessarem, participarem e apresentarem comportamentos adequados e obter bons resultados escolares. No passado, os alunos deveriam se adaptar aos métodos dos professores, mas, nos dias atuais o professor deve ir ao encontro dos interesses e da linguagem dos alunos, logo, sendo flexível. Precisa criar laços e motivar os alunos, e para isso, segundo o autor, os professores devem evitar o distanciamento, a neutralidade afetiva e o autoritarismo.

O processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar é avaliado na forma de desempenho. O conceito e aplicação do desempenho acadêmico não é algo tão simples, como salientam Fagundes, Luce e Espinar (2014), pois tradicionalmente o desempenho é considerado o resultado da aprendizagem, através da prática educativa do professor e do que é produzido pelo aluno. Contudo, nem toda aprendizagem é fruto da atividade docente, pois sabe-se que o sujeito aprende com seus pares, por imitação, nas suas experiências e com as vivências. O desempenho acadêmico está associado à inteligência, à habilidade e à competência.

Comumente, o desempenho escolar dos alunos é verificado através de avaliações. Predominantemente, as avaliações são feitas de forma sistemática e formal, realizadas em um âmbito micro, isto é, das próprias escolas ou macro, em larga escala, tal como são realizadas pelos órgãos públicos. As avaliações de larga escala têm o objetivo de aferir a eficiência da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Existem diversos fatores que são evidenciados como variáveis do desempenho escolar, tais como: nível socioeconômico, insumos gastos por aluno, infraestrutura da escola, expectativas dos professores em relação ao desempenho de seus alunos, a dedicação dos próprios alunos, etc. (SILVA; MENIN, 2015).

Há diversos estudos, em diferentes contextos, com diferentes instrumentos, mostrando que o clima positivo favorece a aquisição de habilidades cognitivas, o aprendizado e o desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao estudo (CASSASUS, 2000, GÓMEZ; PULIDO, 1989; WAHLBERG, 1969; ANDERSON; WAHLBERG, 1974; VILLA; VILLAR, 1992; apud CORNEJO e REDONDO, 2001).

Segundo Makewa et al. (2011, p. 94, tradução livre), independente da tecnologia disponível ou de treinamento de professores, as escolas que apresentam clima positivo, seguro e imerso na aprendizagem do aluno apresentam melhores resultados nos exames. Porém, ao fazerem tal afirmação, os autores ressaltam que "[...]isso não quer dizer que uma escola sem livros didáticos superará uma com livros didáticos, sendo baseados unicamente

no meio ambiente, mas que o ambiente de aprendizagem, cultura e clima produzido pela escola como um todo pode ajudar ou dificultar a aprendizagem”.

A pesquisa realizada pelos referidos autores buscou verificar o tipo de clima escolar em escolas secundárias no Distrito de Nandi-Central, localizado no Quênia. Desse modo, verificaram-se as percepções dos professores e, de modo geral, as escolas que apresentaram um clima positivo apresentaram também influência significativa no desempenho dos alunos. Logo, é preciso compreender que a melhoria do clima na escola pode (como consequência) melhorar o desempenho acadêmico dos alunos, no entanto, espera-se que os professores não apenas ensine os alunos a ler, escrever, pensar em palavras e números, etc, mas que auxilie também no desenvolvimento de seus sentimentos sociais e morais e ter senso de cidadania (THAPA, et al., 2013).

A escola deve fornecer aos alunos, aos professores e aos gestores, um ambiente seguro, isto é, um local propício para a prática pedagógica tanto dos professores quanto dos alunos, além de atividades de aprendizado, pensando na escola em seu aspecto cultural, físico e social, que seja significativo e desafiador apropriado ao nível e às possibilidades dos alunos (THIÉBAUD, 2013). É preciso, portanto, que a escola proporcione e mantenha um clima positivo e sustentável, tendo um programa pedagógico aberto, em que as relações interpessoais sejam pautadas na reciprocidade, na cooperação e no respeito mútuo.

[...] seguir uma orientação construtivista é muito mais do que simplesmente “encontrar formas prazerosas de ensinar os conteúdos”. A meta é o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual, e os conteúdos significativos são meios importantes para o alcance dessa meta, mas que precisam ser compreendidos como meios e, não, como fins em si mesmos. A ênfase passa a ser no processo (respeitando os princípios) e, não mais, no produto final. A construção de um trabalho, que procura seguir uma orientação construtivista, exige reflexão compartilhada e estudos contínuos, esforço por parte do educador e da equipe da escola, e também, um processo de reconstrução interior do adulto. Da mesma forma que a criança, o educador constrói, paulatinamente seus saberes e sua ação pedagógica (VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2007, p. 169).

Concordamos com as afirmações de Wrege (2017) na qual considera o conhecimento como algo (re)construído, (re)inventado e (re)descoberto pelo próprio aluno. A dimensão ensino e aprendizagem possui vários fatores: práticas de ensino, o modo como os adultos apoiam os alunos e a forma como incentivam nas atividades acadêmicas, o modo como ajudam quando encontram dificuldades. O professor é o mediador deste

processo, uma vez que organiza e planeja as atividades, devendo, desse modo, compreender e respeitar a construção do conhecimento de cada aluno.

### **1.2.2 As relações sociais e os conflitos na escola**

Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção sobre a qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento. A boa qualidade do clima não exclui a existência de conflitos, sendo, porém influenciada pela frequência e gravidade desses (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

Independentemente do sistema educacional, todos os países industrializados estão associados aos problemas de desmotivação, abandono escolar e divisão social entre alunos e professores que, por vezes, se manifestam sob a forma de agressividade ou violência (BLAYA, 2013). Os conflitos interpessoais, as situações de violência e a indisciplina são temas recorrentes nas escolas (VINHA; TOGNETTA, 2006). Nesse sentido, notamos um crescente interesse dos profissionais da educação em discutir sobre essas questões, uma vez que são comuns os relatos de insegurança e despreparo, especialmente dos professores, para lidar com brigas, conflitos e situações de desrespeito.

Os conflitos fazem parte de todo relacionamento interpessoal, contudo, parece haver dificuldades dos educadores em lidar com essas situações. Há uma visão tradicional dentro das instituições escolares em relação aos conflitos. Muitas vezes, são apontados como ocorrências atípicas e que não fazem parte do currículo, ou são ruins ao funcionamento da sala. Por serem considerados negativos, apresentam soluções prontas, unilaterais, punem, ameaçam (LUCATTO; MARTINS, 2016). Para Hernández y Hernández e Gil (2004), as opiniões sobre a violência levam a percepção de que as escolas públicas são locais de conflitos nos quais a melhora do ambiente se dará com medidas de controle sobre os alunos. Como salienta Sousa (2014, p.18)

Erradicar o conflito da sala de aula é evitar promover o debate, as opiniões minoritárias, no fundo a criação de massa crítica que tanta falta faz à construção da escola democrática. No fundo o conflito faz parte do crescimento – da identidade dos alunos e da identidade da escola (SOUSA, 2014, p. 18).

Nos cursos de formação de professores, existe um número razoável de disciplinas que abordam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos como um todo, entretanto, como salientam Tognetta e Vinha (2007, p. 9-10) “[...] pouco ou nenhum tempo é destinado ao conhecimento de como as crianças e adolescentes desenvolvem-se moralmente e, portanto, de como constroem entre si as regras de um bom relacionamento”. Professores reconhecem que enfrentam diversas situações de conflitos e que não foram ensinados a eles sobre como administrá-las (BLAYA, 2003)

Segundo Carácio (2014), no ambiente escolar, o professor vivencia constantemente situações de conflitos e de agressão entre os alunos. Diante dessas situações, os profissionais, mesmo os que tiveram boa formação, se sentem despreparados para lidar com elas. Embora se sintam inseguros, acabam interferindo nos conflitos, principalmente nos casos mais graves, que requerem intervenção imediata. Porém, é necessário compreender e intervir de modo a desenvolver moralmente seus alunos. Para tanto, os profissionais precisam estar preparados. Concordamos com Wrege (2017), quando afirma que o ambiente sociomoral da escola interfere no modo como os alunos solucionam seus conflitos.

Nesse sentido, deve-se pensar em um ambiente escolar que tenha consciência de que os conflitos ocorrerão e, dessa forma, estar cientes da importância de sua intervenção.

Os conflitos interpessoais entre as crianças ocorrem o tempo todo no ambiente escolar e são consequência dos diferentes interesses, valores e necessidades de cada um. Na relação com seus pares, os escolares têm a oportunidade de buscar soluções que possam ser negociadas considerando os diferentes pontos de vista, momento em que o professor pode se posicionar, deixando clara a necessidade primordial do respeito para resolução dos conflitos. Os educadores, então, não devem ignorar os conflitos que estão sendo vivenciados entre as crianças, culpabilizando as famílias pelo comportamento inadequado delas. É preciso que tenham uma postura ativa de orientação dos valores morais de forma intencional e comprometida (CARÁCIO, 2014, p. 11).

Nessa perspectiva, a formação do educador é fundamental, pois é ele quem medeia as situações de conflitos, promovendo a reflexão nos momentos de desequilíbrio, para que

uma nova organização ocorra. Vale ressaltar que o processo de mediação não é apenas em sala de aula, mas em todo o ambiente escolar, de forma que a resolução dos conflitos passa a ser discussão e reflexão de todos os envolvidos, nos quais assim resultará o desenvolvimento integral do sujeito (CARÁCIO, 2014). Embora os professores sejam os primeiros filtros de violência escolar por terem mais contatos com os alunos, eles não são os únicos responsáveis pelo clima, a melhoria das condições de trabalho exige um trabalho em equipe (BLAYA, 2013).

Pesquisa realizada por Fante (2003) mostra que 47% dos professores despende de 21 a 40% do seu dia solucionando situações de indisciplina e desavenças entre os alunos. De acordo com Biondi (2008) a indisciplina é apontada como problema; 64% dos diretores de escolas estaduais, seguidos de 54% das municipais e 47% das instituições particulares responderam como um problema grave. Lulio et al. (2017) ao observar quatro salas de aulas de educação infantil, com crianças de 4 e 5 anos de idade, notou que os conflitos mais recorrentes foram a disputa por objetos seguido da ação provocativa. E as intervenções realizadas pelos professores se deram de forma tradicional, isto é, utilizaram mecanismos de contenção, a fim de evitar os conflitos.

Na pesquisa realizada por Blaya (2003), com professores franceses e ingleses, se observa certa insatisfação sobre a vida profissional, pois a maioria das reclamações estão associadas ao mau comportamento, baixo desempenho acadêmico e contexto social dos alunos. Para a autora, o sentimento de insegurança e a taxa de vitimização são maiores entre os alunos franceses do que entre os ingleses. Segundo os professores, os tipos de violência mais recorrentes são a violência verbal e a luta. Além disso, na França encontra-se ainda a falta de respeito. Já no Brasil, Áquila et al. (2009) buscou compreender o significado de cultura organizacional e o clima escolar identificando tipos de violências interpessoais entre os alunos, verificando nas opiniões deles qual seria a melhor forma de intervenção. Teve como um dos aspectos a relação aluno e professor. Os resultados demonstraram que os alunos esperam um posicionamento dos professores em situações de conflitos.

Machado, Evangelista e Bueno (2016) apontaram que na escola onde as relações interpessoais eram baseadas na colaboração mútua, no respeito e no diálogo, o clima era de bem-estar coletivo. Além do mais, a referida escola continha regras claras, cuja construção se deu coletivamente.

Na perspectiva construtivista, os conflitos podem ser oportunidades, isto é, do ponto de vista psicológico e das relações sociais, o conflito aparece como uma

oportunidade no sentido de mudança, inovação, superação e novo equilíbrio (WREGGE, 2017). A escola precisa ser um local que promova a integração social, em que se trabalha as questões de desenvolvimento de habilidades interpessoais (THIÉBAUD, 2013). Como podemos ver, as relações interpessoais são um elemento essencial para a escola, além disso, influenciam no clima.

Cornejo e Redondo (2001) realizaram uma pesquisa com alunos de escolas secundárias no Chile, e tiveram como objetivo verificar a dimensão do clima escolar – relacionamentos interpessoais – entre alunos e professores, a fim de identificarem o clima existente na instituição. Os resultados mostraram que os jovens estão descontentes, pois acreditam que a instituição é muito distante, e que os obrigam a realizar atividades que não fazem sentido. Segundo os autores, pelo menos para esses jovens, a escola não consegue mobilizar suas emoções, energia e criatividade. No estudo, notaram que é preciso que os professores estabeleçam relações interpessoais de maior afetividade e intimidade, ao invés de pensarem apenas nos conteúdos e nas metodologias, pois essa dimensão influencia diretamente o desempenho acadêmico dos alunos.

### **1.2.3 As regras, as sanções e a segurança na escola**

Essa dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange, também, a elaboração, o conteúdo, a legitimidade e a equidade na aplicação das regras e sanções, identificando os tipos de punições geralmente empregadas. Compreende, ainda, a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

O sentimento de segurança, seja ele emocional, físico, intelectual ou social, é uma necessidade de todo e qualquer ser humano. Dessa forma, sentir-se seguro na escola pode promover o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, mas isso não é uma condição, pois há outros fatores que influenciam. Contudo, salientam Thapa et al. (2013), que existem várias pesquisas que mostram que os alunos não se sentem seguros física e emocionalmente nas escolas, grande parte dessas inseguranças se deve ao fato de apresentar falhas nas escolas sobre as relações interpessoais e contextuais. As escolas que estabelecem poucas normas, sem estrutura e sem relacionamento de apoio têm os alunos mais propensos a sofrerem violência, vitimização entre os pares e ações punitivas.

A vida em sociedade requer a existência de regras para a regulação da convivência entre as pessoas. Na escola não é diferente, além de regular a convivência, as regras são importantes como um procedimento pedagógico de construção de valores para o exercício da democracia e para a conquista da autonomia moral (CALIL, 2013). De acordo com Thapa et al. (2013) a segurança está relacionada a regras e normas. Pesquisas mostram a importância das regras na escola, pois quando são efetivamente aplicadas há menor taxa de vitimização. Desse modo, a forma como as regras são aplicadas, sendo consistentes, configura no fator de segurança por parte dos integrantes da escola. A aplicação coerente das regras mostrou que há diminuição das taxas de suspensão.

Gestores, professores e alunos reconhecem a importância das regras para o convívio no ambiente escolar, contudo, suas respostas estão relacionadas a imposição de normas e regras associadas à disciplina e ao controle do comportamento da criança, pois acreditam que seja o caminho para educar moralmente (PAVANELI, et al. 2017).

Cumpramos ressaltar que para compreender e analisar tal dimensão, recorreremos à teoria desenvolvida por Piaget. Por isso, faremos uma pequena explanação sobre seus estudos sobre a psicologia da moralidade humana, reunidos na obra *Le jugement moral chez l'enfant*, publicada originalmente em 1932. No Brasil, essa obra foi inicialmente publicada em 1977 com o título *Julgamento moral na criança* e em 1994 publicada com o título *O juízo moral na criança*. Esse livro reúne pesquisas empíricas sobre o desenvolvimento moral infantil. Além deste livro, Piaget escreveu alguns artigos sobre a temática, mas de forma teórica. Vale ressaltar que Piaget investigou unicamente o juízo moral infantil e não o comportamento moral. Para suas pesquisas, o pesquisador genebrino utilizou como método a observação e a entrevista clínica (CRUZ, 2006). Para La Taille (1994, p. 10), o livro é o “marco na história da reflexão humana sobre moralidade, visto que foi Piaget quem estimulou a Psicologia a dar a sua contribuição ao que Levy-Bruhl chamou de ciências dos costumes”.

Piaget (1932/1994) começou seus estudos sobre moralidade observando os jogos infantis e não estudando propriamente os juízos morais. A regra envolvida nos jogos levou-o a considerar o universo dos jogos como o reflexo das normas sociais do mundo adulto, pois ao jogar, a criança se envolve em situações que abarcam a questão do respeito às regras e aos colegas, além de valores como honestidade e justiça. Desse modo, Piaget investigou como os indivíduos constroem as regras gradativamente e como tomam consciência da regra (PIAGET, 1994).

Como salienta Martins (1997, p. 352), os resultados das pesquisas de Piaget mostram:

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

Os resultados obtidos com os estudos sobre os jogos de regras levaram Piaget à constatação de que as crianças agem de outra maneira em relação às regras do jogo. "Em outras palavras, Piaget verificou que há desenvolvimento nas regras do jogo, definidas por anomia, heteronomia e autonomia [...]" (CRUZ, 2006, p. 19). Ao invés de Estágio, Fase ou Período, optou-se pela terminologia Tendência, ou seja, Piaget encontrou atitudes dominantes nas quais foram identificadas em determinados sujeitos e em determinadas idades. Piaget teria declarado, portanto, que descobriu tendências de juízo moral e não estágios de desenvolvimento moral, pois refere-se ao julgamento e não à conduta moral (VINHA, 1999).

Desse modo, segundo a teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1994), existem três tendências, a anomia, a heteronomia e a autonomia.

Na anomia, a criança não segue nenhuma regra, e o indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais, ou seja, segue seus desejos e fantasias simbólicas para a satisfação de seus interesses. A criança é guiada pela anomia desde o seu nascimento até aproximadamente 3 e 4 anos de idade.

A segunda tendência, a heteronomia se dá através da autoridade de um adulto sobre a criança, isto é, as regras e os valores morais são determinados por um adulto. Para as crianças, as regras e os valores são vistos como imutáveis e sagrados, assim "o certo é obedecer literalmente às ordens da autoridade" (VINHA, 2000, p. 101). A moral heterônoma origina-se pelas relações sociais coercitivas e pelo próprio egocentrismo da criança, o qual perdura até aproximadamente os sete anos de idade, e por isso, essa relação de coação caracteriza-se pela desigualdade entre os indivíduos e pela dificuldade em considerar o ponto de vista alheio ao da própria criança. As crianças desenvolvem um relacionamento social caracterizado pelo respeito unilateral, visto que os adultos impõem

as regras e as crianças apenas obedecem, sem questionarem se estão certas ou erradas, ou se são justas ou injustas.

O respeito unilateral refere-se “ao sentimento de dever. Dever este referente à pressão do adulto, portanto primitivo e mantenedor da heteronomia, concebida por Piaget (1932-1994) como a moral da obediência às regras não pelo que traduzem, mas por quem as dita. Logo, uma obediência à autoridade” (VIVALDI, 2013, p. 39). Desse modo, Piaget notou que tais características da heteronomia compreendem a faixa etária entre cinco e dez anos de idade, aproximadamente (PIAGET, 1932/1994).

Diferente da heteronomia, a autonomia se pauta no acordo mútuo e na reciprocidade em se tratando de relações sociais. Ao alcançar a autonomia, as crianças “[...] enfrentam questões que fazem parte de sua vida. Elas formam suas próprias opiniões e ouvem as dos outros; constroem seu senso de moral a partir das experiências da vida cotidiana” (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 37).

Para Piaget, a autonomia se diferencia da heteronomia, pois não há apenas a internalização das regras, mas sim, como a criança lida com estas regras em sociedade. O respeito mútuo, de acordo com Piaget, “reside a base para uma moral autônoma” (DIAS; VASCONCELOS, 1999, p. 11). Pode iniciar por volta de dez ou onze anos de idade. Contudo, este breve esboço da teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994), pode dar margem ao leitor iniciante de tal teoria que a partir dos onze anos todo e qualquer sujeito alcança a autonomia moral e como consequência agiria de forma justa, democrática, e assim, não teríamos problemas relacionados ao desrespeito ao outro. É notório que não é tão simples assim. Piaget (1932/1994) apresenta em suas pesquisas tendências morais entre as crianças ao participarem de jogos de regras, ao emitirem seus juízos diante de dilemas morais e em relação às noções de justiça vinculadas às sanções que são, geralmente, atribuídas às crianças. O fato de ter notado que há uma evolução no juízo da criança ao longo do seu desenvolvimento, evidenciou a importância dos tipos de relações predominantes na vida de cada pessoa. Se as relações de coação prevalecerem, a tendência do indivíduo em alcançar um raciocínio autônomo estará fadada. Porém, se as relações de cooperação substituírem as de coação, o indivíduo poderá alcançar a autonomia moral. Piaget (1994) pesquisou sujeitos com idade máxima de doze anos, e quem deu sequência em suas pesquisas foi o americano Lawrence Kohlberg. Pesquisas realizadas por Kohlberg (1992) fazem parte do grupo das teorias cognitivo-evolutivas, tais como as de Piaget. Da mesma forma que o indivíduo se desenvolve cognitivamente, a moral também evolui, porque depende desse desenvolvimento. As características dessa evolução são apresentadas

por meio de estágios pela teoria de Kohlberg. Esses estágios dependem da postura cognitivo-evolutiva do raciocínio moral de cada pessoa.

Tanto para Kohlberg quanto para Piaget, não há desenvolvimento da moral autônoma sem o desenvolvimento da inteligência e da afetividade, e nessa perspectiva, o desenvolvimento intelectual é necessário, porém não se constitui uma condição única e suficiente, pois há outros fatores no desenvolvimento moral, tais como: o nível de desenvolvimento cognitivo; o ambiente; as interações sociais e as oportunidades de desempenho do papel (FINI, 1991). A exemplo, podemos citar casos de corrupção noticiados diariamente em que pessoas desenvolvidas intelectualmente estão envolvidas.

Kohlberg propõe seis estágios de desenvolvimento moral, incluídos em três níveis: o pré-convencional (estágios 1 e 2), o convencional (estágios 3 e 4) e pós-convencional (estágios 5 e 6).

Nível I - Pré-convencional o valor moral é baseado em acontecimentos externos e o julgamento é de acordo com os próprios interesses do sujeito. É característico de crianças com até 9 anos de idade, alguns adolescentes e entre muitos criminosos (tanto adolescentes quanto adultos) (VIVALDI, 2013). No estágio 1 do nível Pré-convencional, a orientação se dá pela punição e pela obediência. O indivíduo não considera os interesses e as necessidades dos outros. A criança tem dificuldade em ter a consciência de que podem existir dois pontos de vista em um assunto moral. Logo, “aceita a perspectiva da autoridade e considera as consequências físicas da ação, sem levar em conta a intenção” (VINHA, 2000, p. 101). Já no estágio 2, a orientação é hedonística e ingênua. O direito é concebido como aquilo que vem a favor dos próprios interesses. A pessoa deste estágio parece ter a consciência de que existem dois pontos de vista, entretanto, age de acordo com o que traz satisfação aos seus próprios desejos e interesses. Portanto, as pessoas no nível I ainda são muito individualistas, agem com a intenção de receberem sempre algo que lhes tragam benefícios ou a fim de evitar alguma punição.

Nível II – Convencional, nesse nível há uma conformidade aos papéis sociais preestabelecidos. A grande maioria da população encontra-se neste nível. Para esses sujeitos, o “certo” é obedecer às convenções, recomendações ou leis, além de pessoas que possuem alguma autoridade. No estágio 3, a orientação é voltada para o ideal. A boa conduta é a que agrada ou ajuda e que seja aprovada pelo outro, isto é, uma conduta estereotipada de “bom menino” ou “boa menina”. Neste estágio, o certo é fazer aquilo que esperam dele. No estágio 4, a orientação é pela lei e pela ordem, logo, o “certo” é cumprir a lei para manter a ordem, isto é, todos devem submeter às leis para que tenha o bem

comum, pois para estes indivíduos as leis foram criadas para serem cumpridas (VINHA, 2000). Portanto, nesse nível, a base da moralidade é a conformidade com as normas sociais e manter a ordem social.

Nível III - Pós-convencional encontra-se a minoria da população. O pensamento dos sujeitos é autônomo e guiado por princípios. As ações são de acordo com a moralidade interna do indivíduo. Nesse nível “a moralidade se determina mediante princípios e valores universais, que permitem examinar criticamente a moral da própria sociedade” (VINHA, 2000, p. 104). No estágio 5, as leis são flexíveis, isto quer dizer que o sujeito neste estágio considera correto aquilo que foi acordado no coletivo, entretanto, as necessidades individuais são levadas em consideração, não isolado, mas de acordo com as regras constituídas coletivamente. Desta maneira, o cumprimento da lei é visto como necessário, pois são necessárias por serem contratos sociais.

Já no estágio 6, a orientação por princípios éticos universais, transcendem as leis, seria o julgamento autônomo propriamente dito, segundo Kohlberg. A compreensão do que é certo ou justo, os juízos morais são baseados em princípios éticos e universais. O sujeito desse estágio não possui a necessidade de analisar sob a perspectiva da sociedade, visto que a ação não é moralmente errada (VINHA, 2000; CRESPO, 2010; BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010). Portanto, a compreensão do que é certo, justo, melhor, são inspirados em princípios éticos e universais, tais como justiça, igualdade, equidade, dignidade humana de toda e qualquer vida.

Ao impor regras, os educadores acabam impedindo que os alunos vivenciem situações que contribuiriam para a internalização das normas. Nesse sentido, os alunos acabam apenas se sujeitando às regras por medo de punições.

Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 6).

Como salienta Tognetta e Vinha (2007), em um ambiente democrático as regras são elaboradas em conjunto com os alunos, podem ser elaboradas em momentos específicos ou nas assembleias. As regras feitas em assembleias, geralmente não reforçam as relações de

respeito unilateral, tais como ficar quieto enquanto o professor fala por medo de punição. As regras elaboradas são refletidas antes para verificar a sua real importância.

Para Vinha (2011), as regras não são obedecidas, porque a escola coloca no mesmo patamar as regras boas e as ruins, e desse modo, acabam confundindo os alunos sobre o que vale a pena seguir ou não. As regras são convencionais e podem ser mudadas, princípios não podem ser temporizados. Para a autora, o problema não está na falta de limite, mas no excesso de limites que confundem e são desnecessários.

Nesse sentido, não basta apenas os educadores desejarem formar sujeitos autônomos, responsáveis, críticos, justos e solidários sem se articular em um ambiente propício a isso. Para Vinha e Tognetta (2007), as regras fazem parte de qualquer instituição educativa e interferem nas relações interpessoais e, desse modo, no desenvolvimento moral das crianças.

Para Piaget (1932/1994), a sanção por reciprocidade tem o papel de restabelecer o equilíbrio.

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; [...] basta por funcionar a reciprocidade (ibidem, p. 162).

Em caso de não cumprimento de regras as escolas utilizam as assembleias escolares, cujo papel é consolidar uma educação democrática. Citando Puig, Araújo (2000, p. 103) explicita que “as assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno”. Para tanto, é organizado um espaço para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar.

Compartilhamos do mesmo pensamento de Wrege (2017), segundo o qual o diálogo é a forma de resolução dos conflitos, e o emprego das sanções por reciprocidade tem por objetivo mostrar ao aluno que cometeu a infração que ele ocasionou uma ruptura nos contratos da convivência social. Além disso, não devemos colocar no mesmo patamar regras morais das regras convencionais. É comum a escola colocar no mesmo nível regras convencionais e morais e atribuir as mesmas punições para o descumprimento de ambas. Dessa forma, situações como agressão ao colega, desrespeito, não copiar a tarefa e chegar

atrasado são tratadas da mesma forma (VINHA; TOGNETTA, 2006). Os professores, quando questionados a esse respeito, alegam que são as regras da escola e que estas devem ser cumpridas. Este posicionamento, reforça o respeito unilateral existente, e como consequência, a heteronomia.

De acordo com Menin (2002, p. 95) "observações de certas práticas disciplinares nas escolas e das regras que os professores dispõem aos alunos podem revelar uma grande diversidade de valores entre os mesmos e até incompatibilidades". Como exemplo, a autora cita a existência de campanhas antiviolência nas escolas; no entanto, ao questionar futuros professores, constatou que "a violência física entre crianças pode ser admitida como uma forma de realizar justiça".

As normas e as regras estão relacionadas à dimensão segurança. Citando Payne e Gottfredson (2005), Thapa et al. (2013) mostram que escolas nas quais as regras são realmente aplicadas ou melhor gerenciadas, as taxas de violência são mais baixas. Diversos autores contemporâneos como Menin (1996; 2002), Vinha e Tognetta (2006; 2007), Vinha (2000), La Taille (1996; 1998) e Calil (2013) têm realizado pesquisas que mostram a importância do trabalho com as regras na escola, e tal iniciativa contribui para o aprendizado e a conquista da autonomia moral dos alunos nas instituições escolares, além de melhorar a convivência.

Para um bom clima escolar é necessário que haja usos da igualdade e da equidade. Para Cohen et al. (2012), a segurança deve fazer parte de todas as escolas, uma vez que os estudos sobre o clima escolar mostram que a melhor forma de resolver as questões referentes à segurança é criar uma comunidade escolar que possua relações respeitadas e de confiança entre os membros. Thapa et al. (2013) concluíram em ampla revisão de pesquisas sobre o clima escolar, que o clima positivo proporciona e desenvolve as aprendizagens de jovens. Esse clima envolve normas e valores que fazem os sujeitos se sentirem seguros social, emocional e fisicamente. Nessa perspectiva, o ambiente cooperativo e democrático proporciona trocas de ideias, além de evidenciar relações mais solidárias e justas.

Nas escolas em que o sentimento de segurança não existe, os alunos estão mais predispostos a experimentarem a violência e o bullying. Esses fenômenos são, muitas vezes, acompanhados de evasão e de baixo desempenho acadêmico. Os estudos também sugerem que o clima escolar positivo está associado à redução das agressões e da violência (THAPA et al., 2013).

Diante do exposto acima, compreendemos e concordamos com Wrege (2017), que essa dimensão é primordial para o bom funcionamento da escola, pois reflete diretamente as percepções sobre o clima dos integrantes que ali estão inseridos. O modo como as normas são aplicadas, se são justas e claras, pode ser um fator decisivo no comportamento e sentimentos de todos.

#### **1.2.4 As situações de intimidação entre alunos**

Essa dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying, e dos locais em que ocorrem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10)

Vivemos em uma sociedade pós-moderna marcada pelas relações efêmeras, pelo vazio, pela ausência de valores e de sentido de vida. O que era sólido na modernidade foi aos poucos se liquefazendo, tornando-se, desse modo, efêmero. Essa liquefação e efemeridade que encontramos em vários aspectos da nossa sociedade pós-moderna fez com que Zygmunt Bauman (2001) intitulasse o termo "modernidade líquida" para definir o atual cenário. Dessa forma, com a consolidação do capitalismo e o desenvolvimento dos meios de comunicação, alguns fenômenos, que até então eram desconhecidos ou tratados como banalidades, "coisa de criança", atualmente ganha destaque e repercussão nas mídias. Sabe-se que desde o surgimento das escolas, as hostilidades entre alunos existem. Contudo, é apenas nos últimos anos que o fenômeno ganhou visibilidade (CECCARELLI; PATRÍCIO, 2013). Nesse cenário, aparece recentemente o fenômeno *bullying*. A natureza do fenômeno do "abuso entre iguais" conhecido como "*bullying*" refere-se ao relacionamento que contém desequilíbrio de poder, estabelecendo, desse modo, dinâmicas de dominação e submissão que emana em agressões por parte daquele que exerce o poder (AVILÉS, 2006). Trata-se de uma forma específica de violência.

As instituições escolares têm sido obrigadas a enxergar este fenômeno que não é recente nas relações, mas fala-se dele há pouco tempo. Diante das cenas de violência entre alunos, dos casos de evasão escolar, das notícias sobre danos físicos e psíquicos que levam até mesmo à morte, o *bullying*, necessariamente passou a ser tema de pesquisas e discussões na área da educação. Quais seriam as implicações desse fenômeno no âmbito

escolar na sociedade pós-moderna? Será que as escolas estão preparadas para prevenir e intervir em casos de *bullying*? Até o momento as pesquisas direcionam para “não”. As escolas não estão preparadas para prevenir, quiçá intervir em situações de *bullying*.

*Bullying* é um termo empregado para tratar um tipo de violência velada que denota falta de ética que acomete meninos e meninas de todas as classes sociais e idades (TOGNETTA, 2012). A palavra, advinda da língua inglesa, se refere a valentão, briguento. Nessa perspectiva, compreende-se como uma ação intencional e repetida de intimidação, como opressão, xingamento, chacota, agressões físicas e/ou verbais, sem motivações aparentes, causada por um ou mais estudante, que causa dor, angústia, exclusão, humilhação e discriminação à vítima (MALTA et al., 2010). Como características do *bullying* são citados: agressões físicas, insultos, difamação, exclusão, isolamento, roubo de pertences, apelidos, humilhações, intimidações, discriminações e ofensas. Para Wrege (2017, p. 97) trata-se de um fenômeno que possui determinadas características que o faz ser diferente de outros tipos de conflitos:

[...] as ações agressivas são escondidas aos olhos das autoridades, mas não aos olhos dos pares. São repetidas e intencionais, praticadas por uma ou mais pessoas, envolvidas em uma relação desigual de poder (tanto físico quanto psicológico), mantidas ao longo do tempo, causando danos morais e/ou físicos. Há um alvo que é frágil, que se vê como alguém de menor valor, e há um público que assiste às agressões (WREGE, 2017, p. 97)

O fato de que a violência ocorra de forma sigilosa aos olhos da autoridade e estabelecida na repetição, faz com que o *bullying* seja diferenciado de outros conflitos, assim quem ataca ou quem sofre está sob os olhos dos seus iguais. Tognetta et al. (2010 apud Wrege, 2017) realizaram uma pesquisa com 150 alunos do 8º ano do ensino fundamental e concluíram que 76% dos autores de *bullying* contam suas agressões aos seus pares. Desses, 30% narram aos parentes, contudo, não são para os pais e mães. Além disso, diferentes governos estão instituindo políticas públicas que possibilitam a intervenção nas escolas. Porém, apenas diagnosticar o problema é algo falho, pois é necessário investigar o que ocorre por trás dessas agressões (TOGNETTA; ROSÁRIO, 2013).

Os primeiros estudos sobre esse fenômeno deram-se na Suécia, na década de 1970, mas só foram sistematizados a partir de 1983, quando três crianças norueguesas cometeram suicídio após sofrerem maus tratos por outras crianças dentro da escola. Dan Olweus,

pesquisador da Universidade de Bergen, localizado na Noruega, foi o pioneiro ao criar critérios para identificar o problema e distingui-lo de outras interpretações (OLWEUS, 1995). No Brasil, os estudos sobre violência na escola começaram somente na década de 90, entretanto não se verificou registro sobre o termo *bullying*. O termo apareceu, segundo Nogueira (2014), a partir de 2005 com pesquisas de Fante (2005), Lopes Neto (2005) e Seixas (2005).

Tognetta (2012) no livro “Como superar a violência na escola?”, questiona sobre os locais em que acontecem casos de *bullying* e onde meninos e meninas poderiam encontrar pessoas que os humanizem e ajudem a incorporar às imagens de valores, tais como a justiça e a liberdade. Para a autora, a escola é o local, já que, muitas vezes, a família se sente perdida, sem saber como educar moralmente. É a escola que proporciona o espaço onde crianças e adolescentes convivem com seus pares, na relação entre iguais, conseqüentemente, há grande propensão de acontecer incidências de *bullying*.

Na perspectiva da Psicologia Moral, o fenômeno *bullying* é um problema moral, tendo em vista que é uma forma de desrespeito pelo outro, provocada talvez, pela ausência de autorrespeito, dessa forma, o autor do *bullying* não quer ser visto como um sujeito generoso, solidário, justo. E o alvo do *bullying* não se vê como alguém que deva exigir respeito. Portanto, o *bullying* é um problema moral, e segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cabe à escola empenhar-se na formação moral de seus alunos (BRASIL, 1997). No Brasil, foi instituído o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) através da lei 13.185, promulgada em 2015, cujo objetivo é promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito, visando uma cultura de paz e tolerância mútua. Além disso, traz no Art. 5º como dever "do estabelecimento de ensino, dos clubes e das agremiações recreativas assegurar medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*)" (BRASIL, 2015). Foi incluído recentemente na LDB com a lei nº 13.663 de 2018 a qual incumbe aos estabelecimentos de ensino "IX promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas" (BRASIL, 1996).

Dessa forma, não se trata de brincadeiras espontâneas e momentâneas, mas de condutas sistemáticas de abuso de poder, repetidas ao longo do tempo, com a intenção de ferir. Para Olweus (1999-2013), a finalidade está no desejo de causar um desconforto ou

danos a outra pessoa. Embora o *bullying* aconteça entre pares, há sempre uma diferença de poder entre o autor da agressão e o alvo, portanto, não se trata de um conflito.

O fenômeno *bullying* pode ocorrer em qualquer local onde há relações entre pares, no entanto, Fante (2005, p. 28) traz o conceito no contexto escolar.

[...] por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying* (FANTE, 2005, p. 28).

Muitas vezes o *bullying* foi (ainda é, pelos leigos) retratado como uma forma infantil de provocação ou de briga entre os alunos, o que não evidenciava a sua gravidade (NOGUEIRA, 2014). Lleras (2008, apud Thapa, et al., 2013) explana o estudo que mostrou a relação entre a sensação de segurança e o *bullying*, no qual se constatou que os alunos que se sentem menos seguros estão mais propensos a ocorrência de *bullying*. A Avaliação da *National School Climate Center's* sobre clima escolar com várias escolas dos Estados Unidos mostrou que os adultos das instituições escolares consideram o *bullying* e a violência social como um problema "leve", "moderadamente grave", já os alunos explanaram que são problemas "graves". Um estudo usando uma amostra de 3.687 estudantes do Ensino Médio que completaram a pesquisa sobre o clima escolar e sobre o comportamento de risco da Juventude Inquérito de Vigilância de Comportamentos de Risco (Centros de Controle e Prevenção de Doenças, 2010), constatou que clima escolar positivo estava associado a um menor risco de comportamento (KLEIN; CORNELL; KONOLD, 2012 apud THAPA, et al. 2013).

O autor do *bullying* é alguém física, social e psicologicamente mais forte que explora seu poder para rebaixar, ameaçar ou humilhar alguém, utiliza-se, para tanto, de seus comportamentos agressivos. Trata-se da necessidade de manter uma boa imagem perante os outros, por isso, sente-se poderoso ao agredir alguém. O alvo pode ser fisicamente mais fraco ou se percebe físico ou mentalmente mais fraco, trata-se de uma pessoa mais frágil, há pouca habilidade social e não consegue utilizar estratégias que sejam suficientes para parar com as agressões (WREGGE, 2017).

O *bullying* afeta o comprometimento dos alunos, e reduz o compromisso com o trabalho escolar. Além disso, o assédio pode prejudicar as testemunhas. Thapa et al. (2013) citam um estudo realizado por Rios et. al (2009) com mais de 2.000 alunos, na faixa etária entre 12 e 16 anos, o qual mostra que os espectadores de *bullying* relataram sentimentos como depressão, ansiedade, hostilidade e inferioridade.

Ainda em sua revisão bibliográfica, Thapa et al. (2013) mostram uma pesquisa realizada por Birkett, Espelage e Koenig (2009) sobre o clima escolar com 6.209 alunos do Ensino Médio e secundário, nove entre dez dos alunos que são lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneros sofrem assédio na escola. As diferenças de raça, gênero, identidade sexual, nível socioeconômico e culturais são alvos para o *bullying*. Concordamos com Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017, p. 68) ao explanarem que lamentavelmente a escola não é um espaço democrático e inclusivo no que tange às questões de gênero e sexualidade. Ao tratar pouco esses assuntos, sem "desconstruir a linearidade arbitrária e imaginariamente construída via dispositivo da sexualidade entre sexo/gênero/desejo/práticas sexuais, mais assistiremos o crescer do medo e da rejeição às diversidades no ambiente escolar".

Estudo realizado por Petrie (2014) investigou as percepções dos estudantes sobre clima escolar e *bullying* com 604 alunos de escolas públicas da Austrália. O resultado mostrou que existe uma relação entre clima positivo com menos incidência de *bullying*. O envolvimento no *bullying* faz com que os alunos percebam o clima escolar em termos mais negativos. Estudo desenvolvido no Brasil por Wrege (2017) verificou a relação do clima escolar com o *bullying* entre alunos das séries finais do Ensino Fundamental público de Campinas. Segundo a pesquisadora, encontrou-se em uma escola um clima mais negativo e intermediário em relação às demais; nesta escola, houve maior frequência de alunos envolvidos em agressões. Na escola com um clima mais positivo, notou-se que houve maior frequência de estudantes não envolvidos em situações de *bullying*. De acordo com a autora, os dados da pesquisa mostram que quando há sentimento de pertencimento e segurança constatou-se que são menores as chances de os alunos se envolverem em situações de *bullying*, seja como autor ou como alvo.

Nogueira (2014) buscou em sua pesquisa analisar o que os adolescentes entendem sobre o que é veiculado na televisão a respeito de *bullying* e como isso poderia influenciar em suas concepções dentro da escola sobre a prevenção e intervenção desse fenômeno. Os resultados mostraram que, embora a escola utilize cenas de programação da televisão, o fato não provocou, segundo os alunos, nenhum efeito no sentido de prevenir ou conter o fenômeno.

E há ainda uma outra situação, a do *bullying* cibernético, que está crescendo e penetrando nas casas das pessoas através de computadores e celulares, onde grupos ou estudantes sozinhos usam da tecnologia para assediar seus pares (CAMPBELL, 2005). O *cyberbullying* é, por vezes, um prolongamento do *bullying* praticado na escola, dessa forma, as agressões podem continuar fora do período de aula. O alvo de *bullying* pode usar essa ferramenta como forma de vingança, isto é, reage contra alguém que o ataca na escola pessoalmente. Comumente, o alvo sabe que será atacado na escola, contudo, alvo de *cyberbullying* pode não saber quando será atacado, pois pode receber mensagens a qualquer momento (NOGUEIRA, 2014).

Em suma, em um ambiente onde há relações positivas, confiança e respeito, há maior propensão dos espectadores repudiarem atos de violência, agindo, assim, de forma assertiva. Em ambientes com o clima negativo há um aumento da violência e os espectadores preferem não interferir em situações de *bullying*. Acreditamos ser essencial melhorar o clima da escola, envolvendo os estudantes de modo cooperativo, nos quais os conflitos possam ser resolvidos de forma assertiva e respeitosa, com ajuda do mediador, se necessário. Que as escolas deem ouvidos aos alvos e que sejam fortalecidos e considerem os autores, uma vez que todos os envolvidos sofrem, por isso, é necessário proporcionar momentos de reflexão, falar de si, se conhecer, conversar sobre seus problemas e buscar soluções. Não devemos, enquanto educadores, atuar como bombeiros, como salienta Luciene Tognetta em suas palestras, apagando as situações momentaneamente, é preciso, antes, pensar em programas de intervenção e prevenção efetivos.

### **1.2.5 A família, a escola e a comunidade**

Refere-se à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre essas pessoas. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns. Abrange, ainda, a atuação da escola considerando as necessidades da comunidade (VINHA; MORAIS; MORO 2017, p.10).

Na atual sociedade, as questões sobre a relação entre escolas e famílias vêm adquirindo visibilidade. Nesse sentido, vêm ganhando espaço nas políticas públicas, nos projetos pedagógicos das escolas e nas pesquisas sobre educação (RESENDE; SILVA, 2016).

A educação é realizada formalmente em duas esferas – a escola e a família. Cada uma têm funções e objetivos intrínsecos. Enquanto a família educa no espaço íntimo, privado, a escola educa no âmbito coletivo, para a sociedade. Nessa perspectiva, ambas as instituições são importantes ao desenvolvimento dos alunos; logo, família e escola devem estar em concordância, para possibilitar condições adequadas ao desenvolvimento do educando (WREGE, 2017).

Em seus estudos sobre iconografia, Philippe Ariès (2006) salienta que no século XVII não havia distinção entre o mundo infantil e o mundo adulto. Dessa forma, a educação era pautada no objetivo de ensinar o ofício, isto é, a profissão que futuramente o indivíduo exerceria. A transmissão de conhecimento e aprendizagem de valores e costumes se dava pela participação da criança no trabalho, nos momentos da vida dos adultos. Nesse período, as crianças eram consideradas puras, bondosas, criaturas de Deus (ANDRADE, 2010). A partir do século XVIII surge o sentimento de infância, colocando a criança como diferente do adulto.

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento (KRAMER, 2003, p.17).

Ainda, segundo Ariès (2006) o modo de educar os filhos foi sendo modificado com o surgimento da infância ao longo do século XIX. É nesse período que se confirma a noção de infância, logo, tem-se reconhecimento de que a criança precisa ser tratada diferente do adulto. A responsabilidade pela educação veio para a mulher, com a crença de que possui instinto materno. E a escola nesse contexto, segundo Andrade (2010), passou a ser instituição responsável por formar o futuro cidadão, sendo vista como um regime disciplinar rigoroso.

Na complexa rede de relacionamento dentro da comunidade educacional, muitas vezes o dedo é apontado para os pais. Os argumentos constantemente utilizados para justificar as dificuldades encontradas na escola tende à estigmatização da família. (BLAYA, 2003). Como salientam Dessen e Polonia (2007), a família nos dias atuais não é mais um sistema fechado de relações, pelo contrário, as atividades tanto individuais quanto coletivas estão ligadas e se influenciam mutuamente. A família compartilha os valores, as regras e os padrões de relacionamentos. Nesse sentido, não é o único ambiente onde a

criança irá se socializar, experimentar e ampliar a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. Consequentemente, a escola, seja pública ou particular, tem a sua parcela de contribuição no desenvolvimento do sujeito. "As práticas educativas escolares têm também um cunho eminentemente social, uma vez que permitem a ampliação e inserção dos indivíduos como cidadãos e protagonistas da história e da sociedade" (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 29).

Segundo Resende e Silva (2016) existem políticas públicas que visam estimular a cooperação entre família e escola. No Brasil, por exemplo, tem o "Dia Nacional da Família na Escola", realizado no dia 24 de abril, criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001, que tem por objetivo sensibilizar pais, professores e diretores para a relevância da integração dos pais e responsáveis nas atividades pedagógicas e socioeducativas promovidas na escola.

Encontramos em diversos documentos questões referentes à relação família-escola, tais como a Constituição federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, de 2014. Resende e Silva (2016) fizeram uma pesquisa documental para verificar os aspectos identificados na legislação sobre a relação escola-família. Na CF encontra-se no Artigo 205 que a educação é "direito de todos e dever do Estado e da família". Segundo as autoras, este artigo não trata da relação família-escola em si, mas refere-se a essa relação, uma vez que, aponta a responsabilidade de ambos. Já no Artigo 2º da LDB traz a ordem da responsabilidade pela educação de forma invertida "dever da família e do Estado". Citando Saviani (1997), as autoras explanam que essa inversão é ideológica, pois no decorrer da tramitação da LDB, a Igreja Católica reiterava a família como primeira instância de educação, os teóricos neoliberais também defendiam essa concepção.

Ainda na LDB, no Inciso VI, define-se como incumbência dos estabelecimentos de ensino "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola". Já o Artigo 13, ao definir as incumbências dos docentes, inclui entre elas: "VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade". Para as autoras essa relação constitui uma atribuição legal das escolas, trata-se de participação dos pais em atividades curriculares, projetos, reuniões, etc.

No PNE 2014-2024, encontra-se na Meta 2, estratégia 2.9 "incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias" (BRASIL, 2014, Meta 2),

sendo uma forma superficial, não contendo detalhamento dessa relação (RESENDE e SILVA, 2016).

As autoras supracitadas observaram que em toda legislação pesquisada há maior articulação entre família e escola na primeira etapa da educação básica - a educação infantil. Conforme se eleva os níveis de ensino há uma decadência dessa relação. Esse vínculo é comumente relatado pelos professores, em que mencionam maior distanciamento da família conforme os alunos vão crescendo. No que tange à participação dos pais em uma gestão democrática, percebe-se que possuem "pouca voz", uma vez que não existe no Brasil uma lei sobre Associações de Pais. Dessa forma, encontra-se em alguns estados e municípios as Associações de Pais e Mestres (APMs) cujo objetivo, por vezes, é angariar recursos financeiros destinados à compra de alguns materiais, reformas, etc.

Para Santo (2013), compreender o efeito da participação da família sobre o desempenho escolar dos alunos poderá auxiliar a escola a obter estratégias para aproximação da família nas escolas. O envolvimento dos pais parece influenciar positivamente, segundo Thiébaud (2013), os resultados acadêmicos dos alunos. Segundo a autora, um estudo realizado pela UNESCO no Brasil e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC) mostra que existem quatro tipos de aproximação: “educar as famílias, abrir a escola para participação familiar, interagir com a família para melhorar os indicadores educacionais e incluir o aluno e o seu contexto” (SANTO, 2013, p. 4).

A referida autora estudou a relação família-escola no desempenho escolar. Para isso, pesquisou duas escolas municipais da rede municipal do Rio de Janeiro. Na escola A, localizada na região de Bonsucesso, apresentava resultados acima da média municipal na prova Brasil (2005 e 2007) e os dados apontaram ser mais favoráveis no que tange à relação família-escola, pois havia valorização da escola, os pais e responsáveis parecem estar mais presentes no dia-a-dia da instituição. Os pais da escola A e da escola B relataram que participam da vida escolar de seus filhos, por meio do acompanhamento e monitoramento das notas no boletim.

Estudos realizados pelo MEC mostram que as reuniões de pais são os eventos que mais mobilizam os responsáveis e as convocações imprevistas da família geram sentimentos apreensivos. Já na França, 80% dos professores afirmam ter uma boa relação com as famílias, sendo apenas uma pequena parcela que diz não ter (BLAYA, 2003). No Brasil, muitas vezes, os responsáveis são chamados na escola apenas em momentos de indisciplina e de notas baixas. Vinha e Mantovani de Assis (2005) salientam que é preciso mudar essa prática de convidar apenas para fazer queixas e acusações. As autoras afirmam

que a forma como o professor ou gestor apresenta o problema pode conduzir a uma maior resistência ou cooperação da família.

Para Oliveira (2010), um viés para se estudar as questões da relação família-escola é conhecer as percepções de professores, alunos e das próprias famílias. Na pesquisa realizada por Tancredi e Reali (2001 apud OLIVEIRA, 2010), a autora salienta que há um desconhecimento dos professores sobre as características das famílias atendidas. Nessa pesquisa, professores mostraram ter uma imagem estereotipada das famílias bem como conotações negativas e preconceituosas. Para Hernández (1995) o envolvimento dos pais está relacionado à participação e à colaboração em atividades ou eventos da escola.

Outra possibilidade é verificar as concepções dos pais sobre tal relação. Citando os estudos desenvolvidos por Bhering e Siraj-Blatchford (1999) e Bhering (2003), Oliveira (2010) mostra que os pais veem seu papel como complementação à escola, refere-se à participação do ensino e da aprendizagem (deveres de casa, leitura, jogos, etc.) e prestação de serviço relacionado aos eventos realizados para angariar recursos. Um estudo realizado em Washington mostrou que o envolvimento dos pais estava relacionado à condição dos prédios das escolas (ULINE; TSCHANNEN-MORAN, 2008)

É comum encontrarmos opiniões sobre a relação de família-escola pela visão de pais e professores. Contudo, faz-se necessário focalizar também na opinião dos alunos sobre essa temática.

Estudo realizado por Cardoso (2003 apud OLIVEIRA, 2010) em uma escola particular de Curitiba com alunos do Ensino Médio, identificou que essa relação se dá de forma negativa, pois há uma maior cobrança quanto ao rendimento escolar. Esses relatos de pesquisas mostram as diferentes visões dos envolvidos. Enquanto para os pais a relação com a escola se dá pelo monitoramento de notas, para os alunos isso é uma cobrança, sendo uma questão negativa. Os pais e professores estão em consonância quando a questão é desempenho escolar; contudo, discordam como cada um pode contribuir para o êxito.

Uma escola que guarda forte vínculo com a comunidade responde às necessidades e às preocupações dos pais e dos membros da comunidade, sendo capaz de dar o suporte sempre que necessário. Em resumo, acreditamos na parceria família-escola de forma efetiva, para isso, é essencial que se promova um clima escolar agradável e positivo.

### 1.2.6 A infraestrutura e a rede física da escola

Trata-se da qualidade da infraestrutura e do espaço físico da escola, de seu uso, adequação e cuidado. Refere-se a como os equipamentos, mobiliários, livros e materiais estão preparados e organizados, para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10).

Para se ter uma educação de qualidade é necessário que haja condições adequadas que estimulem e propiciem o aprendizado e as relações sociais (FERREIRA; AZEVÊDO, 2017). A OCDE (2008), em seus estudos, relaciona a qualidade dos edifícios escolares ao clima escolar. Para Debarbieux et al. (2012), a qualidade do prédio está relacionada a sua limpeza, tamanho, paredes, escadas, banheiros, refeitórios, etc., e nível sonoro desses edifícios. Estudos nacionais, realizados nos últimos anos, mostram a relação entre a infraestrutura e a aprendizagem. De acordo com Gomes e Régis (2012), é incontestável a importância dos recursos escolares para a aprendizagem do aluno. A infraestrutura e os recursos pedagógicos incluem materiais físicos e didáticos, salas, equipamentos, livros, etc. Libâneo (2008 apud GOMES; RÉGIS, 2012) salienta que para a ocorrência da aprendizagem faz-se necessário ter construções, mobiliários e materiais didáticos adequados.

Essa dimensão, em termos de pesquisa, é pouco abordada, segundo Sátyro e Soares (2007), embora exista uma riqueza de dados disponíveis sobre as condições materiais da escola que são coletadas pelo Censo Escolar realizado pelo INEP. Para os autores, a deficiência na infraestrutura nas escolas, afeta diretamente a qualidade da educação. De acordo com Soares Neto e colaboradores (2013), na área educacional brasileira há um crescente interesse em relação à infraestrutura das escolas. Citando autores como Castro e Fletcher (1986) e Sátyro e Soares (2007), Soares et al. (2013) mostram pesquisas que associam a relevância para essa dimensão em termos de aprendizado dos alunos, salientam que se faz necessário compreender o impacto das condições materiais das escolas nos resultados educacionais.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, define que as escolas públicas de educação básica tenham acesso a itens de infraestrutura. Desse modo, determinam as estratégias 7.15 e 7.18, que as escolas devem assegurar:

7.15) universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e

triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.18) assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso à energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência (BRASIL, 2014, p. 64).

Dessa forma, espera-se que a escola tenha um ambiente favorável, estimulante e seguro. Como salientam Ferreira e Azevêdo (2017), a infraestrutura das escolas, quando adequada, propicia efeitos positivos na aprendizagem, além disso, é um espaço que produz um significado social e educativo.

No Brasil, as responsabilidades e oferta da educação básica são divididas entre estados e municípios, como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): os Estados incumbir-se-ão, de acordo com o Art. 10 inciso VI de "assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem", enquanto os municípios, no Art. 11, inciso V, "oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental (...)". O Brasil possui um contexto de grandes desigualdades e apresentam discrepância entre as redes de ensino.

Estudo realizado por Sátyro e Soares (2008) analisaram os dados dos Censos Escolares do período de 1995-2005. Tal Censo é realizado uma vez por ano pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desse modo, investigaram o acesso a serviços básicos como água, eletricidade e esgotamento sanitário; dependências escolares; existência de biblioteca ou sala de leitura; infraestrutura de comunicação e informação; além de formação de professores, que não é infraestrutura, mas é de importância fundamental para a qualidade do ensino. Segundo os autores, a infraestrutura e a rede física da escola são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos (SÁTYRO; SOARES, 2008, p.7).

Os autores concluíram que a educação no campo conta com condições materiais bem inferiores do que a educação nas cidades. Em contrapartida, os dados mostraram que

as condições materiais nas escolas foram grandes, melhoraram significativamente entre 1997 e 2005.

A pesquisa realizada por Soares Neto et al. (2013) apresentou uma escala para aferir a infraestrutura escolar nas escolas brasileiras. Para isso, os pesquisadores utilizaram o Censo Escolar da Educação Básica de 2011. Atualmente, nosso país possui 141.995 escolas públicas de Educação Básica, 44% dessas escolas têm uma infraestrutura escolar apenas com água, sanitário, energia, esgoto e cozinha (SOARES NETO et al. 2013). Os autores tiveram acesso à base de dados com 263.833 escolas públicas e privadas, além de rurais e urbanas. Os resultados mostram que apenas 15,5% das escolas brasileiras possuem infraestrutura escolar adequada e avançada.

**Adequada:** Possuem uma infraestrutura mais completa, o que permite um ambiente mais propício para o ensino e aprendizagem. Essas escolas possuem, por exemplo, espaços como sala de professores, biblioteca, laboratório de informática e sanitário para educação infantil. Há também espaços que permitem o convívio social e o desenvolvimento motor, tais como quadra esportiva e parque infantil. Além disso, são escolas que possuem equipamentos complementares como copiadora e acesso à internet.

**Avançada:** As escolas neste nível, além dos itens presentes nos níveis anteriores, possuem uma infraestrutura escolar mais robusta e mais próxima do ideal, com a presença de laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais (SOARES NETO, et al. 2013, p. 90).

A pesquisa mostra a importância e necessidade de se analisar os fatores contextuais suscetíveis de intervenção, os quais podem trazer melhorias para o sistema educacional brasileiro, não focando apenas no desempenho dos alunos, mas em fatores externos que influenciam em seu sucesso.

É pertinente destacar, conforme a ideia de Soares Neto et al. (2013), de que há escolas que sequer possuem requisitos básicos de infraestrutura, desse modo, fica visível a necessidade de políticas públicas que objetivam diminuir as desigualdades e promover condições escolares mínimas para que a aprendizagem aconteça em um ambiente mais favorável. Segundo Sátyro e Soares (2008) não é possível pensar em infraestrutura sem pensar em insumos, pois para melhorar a estrutura da escola, possuir biblioteca, sala de leitura, formação de professores, é necessário ter dinheiro. Desse modo, o insumo escolar é importante, contudo, como salientam Monteiro e Silva (2015, p. 22) os insumos na

educação brasileira não são nulos, "isso não quer dizer que as políticas públicas para sua melhoria não estão, *a priori*, fracassadas".

O clima está associado à disposição física e aos arredores da escola, bem como aos recursos e suprimentos. Segundo Cunha e Costa (2009) as pesquisas sobre a eficácia escolar foram desenvolvidas nos anos 60 nos Estados Unidos. Tais estudos mostraram que a importância estava na quantidade e qualidade dos recursos e materiais fornecidos aos alunos pela escola. Tomando como referência essa pesquisa realizada, os autores fizeram um estudo com alunos de escolas que os autores denominaram como prestígios opostos, cujo objetivo foi verificar o clima escolar destas. Os resultados coletados a partir do *survey* mostraram que as percepções variaram de acordo com o prestígio. Dessa forma, concluíram que há uma satisfação maior dos alunos das escolas que possuem alto prestígio, ou seja, escola localizada na classe alta do Rio de Janeiro.

Segundo Thapa et al. (2013), há estudos que mostram os benefícios de escolas menores em relação ao desempenho, segurança e relações entre os integrantes e a comunidade (COTTON, 2001; McNEELY et al. 2002; KLEIN; CORNELL, 2010). O estudo realizado por McNeely et al. (2002) mostraram que escolas menores influenciam no desempenho acadêmico dos alunos de ensino médio, contudo Cotton (2001) salienta que diminuir apenas o espaço físico da escola não é a única solução para melhorar o ambiente, faz-se necessário formar comunidade de aprendizagem. Em contrapartida a este estudo, Thapa et al. (2013) citam Klein e Cornell (2010) diante a comparação da incidência de *bullying* com a infraestrutura da escola, o estudo mostrou que as incidências são menores em escolas maiores. Diante dessas discrepâncias de ideias, Thapa et al. (2013) sugerem que mais pesquisas sobre o clima escolar e o tamanho da escola sejam realizadas para que sejam feitas afirmações válidas.

Uline e Tschannen-Moran (2008) explanam em seus estudos a relação entre a qualidade da construção do clima escolar e os resultados dos alunos, pois acreditam que o clima escolar pode explicar, em partes, o impacto da infraestrutura no aprendizado. Citando um estudo realizado em Washington, nos Estados Unidos, os autores expõem que o estado físico de uma escola era um auxílio na realização do aluno. Engenheiros, arquitetos e equipe de manutenção avaliaram a infraestrutura dos edifícios escolares, classificando-os como pobre, justos ou excelentes de acordo com as suas condições físicas. Segundo os autores, os dados mostram que houve aumento no desempenho dos alunos das escolas que passaram de condições pobre para justas.

Para Chan (1996), existem muitos edifícios antigos que se tornaram obsoletos, que restringem a capacidade para acomodar as inovações do currículo, no desenvolvimento e nas estratégias de ensino e de conteúdo. Há também dois elementos imprescindíveis que afetam no desempenho e comportamento dos alunos: a temperatura e a qualidade do ar (ULINE; TSCHANNEN-MORAN, 2008). Vale ressaltar que escolas localizadas em regiões com o clima mais quente, assim como as escolas que fazem parte da presente pesquisa, por vezes, não são equipadas com ar condicionado. A maioria das escolas possuem ventiladores, porém, não são todos que funcionam perfeitamente. Logo, estudar em um ambiente sem conforto térmico, faz com que o corpo responda, os alunos transpirem em excesso, podem sentir cansaço, indisposição e inquietação, e como consequência, afeta a concentração e o rendimento escolar.

Em sua pesquisa, Lowe (1990) verificou as condições da infraestrutura com o clima de aprendizagem em três escolas primárias no Texas. A percepção do clima foi associada à condição, ao tamanho e à organização de espaços de instrução e manutenção constante. Os professores também são afetados pela construção de baixa qualidade, a temperatura, nível de ruído, iluminação e falta de materiais influenciam na satisfação dos professores.

As atividades realizadas no Estágio Supervisionado por Monteiro e Silva (2015) mostram o reflexo da deficiência estrutural escolar no ensino de Geografia. Notou-se que a escola analisada necessitava de instalações e materiais de qualidade, pois era carente em mapas e globos, o que possibilitaria aos alunos terem mais noção de espacialidade. Além disso, os autores relatam que havia uma desorganização do espaço na sala de aula. Teorizando nessa direção, Vinha (1999) salienta que é preciso ter ordem e boa organização para se construir um ambiente cooperativo e, também quando os alunos podem ajudar na organização do espaço físico, o sentimento de pertencimento é maior. Tal organização não se refere às cadeiras organizadas em fileiras, pois, como salienta Foucault (1987) esse alinhamento marca a hierarquia do saber e poder da escola, desse modo, a escola age não apenas sobre o corpo social, mas também na produção de subjetividade do indivíduo no que diz respeito ao contexto disciplinar.

Compartilhamos com Wegre (2017) que a qualidade da infraestrutura e de outros fatores ambientais afeta a conectividade e na identificação positiva com a escola, afetando o rendimento acadêmico dos estudantes, o modo como se comportam e se relacionam, assim como outros aspectos da vida escolar.

### 1.2.7 As relações com o trabalho

Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores com seu ambiente de trabalho e as instituições de ensino. Abrange as percepções vinculadas à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações. Envolve, ainda, a percepção da valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e do apoio que recebem dos gestores e demais profissionais (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10).

A confiança e o respeito são bases para a construção de uma boa relação, dessa forma, são variáveis importantes na composição do clima escolar e fator essencial para a qualidade das relações entre professores e gestores. Além disso, esses pilares sustentam as chances de um diálogo aberto, que possibilita a liberdade de manifestação de ideias, opiniões e sentimentos. Para Souza (2009, p. 125), as relações na escola se dão de forma mais democrática quando “o contrato firmado entre as pessoas que compõem a instituição considera que o diálogo é pré-condição para a operação [...]”. Diversos estudos mostram que o clima escolar influencia na motivação, participação e comportamento dos indivíduos (TEIXEIRA, 1995; PEREIRA, 2000; BICA, 2000, DIAS, 2007; ROCHA, 2005).

O sucesso da escola depende principalmente da motivação dos professores de irem além dos objetivos e metas da escola. Estudos desenvolvidos por Dipaola e Tschannen-Moran (2001) investigaram o comportamento de cidadania organizacional (OCB - *Organizational Citizenship Behavior*). O OCB refere-se aos comportamentos de ajuda dos colegas, supervisores, estudantes. Trata-se de um ambiente social e psicológico que envolve os sujeitos para além das suas funções formais, contribuindo para a melhoria do ambiente de trabalho. Há cinco dimensões comuns: o altruísmo, no qual envolve a ajuda entre as pessoas; a consciência, isto é, utiliza-se o tempo de maneira eficiente, além de contribuir com aperfeiçoamento individual e do grupo; esportividade é a tolerância sem reclamar de trivialidades; cortesia significa não abusar do trabalho alheio e, por fim, a virtude cívica refere-se ao envolvimento na escola.

Os autores mencionados acima mostram que as instituições com clima aberto e saudável encontram profissionais com comportamentos de cidadania, tanto referentes aos próprios colegas quanto aos alunos, tendo, desse modo, uma forte relação entre clima e cidadania. Concluíram também que nas escolas onde os gestores apoiavam e reconheciam seus professores, os comportamentos de cidadania eram mais evidentes. O oposto ocorreu em escolas onde os gestores eram mais restritivos e diretivos, pois estes intimidavam os comportamentos de cidadania.

Citando um estudo realizado em Israel, Wrege (2017) explana sobre o papel da sala dos professores e sua influência no clima escolar. Ben-Peretz, Schonmann e Kupermintz (2005 apud WREGE, 2017) salientam que a sala dos professores exerce várias funções, como a função social referente ao local de socialização e descanso, além disso, tem função política, uma vez que pode ser percebida como lugar de competitividade, sigilo e estabelecimento de lideranças. Ainda exerce a função de trabalho no qual é local onde se realiza as atividades profissionais, tais como planejamento de aula, correção de provas, entre outras atividades. A percepção dos professores sobre o papel da sala dos professores está relacionada ao contexto da escola, isto é, uma escola que possui um trabalho positivo há maior interação entre os professores.

A participação do professor pode ser um indício do clima que se tem na escola, mostrando o "estado de espírito" e a atitude do professor frente à organização da escola (COSTA, 2010). Em uma pesquisa realizada por Blaya (2003) com professores da França e da Inglaterra apontou que de três em cada dez professores ingleses, e cinco em cada dez professores franceses, mostraram alguma insatisfação sobre a vida em sua escola. Nos dois países a maior parte das reclamações estão associadas ao mau comportamento, baixo desempenho acadêmico ou difícil contexto social em que os alunos estão inseridos e, por vezes, o relacionamento com os pais. Na França, os professores reclamaram da falta de comunicação e das dificuldades com a gestão.

Outro fator, além das condições físicas de uma escola são as relações sociais que comprometem na satisfação, compromisso e comportamento. A falta de diálogo e de trabalho em equipe, além de divisões institucionais e sentimento de solidão são encontrados nos discursos dos professores franceses. A relação entre a equipe e a gestão é melhor na Inglaterra de acordo com as respostas dadas pelos participantes da pesquisa. Rapti (2013) explana sobre a satisfação dos professores no trabalho que:

Os pesquisadores afirmam que ter uma aprendizagem mais efetiva, o meio ambiente o clima deve ser amigável não só entre estudantes, mas também entre professores. Ele acredita que a aprendizagem seria mais agradável e eficaz se o ambiente fosse mais amigável e hospitaleiro do que hostil (RAPTI, 2013, p. 112, tradução livre).

Em uma pesquisa citada por Thapa et al. (2013) foi encontrado nos estudantes chineses e americanos que quando há apoio nas relações entre professor-aluno e aluno-aluno, as percepções foram positivamente associadas à autoestima. Além disso, a interação professor e aluno pode afetar o comportamento e o emocional dentro da sala de aula, pois

quando o professor se relaciona positivamente com os estudantes, estes ficam mais predispostos a se engajarem e se comportarem adequadamente.

Segundo Tardif e Lessard (2008), todo trabalho humano possui fins – motivos, intenções, objetivos, projetos, planos, programas, os quais se manifestam de diversas formas no decorrer da ação, podendo ser declarados formalmente ou apresentados ou nascer durante o processo por pressão das circunstâncias. Transformam-se de acordo com a experiência adquirida pelo trabalhador. É necessário entender que os objetivos do ensino integram a tarefa docente. Não se trata de algo destoante amarrado às tarefas como finalidades ideais. Sendo assim, o trabalho curricular representa um ciclo contínuo de adaptação e de transformação dos programas e objetivos escolares em função das tarefas diárias, dos acontecimentos semanais e anuais e da avaliação da carreira.

De uma maneira geral, os autores referidos acima mostram que a atividade dos professores é um exercício profissional complexo, composto, na realidade, de várias atividades pouco visíveis socialmente. A experiência constitui a expressão de aprendizagem profissional e, pelo contato diário com os alunos e os colegas, torna-se o modo de adquirir competências profissionais que se traduzem no perfil do "bom professor". Outro fator importante é apontado pelos autores na construção dessa profissão: as condições sociais de cada estabelecimento escolar, fruto da situação local em que o colégio está inserido, correspondendo ao tipo de público escolar junto aos quais eles exercem o ensino. O sentimento de satisfação ou de esgotamento moral com relação à profissão é fortemente ligado a essas condições sociais.

A docência está relacionada à satisfação dos professores, e segundo Alves, Azevedo e Gonçalves (2014), a relação que os professores têm com os estudantes são apontadas como uma das razões de maior satisfação, mas a falta de apoio, a baixa remuneração, o pouco reconhecimento social e o excessivo trabalho administrativo têm sido referido como fontes de insatisfação.

Blaya (2003) realizou uma pesquisa comparativa sobre clima social e violência nas escolas, se concentrando nas opiniões de professores em 15 escolas francesas e em 12 escolas inglesas. Tais escolas são localizadas em áreas desfavorecidas economicamente. O estudo mostrou que na Inglaterra as escolas tendem a constituir equipes mais estáveis de educadores, às quais contam com o apoio dos colegas e supervisores aos que estão iniciando, já na França, o docente se encontra isolado na sala de aula e os sentimentos de solidão dos professores iniciantes são mais acentuados.

A pesquisa realizada por Brito e Costa (2010) buscou identificar em que medida as características do ambiente escolar podem influenciar a prática docente. Para isso, tomaram como base as diferenças de desempenho de escolas públicas do Rio de Janeiro. Os resultados demonstraram que há diferenças relevantes entre as escolas, uma vez que os professores indicaram nas entrevistas que adaptam suas ações pedagógicas em conformidade com as dificuldades ou vantagens que a escola apresenta.

### **1.2.8 A gestão e a participação**

Abrange a qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação na busca de objetivos comuns (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10).

A educação como um processo social de formação humana se baseia, segundo Lück (2009) em fundamentos, princípios e diretrizes que orientam e embasam as ações educacionais. A gestão da escola é formada por uma equipe de profissionais que são responsáveis pela organização e orientação tanto administrativa quanto pedagógica da escola. Tem por objetivo planejar, organizar, liderar, orientar, mediar, coordenar, monitorar e avaliar os processos e ações educacionais para que possa promover a aprendizagem e formação dos alunos. Estudos mostram a influência dos relacionamentos entre professores e a equipe gestora, isto é, tudo que o gestor realiza ou deixa de fazer afeta, de algum modo, no clima.

As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo, capazes de trabalhar junto com professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e a adquirir as habilidades necessárias. (LÜCK et al., 2000, p. 34)

Nessa equipe de gestão o diretor possui um notório papel, pois é o maior responsável para conduzir a escola, desse modo, tem a competência de conduzir a realização dos objetivos da escola, bem como o bom desempenho de todos os integrantes da escola (LÜCK, 2009). Os diretores devem ser atenciosos, úteis e se preocuparem com o

bem-estar dos professores. Além disso, devem se interessar pelas questões de sala de aula que são importantes para os professores (ULINE; TSCHANNEN-MORAN, 2008).

Segundo Oliveira e Waldhelm (2016), um dos fatores que influenciam positivamente na aprendizagem dos alunos é a gestão escolar. Citando Soares (2007), os autores salientam que a gestão, liderada pelo diretor, tem como objetivo garantir o funcionamento da rotina, de modo que os recursos devem ser utilizados para garantir e atender as necessidades de aprendizagem dos alunos. Desse modo, “mais do que conhecimento da burocracia envolvida na função de gerenciador de escola, o perfil do diretor tende a incluir cada vez mais a atuação pedagógica” (LIMA, 1993, p. 120). Nesse sentido, sua função é garantir treinamento contínuo dos professores bem como na reformulação das propostas pedagógicas, além de promover aproximação dos pais com a escola.

Além dos gestores escolares assumirem iniciativas para o próprio desenvolvimento de suas competências pessoais, também devem promover condições na escola para que toda a comunidade escolar possa desenvolver suas competências. Portanto, os desafios para os gestores é o de alcançar os estágios mais competentes da liderança. Outro desafio é sempre ter determinação e luta constante pela melhoria contínua, e em cada resultado identificar novos desafios (LÜCK, 2011).

O trabalho desenvolvido por Oliveira e Maldhelm (2016) discute as relações existentes entre a liderança do diretor com o clima escolar na percepção dos professores, além de verificar a percepção do diretor e dos alunos. Para isso, além de aplicação de questionários, os autores utilizaram os dados de desempenho médio em Matemática, Prova Brasil de 2013<sup>2</sup>. Os autores concluem que os fatores escolares como a liderança do diretor e o clima escolar podem influenciar positivamente nos resultados dos alunos.

Lück (2011) expõe que a liderança não é inata ao sujeito, é desenvolvida no contexto de experiências em grupos sociais. A educação, por sua vez, é um processo social. Para que se possa desenvolvê-la é preciso associá-la aos pilares da aprendizagem, que é o conhecer, o ser, o fazer e o conviver. A todos os indivíduos que atuam na educação cabe o exercício da liderança, mas uma liderança que seja educativa e co-liderança em seus diversos contextos. A autora afirma que o sucesso de todos e de cada um está diretamente vinculado à competência de liderança dos participantes da comunidade escolar; liderança

---

<sup>2</sup> A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

no sentido de um conjunto de características que foram desenvolvidas ao longo da vida, mediante a interação social e que está associada à atuação da pessoa em ações concretas.

Um bom profissional da educação é aquele que cultiva boas qualidades pessoais a partir do autoconhecimento, uma vez que seu papel de liderança influencia todos os que passam pela instituição educacional. Os conflitos, tensões e ambiguidades fazem parte do processo social, por isso, devem se referir a valores como objetivo de mudanças, tanto educacionais quanto sociais, políticas ou econômicas. A liderança se constrói a partir do trabalho conjunto e compartilhado, isto faz com que o líder tenha competência para enfrentar posições individualistas e corporativistas (LÜCK, 2011).

Segundo Brito e Costa (2010), a literatura tem mostrado a relevância da figura do gestor como essencial na promoção de um clima favorável nas escolas. Desse modo, os aspectos como gestão democrática, mobilização comunitária e fortalecimento da equipe podem promover maior engajamento dos professores nas atividades escolares, logo, favorecendo o aprendizado acadêmico dos alunos. Há alguns princípios fundamentais que cabem aos gestores escolares destacados por Lück (2011), tais como: desenvolver e expressar disponibilidade em aceitar os desafios da liderança, estimular o melhor que existe nas pessoas ao seu redor, ter clara a dimensão da importância de situações e ações, orientar para a melhoria, estabelecer um plano para o desenvolvimento de habilidades de liderança, além de conhecer as teorias de aprendizagem, desenvolvimento de crianças e adolescentes, o currículo escolar, princípios e modelos de aprendizagem, as diretrizes nacionais, dentre outras características.

A Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo está desenvolvendo nas escolas públicas o projeto intitulado "Gestão Democrática #A Escola É Sua, Ampliar a cultura democrática nas escolas da rede", cujo objetivo é inserir nas escolas os valores da democracia em seu cotidiano e nas relações, além de pensar políticas públicas, tendo como finalidade a transparência e o diálogo. Vale ressaltar que a LDB estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino, assegurado pelo art. 26 da Constituição Federal de 1988. Além disso, o PNE traz como meta

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, Meta 19).

Dessa forma, ratifica a gestão democrática como uma diretriz para a educação no Brasil, tomando-a como uma construção coletiva e deliberativa, sendo capaz de envolver os sistemas e as instituições educativas.

A gestão democrática não é um fim em si mesmo. Sem mudança pessoal e interior da cultura educacional do gestor, não se pode esperar mudança na gestão educacional. É necessário que o gestor tenha contato direto com as pessoas com quem irá trabalhar para que tenha tempo, espaço e condições de vivenciá-las (MASETTO, 2003). Os gestores possuem um estilo de liderança que encoraja a confiança entre a comunidade escolar, desse modo, auxiliam na promoção de um ambiente menos competitivo, rígido, no qual há maior satisfação e interação (TSCHANNEN-MORAN, 2009 apud WEGRE, 2017).

Acreditamos que uma gestão verdadeiramente democrática contribui para a construção de valores importantes para a convivência ética e de um ambiente cooperativo, onde o clima escolar seja mais positivo.

Até o momento, buscamos conceituar e apresentar as pesquisas sobre o clima escolar. Talvez, você caro leitor, deva estar se perguntando, então como criar um clima positivo nas escolas? A resposta parece ser bem simples: um dos caminhos é a democracia, em que as relações são pautadas pelo respeito mútuo, contudo é necessário também que haja boa formação dos profissionais da educação; boa infraestrutura; as relações família e escola serem pautadas de forma efetiva e respeitadas, etc. Porém, a implementação e o estabelecimento de relações democráticas, respeitadas e fundamentadas em princípios morais nas escolas e na sociedade em geral bem como melhorias na infraestrutura física, etc, não tem sido tarefa simples. Deixamos aqui, algumas estratégias e orientações de alguns autores brasileiros e estrangeiros tais como Thiébaud (2005), Rapti (2013), Silva e Menin (2015) além de *National School Climate Council*.

A democracia é a base da educação, é uma maneira de viver juntos, aprender a cooperar, a reagir sem violência, e nesse sentido é a participação para o bem-estar de todos.

Um clima escolar positivo pode criar um círculo virtuoso, ensinando habilidades sociais, a cooperação entre colegas e professores, promovendo a estabilidade emocional; tudo isso constitui experiências de socialização indispensável para uma sociedade harmoniosa”. (THIÉBAUD, 2005, p. 11, tradução livre).

De acordo com Rapti (2013), o clima positivo é caracterizado por uma forte relação entre os membros da escola. A fim de criar um clima positivo, a escola deve se concentrar em algumas áreas baseadas nos seguintes princípios:

- Os integrantes da escola têm o papel de participar da construção de um ambiente acolhedor, positivo e inclusivo. Nessa perspectiva, o sucesso depende essencialmente do envolvimento ativo de todos os membros: diretores, funcionários, alunos, pais, comunidade. Para isso, se faz necessário ter uma visão bem planejada e favorável;

- Para a construção de um clima escolar positivo é necessário ainda o desenvolvimento de relacionamentos pautados no respeito entre todos, ou seja, significa consolidar os princípios de igualdade, de inclusão, e, nós acrescentamos a equidade, para que os aspectos da aprendizagem possam se apoiar no bem-estar e na realização acadêmica de todos os alunos;

- É indispensável que haja um esforço contínuo, de forma abrangente e cooperativa entre todos os membros da escola. Por isso, nenhuma solução pode ser estabelecida para garantir e manter o bom clima.

Além disso, os principais critérios para o estabelecimento de um clima positivo na escola são: a satisfação no trabalho e o reconhecimento da dignidade humana e do trabalho em equipe (RAPTI, 2013). Há indicadores de intervenção para melhorar o clima da escola, tais como: promoção de valores morais; envolvimento e compromisso da comunidade escolar; prevenção de violência e conflitos; colaboração entre pares; tratamento de forma justa, igual e com respeito entre diretores, professores e alunos e ambiente seguro (PASI 2001; HARRIS & LOWERY, 2002).

Os princípios e as intervenções de Rapti (2013), Pasi (2001) e Lowery (2002) como citado anteriormente, o clima aberto e autônomo de Halpin (1966), se aproximam da perspectiva da psicologia moral e contribuem para a construção da moralidade dos alunos.

Segundo Dias e Vasconcelos (1999), a escola desempenha um papel essencial na formação sociomoral dos alunos, pois é um local onde ocorrem trocas sociais, as quais influenciam na formação e no fortalecimento das atitudes e comportamentos a serem desenvolvidos pelas crianças.

De acordo com Dal'Igna (2011), as políticas educacionais apontam a família como fonte e solução para os problemas educacionais cuja participação torna-se fundamental no quesito “sucesso escolar”. Logo, verificamos que há uma pedagogização da família apresenta-se uma inversão de papéis, assim, a causa do sucesso ou o fracasso do aluno continua fora da escola. Consta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no

Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): as escolas têm a obrigação de se articularem com as famílias e os pais têm direito a terem ciência do processo pedagógico, bem como de participarem da definição das propostas educacionais. Porém, embora saibamos de sua importância, na prática não é bem isso que acontece. Como salientam Castro e Regattieri (2010) é preciso que haja estratégias eficazes para que, de fato, tenha-se o envolvimento da família na vida escolar se seus filhos.

Uma política ou programa de interação escola-família é uma forma de estabelecer uma racionalidade produtiva para essa delicada relação, de modo a tirá-la tanto do lugar de bode expiatório – situação na qual a ausência das famílias é, reiteramos, motivo alegado para os maus resultados da rede de escolas –, quanto do otimismo ingênuo – segundo o qual basta haver vínculos amistosos entre professores, gestores, mães, avós e demais parentes para se julgar que há complementaridade entre os dois universos de referência das crianças (CASTRO; REGATTIERI, 2010, p. 41)

Pesquisa realizada por Pavaneli (2015) com profissionais da educação e estudantes de licenciatura sobre os momentos em que os pais devem ser chamados à escola verificou que as respostas dadas estão relacionadas apenas em casos de comportamento inadequado e notas ruins, portanto, os pais e responsáveis, nesse contexto, não fazem parte da construção do planejamento pedagógico da escola.

Para Janosz (1998), as motivações dos professores dependem da qualidade de suas interações com o diretor da escola. Uma boa gestão dá valor à opinião pessoal; apresenta claramente as suas expectativas, além de distribuir com bom senso as responsabilidades e tarefas. É importante também que a gestão saiba reconhecer os pontos fortes e vulneráveis de seus professores, para que possa ajudar e ajustar as necessidades de todos. A qualidade estabelecida nessa relação resulta numa percepção de cooperação de ambos. Diretores de escolas devem apoiar e orientar sua equipe, em vez de julgá-la.

Ao coletar os dados de alunos, de professores e gestores, pode-se pensar em ações a fim de melhorar o clima escolar. Para isso, podem contribuir as ações propostas por Thiébaud (2013).

A primeira etapa é obter todas as informações referentes à escola. Nessa pesquisa, as informações foram coletadas por um questionário que aborda oito dimensões, tendo, dessa forma, uma visão de todos os membros. O segundo passo é identificar os objetivos. Desse modo, "colocar prioridades implica o estabelecimento de um consenso, uma visão comum do que é a escola, dos pontos fortes e problemas que ela encontra. Trata-se de

avaliar a viabilidade dos objetivos dependendo dos recursos e obstáculos (atual e potencial)" (THIÉBAUD, 2013, p.5, tradução livre).

O terceiro passo proposto por Thiébaud (2013) é saber os meios de ação para alcançar os objetivos, isto é, as ações têm que ser planejadas antecipadamente sobre os diversos aspectos, seja do estabelecimento, das práticas educativas e educacionais. Independentemente do caso, é necessário que essas ações estejam de acordo com as realidades observadas, ajustadas às possibilidades, ou seja, de acordo com as habilidades, com os recursos e as colaborações. Além disso, precisa se ter um consenso para garantir coesão e coerência.

O quarto passo é o planejamento, que se refere à "distribuição de responsabilidade, estratégias de facilitação, identificação de necessidades materiais, criação de treinamento, definição de métodos de gestão e avaliação, etc." (THIÉBAUD, 2013, p. 5, tradução livre). Por fim, o último passo, o quinto, é a real implementação e avaliação.

Para que haja êxito no processo de melhoria do clima escolar, existem certos fatores que auxiliam, tais como:

- uma análise séria e concertada das necessidades que permite a definição de metas e dar o quadro para todo o projeto, em relação a todas as prioridades da escola - um grupo de direção de projeto competente, que funciona efetivamente e capacitando um número máximo de pessoas na escola, garantindo comunicação, coordenação e acompanhamento;
- uma organização de tarefas relacionadas ao projeto, que facilita a implementação das ações em um curto período de tempo e que melhora a autonomia de cada um na realização; - o envolvimento de um máximo de atores e parceiros da escola; - a aceitação de diferenças no grau de envolvimento dos vários atores (é sobre respeitar todas as pessoas ao invés de se impor);
- avaliação contínua: avaliação contínua e monitoramento do projeto ouvindo, observando os resultados e ajustando as ações (um a avaliação objetivada por um olhar ou por instrumentos externos também pode ser muito benéfica);
- acompanhamento e continuidade do projeto para garantir posteriormente uma forma de coordenação e acompanhamento que permita a consolidação das ações empreendidas. (THIÉBAUD, 2005, p.5-6, tradução livre).

É essencial observar que as características citadas nas pesquisas como um dos aspectos para o sucesso escolar são, em princípio, bem simples, porém apresentam um clima escolar democrático e cooperativo. Dessa forma, é necessário não traduzir a qualidade apenas aos aspectos intelectuais, econômicos ou de grandes infraestruturas, mas pelas relações positivas entre os integrantes da escola. Por isso, é importante que

professores, gestores e comunidade tenham conhecimento dessa realidade, para que possam promover um ambiente sociomoral cooperativo e democrático, assim, os alunos podem se sentir mais interessados e dispostos a frequentarem as aulas (SILVA; MENIN, 2015).

Por fim, o processo de melhoria da escola refere-se aos programas de educação que podem ser incorporados no currículo escolar para serem desenvolvidos de forma holística. Faz-se necessário pensar em programas que não fiquem apenas no conteúdo programático, mas deve-se ajudar os alunos a se desenvolverem social e moralmente, para que desenvolva o raciocínio crítico e o senso de cidadania (THAPA, et al. 2013). Nessa perspectiva Thiébaud (2005, p.3, tradução livre) enfatiza que:

Assim, a escola deve oferecer aos estudantes e aos adultos um ambiente seguro (favorável à prática de profissão de aluno ou professor) e atividades de aprendizado (escola, cultural, físico e social) (significativo e desafiador ajustado ao nível e às possibilidades dos alunos). Além disso, a escola deve ser um lugar que promova a integração social (que responde a necessidade de apego, habilidades interpessoais, desenvolvimento de habilidades membros sociais e comunitários) (THIÉBAUD, 2005, p.3, tradução livre).

É um equívoco pensar a escola apenas como um espaço dedicado aos processos cognitivos, no sentido da aprendizagem dos conteúdos curriculares, porque é imperativo que ela seja vista como um local onde a criança possa refletir sobre os seus próprios atos e os atos de seus pares (VINHA, 1999).

## *Capítulo II*

### *Caminhos metodológicos*

---

#### **Apresentação da Seção**

O objetivo desta seção é caracterizar as escolhas teórico-metodológicas referentes ao material e aos dados de investigação, aos critérios de identificação e a forma de análise dos dados coletados por meio de questionários.

Na primeira subseção apresentamos o material de pesquisa, delineando os participantes, bem como o instrumento utilizado para a coleta dos dados. Na sequência, tratamos dos critérios para a utilização de pesquisa quantitativa na área de ensino. Após esses esclarecimentos, passamos a abordar os procedimentos de análise dos resultados e os fundamentos teórico-metodológicos que embasam os procedimentos adotados na subseção Procedimentos de análise.

#### **3.1 Método**

Nesta pesquisa, o material de investigação é composto por dados coletados por meio de três questionários realizados no ambiente escolar, com alunos, professores e gestores do Ensino Fundamental II de escolas públicas estaduais localizadas na área urbana do município de São José do Rio Preto, SP. A abordagem metodológica adotada é a quantitativa. Ela tem como propósito a objetividade, para isso, recorre-se à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre as variáveis que nessa pesquisa refere-se ao clima escolar. Para Gatti (2004), as análises dos dados quantitativos podem ser proveitosas para que possamos compreender os diversos problemas nas instituições escolares. Porém, o significado dos resultados é dado pelo pesquisador em função de seu embasamento teórico. Além disso, tem como natureza a pesquisa básica, pois tem como finalidade gerar novos conhecimentos.

Para alcançar os objetivos aqui traçados, temos como base a pesquisa descritiva, já que descrevemos fatos e fenômenos de determinada realidade (GERHARDT & SILVEIRA, 2009) a partir dos dados quantitativos. De acordo com Gil (2008, p. 42), as pesquisas descritivas têm como finalidade descrever as "características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis [...] uma

característica significativa está na utilização de técnicas padronizadas de coletas de dados, tais como questionário e a observação sistemática", nesse caso, buscamos descrever o clima das escolas pesquisadas.

Utilizamos a pesquisa do tipo *survey* com a finalidade de obter dados de determinados grupos de pessoas (alunos, docentes e gestores). As principais características do método de pesquisa *survey* é "produzir descrições quantitativas de uma população; e faz uso de um instrumento predefinido" (FREITAS et al., 2000, p. 105). Além disso, a pesquisa *survey* pode ser descritiva visando identificar as situações, eventos ou opiniões. Nesse sentido, tem o objetivo de verificar se a percepção está de acordo com a realidade.

### **3.2 Locais de pesquisa**

A amostra do presente estudo é classificada como não probabilística, ou seja, a escolha não se deu a partir de algum critério, mas por conveniência, uma vez que as escolas e sujeitos foram escolhidos por estarem disponíveis (FREITAS et al. 2000).

As escolas pesquisadas situam-se no município de São José do Rio Preto, localizado na região noroeste do estado de São Paulo, a cidade conta com 450.657 habitantes (IBGE, 2015). As escolas A e B estão localizadas na região norte do município. Essa região possui a maior concentração populacional da cidade, cerca de 190 mil habitantes, além disso, encontram-se os agrupamentos com a população mais desfavorecida socioeconomicamente do município (MONDINI; CHIARAVALLONI NETO, 2007). A escola C está localizada na região sul da cidade, região na qual se encontra a classe média (moradores com maior poder aquisitivo). Sposito (1991 apud Whitacher, 2003), Petisco (2006) e Lima (2016) salientam que há distinção dos moradores da cidade entre zona Norte e zona Sul, uma vez que os projetos da Prefeitura Municipal planejaram distribuir moradores de baixa renda na zona Norte, enquanto na zona Sul é destinado à população com renda mais elevada. Essas divisões são nitidamente observadas através do número de condomínios fechados e pelos loteamentos populares. Por fim, a escola D está localizada na região Leste, composta por habitantes tanto de classes mais altas quanto de classes mais baixas. Esta escola fica na região em que está a população de menor renda.

### 3.3 Características dos Participantes

Participaram dessa pesquisa quatro escolas públicas estaduais identificadas como A, B, C e D. Os respondentes foram 1.096, como exposto na Tabela 1, dos quais 1.031 são alunos, 58 professores e sete gestores, cujos perfis estão descritos nas subseções seguintes.

O total de alunos matriculados no 7º, 8º e 9º anos nas escolas participantes eram 1342, mas participaram da pesquisa 1031. A adesão de professores e gestores foi menor. No total, havia 105 professores atuando nas quatro escolas e apenas 58 participaram da pesquisa. Já os gestores, eram 14, e somente sete responderam ao questionário.

Tabela 1: Distribuição da amostra por escola e público participante.

<b>Escola</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>	<b>Gestores</b>
A	253	27	2
B	262	13	2
C	228	13	1
D	288	5	2
<b>Total</b>	<b>1031</b>	<b>58</b>	<b>7</b>

Fonte: elaboração própria

#### 3.3.1 Alunos

Responderam à pesquisa 1.031 alunos do 7º, 8º e 9º anos do ciclo II do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas estaduais. Desses alunos, 325 (31,5%) estão matriculados no 7º ano, 374 (36,2%) no 8º ano e 332 (32,2%) no 9º ano do ensino fundamental II; a maioria estuda no período vespertino, 658 (63,8%), seguidos por aqueles do período matutino, 373 (36,1%). São 525 (50,2%) meninos e 506 (49%) meninas, com idades variando dos 11 aos 17 anos (média = 13 anos, desvio padrão = 1 ano). A maioria dos alunos (84%) estão na mesma escola há mais de um ano

Consideram-se pardos(as), 416 (40,3%), seguidos por brancos(as), 411 (39,8%), e por aqueles que não souberam responder, 103 (9,9%). A maioria não possui algum tipo de deficiência, 920 (87,3%), porém 82 (7,80%) responderam que têm cegueira ou baixa visão, 37 (3,51%) deficiência física.

A maioria dos alunos não trabalha – 934 (90,5%) – e entre os que trabalham, 97 (9,4%) são meninos (70,7%), sendo essa associação (sexo e trabalho), estatisticamente significativa (Correção de Yates = 15,732;  $p < 0,0001$ ).

Indagados acerca do nível escolar que pretendem alcançar no futuro, 417 (39,6%) almejam o nível universitário, seguidos por 386 (37,0%) que têm como foco uma pós-graduação. Importante ressaltar que 126 (12,0%) têm como meta apenas a conclusão do Ensino Médio, sendo a maioria destes meninos, 93 (73,8%). Essa associação, também foi estatisticamente significativa (Qui-quadrado = 37,267;  $p < 0,0001$ ), uma vez que o número de meninos que almeja, apenas, o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio é maior do que o das meninas, o que se inverte com relação à pós-graduação.

A maioria dos estudantes, 894 (86,7%) nunca reprovou, sendo esse número semelhante ao de meninas e meninos, diferindo para ‘uma’ ou ‘duas ou mais’ vezes, que apresentou um número maior de meninos do que de meninas (Qui-quadrado = 9,846;  $p = 0,0073$ ). Apenas 44 (4,2%) respondentes consideram seu desempenho com relação aos estudos ‘ruim’, apresentando um número maior de meninos do que de meninas, que se apresentaram mais exigentes quanto à sua avaliação do que os meninos, embora sem associação estatisticamente significativa (Qui-quadrado = 1,957;  $p = 0,5814$ ). Todavia verificou-se uma associação significativa entre terem apresentado ou não reprova e sua avaliação quanto ao desempenho, (Qui-quadrado = 24,240;  $p = 0,0005$ ), em que se percebeu que, independentemente de terem ou não reprova, o número de alunos que considerou seu desempenho ‘bom’ ou ‘nem tão bom, mas nem tão mal’, foi maior do que aqueles que consideraram seu desempenho ‘ruim’ ou ‘muito bom’.

Apenas 40 (3,8%) dos participantes disse não ter ‘nenhum’ bom/boa amigo(a) na escola, sendo esse valor dividido, igualmente, entre meninos e meninas. Os meninos mostraram maior propensão a ter ‘4 ou mais’ amigos do que as meninas. ( $\chi^2 = 35,164$ ;  $p < 0,0001$ ).

### 3.3.2 Professores

Participaram da pesquisa 58 professores, sendo 41 (70,7%) do sexo feminino. Como afirma Gatti (2005), é sabido que há uma feminização da docência, os dados desta pesquisa vão ao encontro do que diz a autora citada. Essa amostra foi composta, majoritariamente, por professores(as) que se autodeclararam brancos(as), 47 (81,0%), seguidos por pardos(as), 9 (15,5%) e pretos(as) 2 (3,4%). A maioria possui como última titulação a graduação, 30 (52,6%), seguida por aqueles com especialização/pós-graduação *lato sensu*, 23 (40,4%), e uma minoria, 4 (7,0%), com mestrado. Letras, 17 (29,3%), e

matemática, 13 (22,4%), foram as áreas de graduação que mais apareceram na amostra. Um número igual de professores, 47 (81,0%), é docente do 6º ao 9º ano do ensino fundamental II e da 1ª a 3ª série do ensino médio, seguido por docentes da educação de jovens e adultos, 14 (24,1%). Poucos são os professores com pouca experiência docente (4 – 6 anos), 2 (3,5%); a maioria, 49 (86,0%) possui entre 7 a 25 anos. Sendo também, a maioria, 24 (42,1%), com permanência na mesma escola entre 7 a 25 anos.

### 3.3.3 Gestores

Participaram sete gestores das quatro escolas, descritos na Tabela 2, sendo quatro coordenadores e três diretores, seis são do sexo feminino. Além disso, quatro possuem Especialização. A média de idade é de 41,25 anos. Os setes gestores se autodeclararam como brancos.

Tabela 2: Descrição geral dos gestores por escola.

Escolas	Cargo/Função		Titulação máxima		Tempo de trabalho como docente (anos)		Tempo trabalho na equipe gestora (anos)	
	Coord.	Diretor	Coord.	Diretor	Coord.	Direção	Coord.	Direção
A (n=2)	1	1	Graduação	Graduação	11-20	6-10	1	4
B (n=2)	1	1	Pós-Graduação (Lato sensu)	Pós-Graduação (Lato sensu)	11-20	4-5	2	4
C (n=1)	1	0	Graduação	-	11-20	-	6-10	-
D (n=2)	1	1	Pós-Graduação (Lato sensu)	Pós-Graduação (Lato sensu)	6-10	11-20	6-10	3

Fonte: elaboração própria

### 3.4 Instrumentos

De acordo com as pesquisas citadas no capítulo 1, existem várias formas de se avaliar o clima escolar, seja por meio de observações, entrevistas, grupos focais, questionários, entre outras. Porém, Vinha, Morais e Moro (2017) salientam que é importante que exista rigor metodológico na avaliação, isto é, que ela envolva vários aspectos da escola. Dessa forma, para realizarmos a investigação sobre o clima escolar em

nosso município, entramos em contato com as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa “Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar (FAPESP-14/24297-5)”. A validação do instrumento teve apoio da Fundação Lemann e da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo) e contou com o apoio da equipe de pesquisadores e pós-graduandos que trabalharam durante dois anos para validar os instrumentos.

Depois de explorar os instrumentos nacionais e internacionais existentes que visam avaliar o clima escolar, os pesquisadores do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM iniciaram a construção de um questionário para avaliar o clima em conformidade com a realidade brasileira. Com esse propósito:

[...] foram elaborados diferentes critérios para selecioná-los e analisá-los: possuir uma linguagem clara e objetiva, abordar questões também presentes nas escolas brasileiras e contemplar dimensões referentes à aprendizagem, relacionamentos sociais, segurança, justiça, participação, infraestrutura e pertencimento (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 11)

O instrumento foi constituído a partir de uma matriz formada por oito dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar. Dessa forma, foram construídos três instrumentos direcionados a professores, a gestores e a alunos do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para cada item, existem quatro possibilidades de respostas, retratadas pela escala do tipo *Likert* (quatro pontos). As respondentes dos questionários, nesse tipo de escala psicométrica, especificam seu nível de concordância em relação a uma afirmação.

Segundo Vinha, Morais e Moro (2017), a opção por quatro possibilidades se deve ao fato de não se colocar uma alternativa intermediária que pudesse direcionar as respostas dos participantes. Além disso, as sequências de alternativas iniciam de posições crescentes, isto é, na ordem de importância. Por exemplo: “nunca; algumas vezes; muitas vezes; sempre”. Como exemplificado na Figura 2.

Figura 2 - Questionário dos alunos

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"/>

4 opções

<input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	Percepção Negativa: Pontuação de 1.00 a 2.25
<input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/>	Percepção intermediaária: Pontuação de 2.26 a 2.75
<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input checked="" type="radio"/> <input checked="" type="radio"/>	Percepção positiva: Pontuação de 2.76 a 4.00

Fonte: VINHA, MORAIS e MORO (2017)

Nos três questionários há também, no final, questões que traçam o perfil dos participantes. Os sujeitos levam em média 25 minutos para respondê-los.

Os questionários foram elaborados conforme as especificidades de cada grupo. Dessa forma, há itens exclusivos somente nos questionários do aluno, do professor ou do gestor, mas há também itens de relação que estão nos três, que visam conhecer as percepções dos participantes sobre um mesmo tema (VINHA, MORAIS e MORO, 2017). A estrutura dos instrumentos finalizados consta no Quadro 1:

Quadro 1 - Composição dos instrumentos quanto à natureza dos itens

NATUREZA DOS ITENS	QUESTIONÁRIO ALUNOS	QUESTIONÁRIO PROFESSORES	QUESTIONÁRIO GESTORES
<b>Itens de relação</b>	69 itens (66,3%)	94 itens (76,4%)	85 itens (65,3%)
<b>Itens exclusivos</b>	35 itens (33,7%)	29 itens (23,6%)	45 itens (34,7%)
<b>Total</b>	104 itens (100%)	123 itens (100%)	130 itens (100%)

Fonte: VINHA, MORAIS e MORO (2017).

As dimensões feitas para alunos e professores são: as relações com o ensino e com a aprendizagem (Dimensão 1); as relações sociais e os conflitos na escola (Dimensão 2); as regras, as sanções e a segurança na escola (Dimensão 3); a família, a escola e a comunidade (Dimensão 5); a infraestrutura e a rede física da escola (Dimensão 6), apenas no instrumento para os alunos há a dimensão 4 – as situações de intimidação entre alunos. Por fim, as relações com o trabalho (Dimensão 7) e a gestão e a participação (Dimensão 8) estão somente nos questionários para professores e para gestores (MELO, 2017).

A elaboração dos itens que compuseram os instrumentos de medida foi baseada na referida matriz, a qual apresentamos no Quadro 2, com a especificação de suas dimensões, conceitos e grupos de abrangência. O instrumento de avaliação do clima escolar foi construído a partir de uma matriz englobando as principais dimensões que compõem o clima escolar.

Quadro 2 - Matriz com as dimensões, conceitos e sujeitos respondentes acerca do clima escolar

<b>CLIMA ESCOLAR MATRIZ</b>		
<b>DIMENSÃO</b>	<b>CONCEITO</b>	<b>GRUPO</b>
<b>1.</b> As relações com o ensino e com a aprendizagem	A boa qualidade desta dimensão se assenta na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promove o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. Supõe também a atuação eficaz de um corpo docente estável e a presença de estratégias diferenciadas, que favoreçam a aprendizagem de todos, e o acompanhamento contínuo, de maneira que nenhum aluno fique para trás.	Aluno Professor Gestor
<b>2.</b> As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Aluno Professor Gestor
<b>3.</b> As regras, as sanções e a segurança na escola	Esta dimensão diz respeito a como gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais na escola. Abrange a elaboração, conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções, identificando também os tipos de punição geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.	Aluno Professor Gestor
<b>4.</b> As situações de intimidação entre alunos	Esta dimensão trata da identificação de situações de intimidação e maus tratos nas relações entre pares e de bullying, e dos locais em que ocorrem.	Aluno
<b>5.</b> A família, a escola e a comunidade	Refere-se à qualidade das relações entre escola, família e comunidade, compreendendo o respeito, a confiança e o apoio entre esses grupos. Abrange a atuação da escola, considerando as necessidades da comunidade. Envolve o sentimento de ser parte integrante de um grupo que compartilha objetivos comuns.	Aluno Professor Gestor

Quadro 2 - Matriz com as dimensões, conceitos e sujeitos respondentes acerca do clima escolar (continuação)

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

Fonte: VINHA, MORAIS e MORO (2017).

### 3.5 Procedimento de análise dos dados

Para a análise dos dados foi utilizado o programa estatístico *PSPP© Statistics Analysis Of Sampled Data*. Na categorização dos participantes utilizou-se frequência absoluta e relativa (porcentagem).

Para mensurar o clima escolar nas diferentes dimensões que compõem os instrumentos, primeiramente, calculou-se a pontuação média obtida em cada dimensão através da média aritmética dos valores obtidos no conjunto dos itens da respectiva dimensão. Vale ressaltar que foi preciso adequar a pontuação dos itens invertidos<sup>3</sup>. Os questionários de avaliação do clima escolar foram construídos no formato *Likert*, tendo uma escala de 1 a 4 pontos. Para verificar o clima escolar em dados nominais, procedeu-se à transformação em escores numéricos, como proposto por Vinha, Moraes e Moro (2017), isto é, foram atribuídos às alternativas quatro pontos. Para tanto, dividiu-se em quatro pontos da escala Likert em tercís. Ao primeiro tercís, é atribuída a pontuação de 1 a 2,25: nível negativo; ao segundo tercís, de 2,26 a 2,75: nível intermediário; ao terceiro tercís, de 2,76 até 4,00: nível positivo.

<sup>3</sup> Ver as questões invertidas no “Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar”. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/3498>

O teste inferencial (Qui-quadrado) e Coeficiente de Variação foram usados a fim de certificar as reações entre as diferentes variáveis do clima escolar nas dimensões avaliadas.

### **3.6 Procedimento de coleta**

Os primeiros passos para a realização da pesquisa foram: 1º) ofícios enviados a Diretoria Regional de Ensino – DRE pedindo o número de professores, gestores e de alunos regularmente matriculados no Ensino Fundamental II; 2º) formação da equipe de pesquisa, composta por professores e estudantes de graduação e pós-graduação do IBILCE/UNESP. Esta equipe recebeu formação de oito horas para treinamento referente a coleta de dados.

Além disso, para a sensibilização dos gestores e professores das escolas, foi acordado junto ao Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, a realização de um evento na forma de Seminário, em que a Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, da UNESP, campus de Araraquara, ministrou a palestra sobre o tema *Clima escolar* no Teatro Municipal “Paulo Moura”. Acreditamos que a sensibilização dos gestores e professores foi fundamental para o sucesso do projeto, pois abriram as portas das escolas para a pesquisa. Além do Seminário, apresentamos o projeto de pesquisa nas reuniões de gestores estaduais, foram momentos em que as dúvidas sobre o projeto e o tema da pesquisa foram respondidas pelas pesquisadoras (orientadora e mestranda).

Em seguida, membros da equipe de pesquisa entraram em contato via telefone com as escolas para agendar os horários para apresentação da pesquisa aos professores e gestores, além de agendar a coleta de dados nas salas de informática de cada escola. Em concordância com os gestores e professores, os profissionais responderam ao instrumento em Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC. A coleta com os alunos foi realizada em horário de aula, combinado previamente com a Direção da escola e com o aval do professor que estava no momento na sala de aula. Cabe dizer que as informações foram coletadas somente depois de lido e assinado os termos de assentimento ou consentimento livre e esclarecido – TALE ou TCLE - pelos respondentes ou seus responsáveis, no caso dos menores de 18 anos de idade.

A coleta com os estudantes aconteceu da seguinte forma: um auxiliar de pesquisa de posse da lista de nomes dos alunos de cada turma do 7º, 8º e 9º anos, com a autorização do professor em sala, comunicava aos alunos de cada sala que estava ali para convidá-los a

responder a pesquisa que previamente já foram informados e trouxeram os TCLE assinados pelos seus responsáveis.

De acordo com a quantidade de computadores em funcionamento na sala de informática de cada escola, o auxiliar de pesquisa convidava os alunos para responderem ao instrumento na plataforma *survey monkey*. Em todas as escolas, o sinal de Internet caía frequentemente, por essa razão vários alunos tiveram que responder novamente o questionário desde o início. Os questionários incompletos foram deletados da plataforma *survey*.

Os auxiliares de pesquisa leram o instrumento para os alunos, os quais apresentavam problemas com leitura ou que eram deficientes intelectuais ou visuais e quiseram responder ao questionário.

Primeiramente, deixava-se claro que o auxiliar iria apenas ser o leitor das afirmações, assim, após ler as afirmações e as opções de respostas, o aluno respondia às questões. Dessa forma, teve-se cautela para não haver qualquer tipo de influência nas respostas.

### **3.7 Dificuldades encontradas durante a realização da pesquisa**

Na maior parte dos estudos os pesquisadores lidam com problemáticas, através de dificuldades e desafios para se coletar dados, em nossa pesquisa não foi diferente. A primeira dificuldade encontrada foi com a conexão da Internet das escolas. Nas quatro escolas houve variação na conexão que, por vezes caía; conseqüentemente, muitos alunos perderam as respostas que haviam assinalado. Estes alunos só começavam a responder novamente se assim quisessem, alguns alunos desistiram de responder e voltaram para suas salas de aula.

A segunda dificuldade foi a adesão dos professores e gestores das escolas. A primeira escola onde se realizou a coleta (escola D), os professores e gestores optaram por responder ao instrumento de pesquisa em seus computadores, com o argumento de que a Internet da escola é muito lenta e a conexão cai frequentemente. O *link* da plataforma *survey monkey* foi enviado para os endereços eletrônicos de todos os professores da escola, mas a adesão foi muito baixa, de 26 professores, apenas 5 responderam. Diante disso, o grupo de pesquisa, nas demais escolas, fez a coleta junto aos professores e gestores em

horário de ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), e dessa forma a adesão foi maior. Os participantes mais resistentes em responder às questões foram os gestores. Mesmo com agendamento prévio, alguns gestores deixavam os pesquisadores com os professores na sala de informática e prometiam responder em um outro momento.

Nas quatro escolas, os participantes alegaram não conhecer alunos com deficiência na escola ao responderem ao item referente a “dar apoio a aluno com deficiência”<sup>4</sup> uma vez que não há nos questionários alternativa “não sei” ou “não há deficientes na escola”.

No momento da aplicação dos questionários os estudantes compreenderam melhor do que os professores que as respostas deveriam ser individuais, pois a percepção do clima é formada pelas percepções de cada sujeito. Ao responder o questionário alguns professores fizeram muitos comentários em voz alta e trocando informações com os colegas sobre os itens. Tais comentários não se tratavam de reflexões plausíveis sobre as afirmações apresentadas no instrumento, mas sim juízos de valor sobre atitudes e capacidades dos alunos.

### **3.8 Considerações éticas**

A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp - Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, campus de São José do Rio Preto, sendo aprovado, número do parecer: 1.840.407 (Anexo A). Pelo fato de se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos foram seguidos todos os requisitos, obtendo-se a autorização formal da Diretoria de Ensino do Estado de São Paulo (Anexo B) para realizar pesquisa nas escolas, e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os professores e gestores, além do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE para os alunos (com autorização de seus respectivos responsáveis) (ANEXO C).

### **3.9 Parcerias**

Esta pesquisa estabeleceu parcerias com o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente – CMDCA, com a Secretaria Municipal de Assistência Social –

---

<sup>4</sup> Questão 28 (Alunos) “Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos”  
Questão 35 (Alunos e Gestores) “Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo”

SEMAS, mais especificamente com o Programa de Proteção Social Especial e com as Secretarias de Educação Municipal e Estadual de São José do Rio Preto.

## **Capítulo III** ***Análise do clima escolar***

---

### **Apresentação**

Nesta parte, expomos as análises dos dados sobre as percepções do clima escolar. Por meio dessa análise buscamos discutir: i) as percepções de alunos, professores e gestores sobre as diferentes dimensões/aspectos de cada escola; ii) as percepções entre os integrantes das quatro escolas.

Iniciamos a subseção "*Percepções do clima escolar por escolas*" com a apresentação dos dados referentes às percepções dos alunos, professores e gestores de cada escola investigada, bem como a caracterização dos participantes.

Primeiramente, descrevemos as percepções dos sujeitos, se avaliaram como positivas, intermediárias ou negativas cada dimensão que compõe o clima escolar. Em seguida, na subseção "*Percepções do clima escolar por grupo*", descrevemos os dados referentes às percepções de todos os alunos, professores e gestores participantes da pesquisa sobre as dimensões que compõem o clima escolar. Nesta subseção, trazemos uma discussão pautada nas referências que fundamentam o presente estudo.

Cabe ressaltar antes de apresentar os resultados e análises, que o instrumento utilizado para avaliar o clima escolar abrange oito 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 intimidações entre alunos;

Dimensão 5 - A família, a escola e a 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.

As dimensões 7 e 8 contemplam os questionários dos professores e gestores, e a dimensão 4 está presente apenas no questionário para os alunos. As percepções ou avaliações dos participantes da pesquisa sobre o clima escolar são apresentadas em três categorias: negativo, intermediário e positivo. Para chegar a estes níveis há em cada

respectiva dimensão um conjunto de itens que, a partir de sua média aritmética, chegou-se à pontuação média.

Com o cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão, foi realizada a codificação dos escores numéricos para dados categóricos, atribuindo a eles os níveis negativo, positivo e intermediário (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Inicialmente, trazemos as percepções dos participantes por escola, com o objetivo de verificar quais são as percepções que os participantes possuem em cada dimensão, dessa forma, como salienta Colombo (2018), permite-se analisar pontualmente as divergências e as convergências retratadas e, assim, levantar um diagnóstico mais preciso, o que possibilita a elaboração de propostas de intervenções mais efetivas na escola.

### 3.1 Clima escolar – Escola A

---

#### 3.1.1 Escola A - Percepções dos alunos

O total de alunos matriculados na escola A em 2016 eram 376, sendo que 253 (67,2%) responderam ao questionário do clima escolar. Inicialmente, apresentamos a caracterização dos alunos dessa escola na Tabela 3.

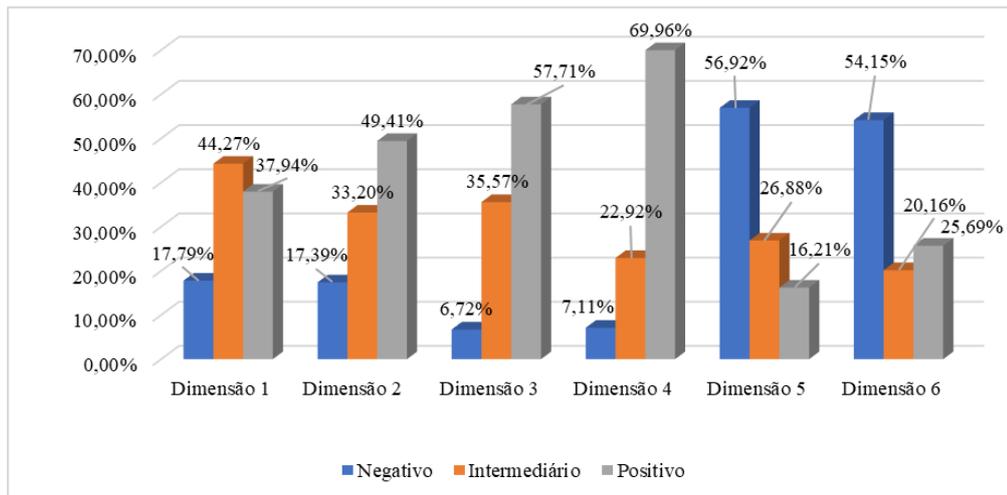
Tabela 3: Descrição dos alunos da Escola A.

Escola	Sexo		Ano Escolar		Período escolar	
	F	M	7º	8º	Matutino	Vespertino
A (n = 253)	115 (45,4)	138 (54,5)	7º	64 (25,3)	98 (38,7)	155 (61,2)
			8º	91 (35,7)		
			9º	98 (38,7)		

Fonte: elaboração própria

Na Figura 3 são apresentadas as percepções dos alunos sobre as seis dimensões que compõem o questionário respondido por eles. A segunda dimensão que os alunos avaliaram mais positivamente foi a dimensão 3 que dispõe sobre regras, sanções e a segurança na escola. A dimensão com menos percepções positivas foi a 5 – A família, a escola e a comunidade, sendo que 56,9% a avaliaram como negativa. A dimensão com menor índice de avaliação negativa foi a Dimensão 3 – As regras, as sanções e a segurança na escola, com apenas 6,7%.

Figura 3: Escola A – Percepções dos alunos por dimensões



Fonte: elaboração própria

Analisando os dados por dimensão, notamos na **dimensão 1**, que aborda **as relações com o ensino e com a aprendizagem**, um número expressivo (37,9%) de alunos que a avaliam como positiva, mas o predomínio foi de percepções em nível intermediário relacionado a esta dimensão, pois 44,2% avaliaram dessa forma, enquanto 18% avaliaram em nível negativo. Esses dados indicam que para os alunos o modo como se dá o processo de ensino e aprendizagem não está satisfatório. No item sobre “A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito (sucesso) realizando faculdades” 63,2% dos alunos responderam que concordam pouco/não concordam com essa afirmação, nesse quesito, é necessária uma maior atenção, pois isto significa que os estudantes não colocam crédito em sua própria capacidade de obter sucesso no futuro ao cursar uma faculdade. Para 77% dos estudantes os professores nunca/algumas vezes propõem atividades em grupos para promover trocas de ideias e a cooperação. Faz-se necessário criar nas instituições escolares e, principalmente na sala de aula, um ambiente de reflexão crítica sobre o que se está fazendo. Como Salienta Pacheco (2001) os alunos precisam desenvolver e praticar a solidariedade e isso não se faz uma vez ao mês, mas cotidianamente e isso ocorre quando a prática for democrática, dialógica e participativa.

Os dados referentes aos itens da **dimensão 2**, sobre **as relações sociais e os conflitos na escola**, apontam que 49,4% a percebem como positiva, 33,2% como intermediária e 17,4% como negativa. Esta dimensão avalia a percepção dos integrantes da escola sobre a qualidade dos relacionamentos interpessoais, o que significa que para cerca de 17% dos alunos desta escola há problemas de convivência Como ressaltam Vinha,

Morais e Moro (2017), ter um clima positivo não significa dizer que não haja conflitos na escola, mas com que frequência e gravidade eles ocorrem.

Na **dimensão 3, As regras, as sanções e a segurança na escola**, a maioria dos estudantes (57,7%) a percebem como um clima positivo, 35,6% como intermediário e 6,7% como negativo, sendo esta dimensão entre as demais a que obteve a menor porcentagem de avaliação negativa entre os estudantes da Escola A, o que nos faz pensar que os alunos consideram as regras e as punições justas. Levantamos como hipótese que eles desconhecem outras formas de elaboração e aplicação de regras e sanções, e por serem guiados pela moral heterônoma, consideram justas as regras e sanções impostas pelas autoridades. Esta dimensão também avalia como os gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos da escola. Para eles, a maneira como os conflitos estão sendo resolvidos são percebidos como justos. Cabe destacar uma situação que nos chamou a atenção no momento em que os alunos estavam respondendo ao questionário: um aluno mostrou à pesquisadora sua mão que tinha sido marcada com um carimbo. Carimbar a mão de alunos que chegam atrasados é uma regra/sanção da escola. Os alunos que estavam respondendo a pesquisa comentaram que não veem sentido nessa regra/sanção e sentem-se desconfortáveis sendo “marcados”.

Na **Dimensão 4**, que avalia justamente **as situações de intimidação e maus tratos entre os alunos**, 7% dos alunos a avaliaram como negativa, 23% como intermediária e 69,9% como positiva; embora as avaliações sejam positivas, há uma porcentagem conquanto pareça ser pequena são preocupantes, pois não podemos achar que essas situações são naturais, “coisas de crianças”. Não é aceitável as pessoas se relacionarem por tratamentos de inferioridade ou legitimarem situações de desprezo (COLOMBO, 2018). Chamamos a atenção para os seguintes dados: 13,4% dos alunos responderam que sempre/muitas vezes foram agredidos, maltratados, intimidados, ameaçado excluído ou humilhado por alguma colega da escola, além disso, 10,6% afirmam sentir medo de alguns colegas. Logo, esses dados são muitos preocupantes, pois representam os sujeitos que estão sendo alvos de *bullying*. Também devemos nos lembrar que essas agressões são acometidas por estudantes, nessa escola, 8,6% se identificam como autores do *bullying*. Além disso, uma das características do *bullying* é a presença de espectadores e 36% dos alunos responderam que já presenciaram situações de intimidações e maus tratos.

Já a **Dimensão 5** foi avaliada com clima mais negativo, inferindo que **as relações entre a escola, família e comunidade** são percebidas pela maioria dos alunos (57%) como

problemáticas, 26,8% avaliaram com um clima intermediário e apenas 16,2% com clima positivo. Esses dados são preocupantes, visto que 80,6% dos alunos afirmam que nunca/algumas vezes a família participa das atividades e eventos da escola; também, para 82,5% dos estudantes responderam que a escola nunca realiza projetos ou trabalho de ajuda à comunidade ou bairro. É preciso que a escola reveja a forma de convocação e recebimento da família e repensar as instâncias de participação na gestão e eventos promovidos na escola.

A sexta e última dimensão, que contempla o questionário dos alunos, avalia a qualidade da **infraestrutura e a rede física da escola**, também foi avaliada negativamente pelos alunos, 54% deles percebem que a infraestrutura da escola tem problemas, 20% avaliaram como intermediária e 25,7% como positiva. Em relação a qualidade dos espaços físicos, o item do questionário sobre “Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição, 89,6% responderam que algumas vezes/nunca estão e que salas de aula nunca/algumas vezes, 77,8%, são confortáveis e limpas.

### 3.1.2 Escola A - Percepções dos professores

A escola A foi a que teve maior adesão dos professores, pois dos 28 professores que compõem o quadro docente da escola, 27 (96,4%) responderam à pesquisa. Devido ao número da amostra na categoria “professores” ser menor do que da categoria alunos, optamos por apresentar apenas as frequências nos gráficos, e na descrição apresentamos as frequências acompanhadas das porcentagens entre parênteses. A Tabela 4 apresenta o perfil dos professores respondentes.

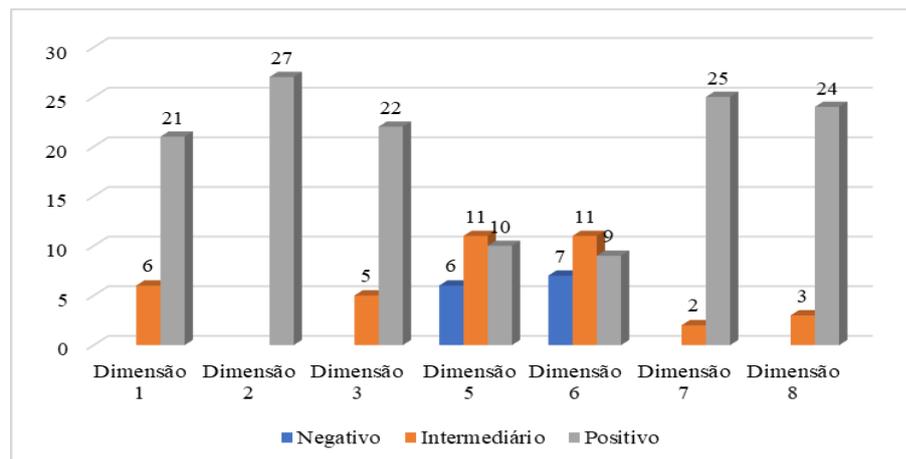
Tabela 4: Descrição dos professores da Escola A

Sexo		Área de Graduação		Última Titulação	
F	M			Especialização	Mestrado
17	10	Letras	7	11	1
(62,9)	(37)	Matemática	7		
		História	3		
		Biologia	3		
		Filosofia	2		
		Geografia	2		
		Ed. Física	1		

Fonte: elaboração própria

De modo geral podemos observar na Figura 4 que as percepções dos professores da Escola A foram predominantemente positivas nas dimensões 1, 2, 3, 7 e 8, isto é, nenhum professor avaliou essas dimensões como negativas. Nas dimensões 5 e 6, onze professores (40,7%) tiveram percepções em nível intermediário. Observamos, portanto, que os professores apresentam percepções mais positivas do clima da escola do que os alunos.

Figura 4: Escola A – Percepções dos docentes por dimensões



Fonte: elaboração própria

Analisando as respostas dos docentes da Escola A, notamos que referente à **dimensão 1** sobre **as relações com o ensino e com a aprendizagem** houve a prevalência de percepções positivas, pois 21 (77,7%) deles avaliaram dessa forma, os outros seis (22,2%) avaliaram como intermediário. Todos os docentes avaliaram com clima positivo a **dimensão 2**, que avalia a qualidade das **relações sociais e a** frequência e gravidade dos **conflitos**. Em relação à **dimensão 3**, 22 (81,4%) professores apresentam percepções com predominância positiva sobre **as regras, sanções e a segurança na escola**, seguidos de 5 (18,5%), que avaliaram com nível intermediário.

As percepções dos docentes sobre a **dimensão 5**, que avalia a relação da **família, da escola e comunidade**, foram equiparadas, sendo que onze (40,7%) percebem esta dimensão como intermediária e dez (37,0%) avaliam como positiva; seis (22,2%) como negativa.

Na **dimensão 6**, assim como na 5, as respostas dos docentes tiveram poucas variações, sendo que onze (40,7%) apontam as questões relacionadas à **infraestrutura e à**

**rede física da escola** em nível intermediário, nove (33,3%) positivo, e sete (25,9%) negativo.

A **dimensão 7** – sobre as **relações com o trabalho**, que busca avaliar os sentimentos que os respondentes têm em relação ao seu ambiente de trabalho, tratando das percepções sobre a formação e qualificação profissional, incluindo-se nelas as práticas e as reflexões, a valorização, a satisfação e a motivação, bem como o apoio que recebem dos gestores e outros profissionais, foi assim avaliada por 25 (92,5%) professores como sendo positiva; apenas dois (7,4%) avaliaram como intermediária.

A **dimensão 8**, que trata da **Gestão e participação**, assim como a dimensão anterior, está presente apenas nos questionários dos professores e gestores, ela busca identificar as necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados, bem como a organização e a articulação com os diversos setores e atores da escola. Nessa dimensão as percepções são positivas para 24 (88,8%) professores e intermediária para três.

### **3.1.3 Escola A – Percepções dos gestores**

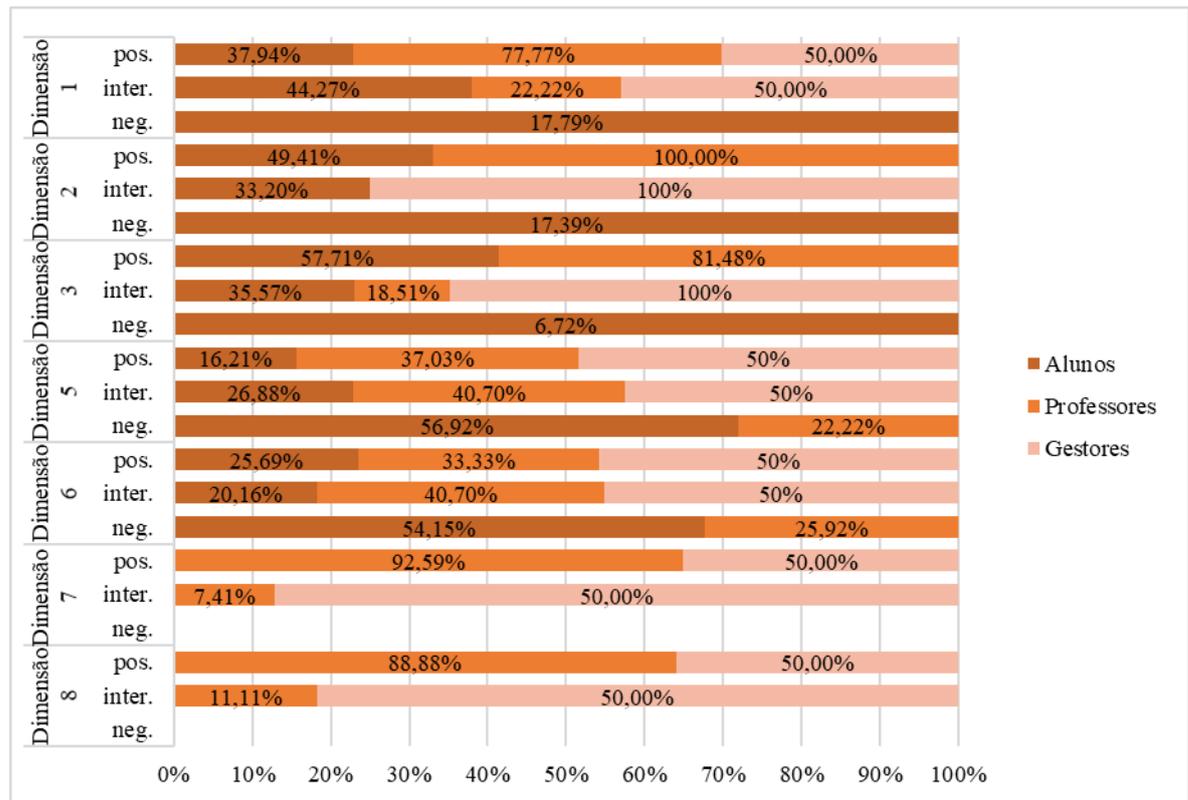
Nesta escola há quatro gestoras, mas responderam ao questionário apenas duas. Devido a este número, faremos uma descrição simples do perfil e das percepções das respondentes.

Elas são do sexo feminino, com a média de idade de 44,5 anos. Possuem como última titulação graduação e atuam na gestão dessa escola entre 1 e 5 anos.

Para uma gestora, a percepção nas dimensões **1, 4, 5, 7 e 8** é intermediária, para a outra é positiva. Nas dimensões **2 e 3** as duas gestoras têm percepções intermediárias.

Para finalizar as percepções dos integrantes da escola, expomos na Figura 5 a visão de todos.

Figura 5 – Percepções dos alunos, professores e gestores da escola A sobre as dimensões



Fonte: elaboração própria

De modo geral, observamos que os alunos têm prevalência de percepções positivas (dimensões: 2, 3 e 4) seguidas de negativas (dimensões 5 e 6). A única dimensão em que houve prevalência de percepções intermediárias foi a dimensão 1. Os professores também têm prevalências de percepções mais positivas (dimensões 1, 2, 3, 7 e 8), apenas as dimensões 5 e 6 foram avaliadas como intermediária. Por ter apenas duas gestoras, não podemos afirmar que para a gestão da escola A há percepções do clima sendo mais positivas ou intermediárias. Mas, para as gestoras respondentes, uma apresentou uma visão mais intermediária enquanto a outra há uma percepção mais positiva. Os alunos e professores apresentaram divergências em relação a Dimensão 1, 5 e 6.

Chamamos a atenção para as dimensões sobre a família bem como a infraestrutura, pois as percepções mostram que os integrantes não estão satisfeitos e que precisam de melhorias.

Passemos para as percepções dos integrantes da escola B.

### 3.2 Clima escolar – Escola B

#### 3.2.1 Escola B - Percepções dos alunos

Quando foi realizada a coleta na escola B, 274 alunos estavam matriculados e tivemos uma excelente adesão, com 262 (95,6%) alunos participando da pesquisa (Tabela 5).

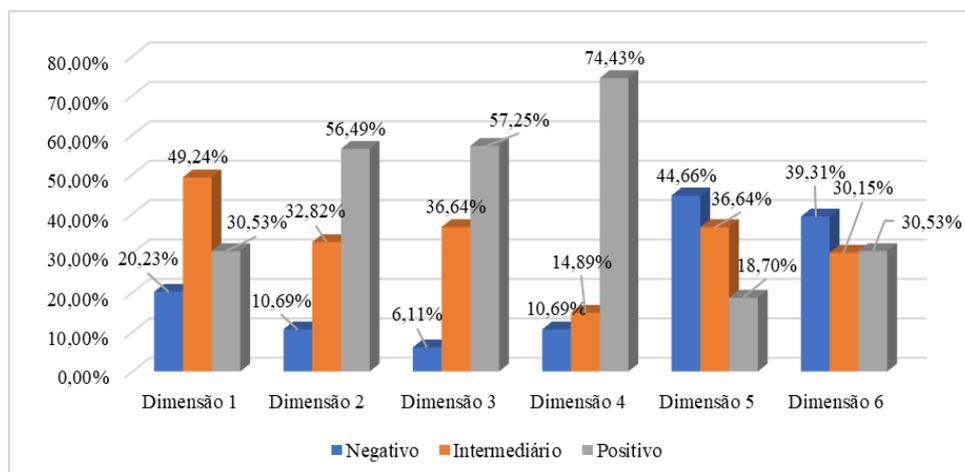
Tabela 5: Descrição dos alunos da Escola B

Escola	Sexo		Ano Escolar		Período escolar	
	F	M	7º	8º	Matutino	Vespertino
B (n = 262)	124 (47,3)	138 (52,6)	7º	85 (32,4)	29 (11)	233 (88,9)
			8º	114 (43,5)		
			9º	63 (24)		

Fonte: elaboração própria

Os alunos da Escola B apresentaram avaliações com menores índices de percepções positivas nas dimensões 1 e 6, respondendo a 30,5% cada. Essas dimensões avaliam a qualidade do ensino e aprendizagem e da infraestrutura da escola respectivamente. A dimensão com prevalência de percepções negativas foi a 5, que se refere à qualidade das relações entre família, escola e comunidade. A dimensão com menor índice de percepções negativas entre os alunos da escola B foi a de nº 3, tratando sobre regras, sanções e sentimento de segurança na escola, com 6,1% (Figura 6).

Figura 6 - Escola B – Percepção dos alunos por dimensões



Fonte: elaboração própria

Os dados apresentados na Figura 6 indicam que 49,2% dos alunos avaliam a **Dimensão 1 - Ensino e Aprendizagem** como intermediária, e 30,5% como positiva. A **Dimensão 2 - Relações sociais e os conflitos** foi avaliada pela maioria dos estudantes (56,4%) como positiva, enquanto 10,6% a avaliam como negativa. Há concordância dos alunos, 76,6%, no que tange a satisfação do relacionamento com seus colegas. E para 57,2% dos alunos a **Dimensão 3 - Regras, sanções e segurança** é percebida como intermediária, poucos a avaliam como negativa (6,1%). Como já dissemos, na visão dos alunos desta escola, essa dimensão dentre as demais é a que menos apresenta percepções negativas.

No que se refere à **Dimensão 4 – As situações de intimidações**, 74,4% dos alunos a avaliaram como positiva, isto é, a maioria percebe que há poucas situações de maus tratos entre os pares; 10,6% categorizaram como negativa. Voltamos chamar a atenção para esses dados, pois, os itens apresentaram dados preocupantes. Em relação ao item “Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola” 12,5% dos alunos responderam que isso acontece sempre/muitas vezes. Além disso, 9,4% afirmam ter medo de alguns colegas. Além disso, 9% responderam ser os autores e 28,5% responderam que já presenciaram situações de intimidações.

Na **Dimensão 5 - Família, escola e a comunidade**, há predomínio de percepções negativas (44,6%), seguidas de intermediárias (36,6%). Novamente, as situações referentes a família e a escola não estão sendo percebidas de maneira satisfatórias.

Cabe dizer que referente à **Dimensão 6 - Infraestrutura e a rede física**, a escola B foi a que apresentou o menor índice de percepções negativas quanto a sua infraestrutura, e mesmo assim o número foi elevado, pois 39,3% avaliaram como negativa, seguida de 30,5% como positiva e 30,1% como intermediária.

### 3.2.2 Escola B - Percepções dos professores

A adesão dos professores da escola B foi de 50%, dos 26 professores, apenas 13 responderam ao questionário da pesquisa. As descrições estão na Tabela 6.

Tabela 6: Descrição dos professores da Escola B

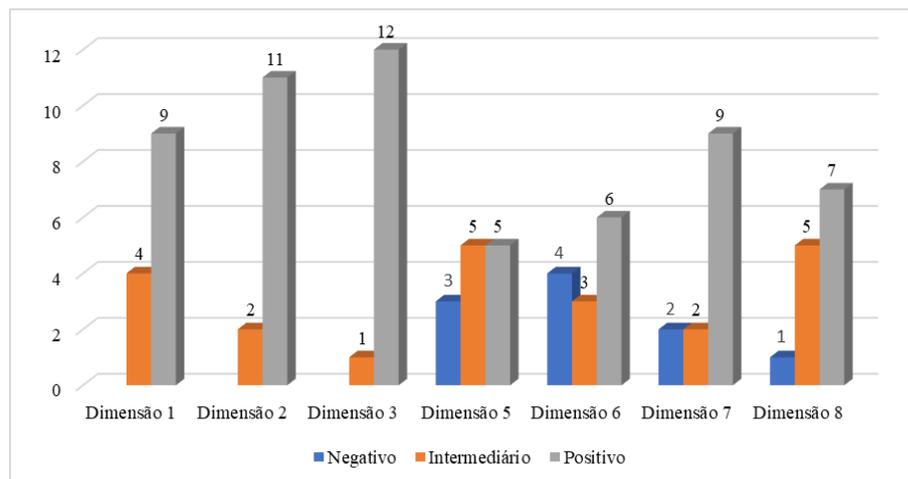
Sexo		Área de Graduação		Última Titulação	
F	M			Especialização	Mestrado
10	3	Letras	3	4	0
		Matemática	2		
		Biologia	1		
		Física	1		
		Geografia	1		
		Sociologia	1		
		História	1		

Fonte: elaboração própria

Para os professores dessa escola, há predominância de percepções positivas, sendo seis dimensões, das oito que compõem o clima, avaliadas como positivas. As dimensões com percepções positivas foram: 1, 2, 3, 6, 7 e 8.

A dimensão 5, que se refere à qualidade das relações entre família, escola e comunidade, foi avaliada como intermediária por cinco professores e positiva por outros cinco (Figura 7).

Figura 7: Escola B – Percepções dos professores por dimensões



Fonte: elaboração própria

Houve semelhanças nos dados dos docentes da escola B em relação aos da escola A. Nenhum professor avaliou em nível negativo a **dimensão 1**, que tratava sobre **ensino e Aprendizagem**. Dos 13 professores que responderam, nove (69,2%) avaliaram essa dimensão como positiva. Em relação a capacidade dos seus estudantes, 79,6% responderam que concordam/concordam muito que seus alunos terão êxito. Reconhecemos a importância das percepções positivas dos docentes sobre os alunos, pois as expectativas em cima de seus alunos podem influenciar na relação entre eles, isto é, as expectativas do

professor são fatores que podem influenciar positiva ou negativamente no processo de ensino e aprendizagem (DÍAZ AGUADO, 2015).

Quanto aos relacionamentos interpessoais, (**dimensão 2: Relações sociais e os conflitos**) onze (84,6%) professores têm percepções predominantemente positivas, dois como intermediária e nenhum professor avaliou como negativa.

A **dimensão 3**, sobre **regras, sanções e segurança**, foi a que apresentou maior predominância de percepções positivas entre os professores da escola B, sendo que doze (92,3%) a avaliaram como positiva. Apenas um professor a avaliou como intermediária. Logo, podemos observar que na visão dos professores dessa instituição, as regras, as sanções e a segurança são justas e adequadas. Embora há prevalência de percepções positivas, levantamos a questão que para 61,4% dos docentes algumas vezes/nunca há espaços para discutir sobre as regras. Além disso, 92,2% dos docentes responderam que os alunos nunca/algumas vezes participam na elaboração e mudanças de regras. Como explanam Vinha e Tognetta (2006, p. 54) é preciso propor aos alunos a participação efetiva na vida escola, de forma democrática, faz-se necessário que a escola construa um ambiente propício para as vivências de situações que as levem a construir valores morais, de respeito mútuo, de justiça, cooperação, “de resolução de problemas, para que, aos poucos, essa criança se autodiscipline, regulando seu próprio comportamento e não simplesmente obedecendo exteriormente”.

Em comparação com as outras dimensões, a **dimensão 5** foi a que apresentou divisões nas avaliações, como podemos observar na Figura 7. Houve o mesmo número de professores que a percebem como intermediária e como positiva, e três professores a avaliaram como negativa. Logo, podemos verificar que não há um consenso entre os professores sobre essa dimensão. Acreditamos que isso se deve ao fato de cada um avaliar de acordo com as suas experiências vivenciadas na escola.

Assim como na dimensão anterior, a **dimensão 6**, sobre **Infraestrutura e a rede física**, foi avaliada pelos professores nos três níveis: seis (46,1%) professores percebem em nível positivo, três (23%) como intermediário e quatro (30,7%) avaliaram negativo.

No que tange às **Relações com o trabalho**, 84,6% dos professores a percebem como predominantemente positiva, mas dois professores possuem percepções negativas. Logo, para esses professores as relações a maioria estão satisfeitas a relação que tem o trabalho, se sentem motivados e reconhecidos pelo trabalho de realizam.

Por fim, a **Dimensão 8**, avaliando a **Gestão e a participação**, é percebida como positiva para sete professores; cinco avaliaram como intermediária e apenas um avaliou como negativa.

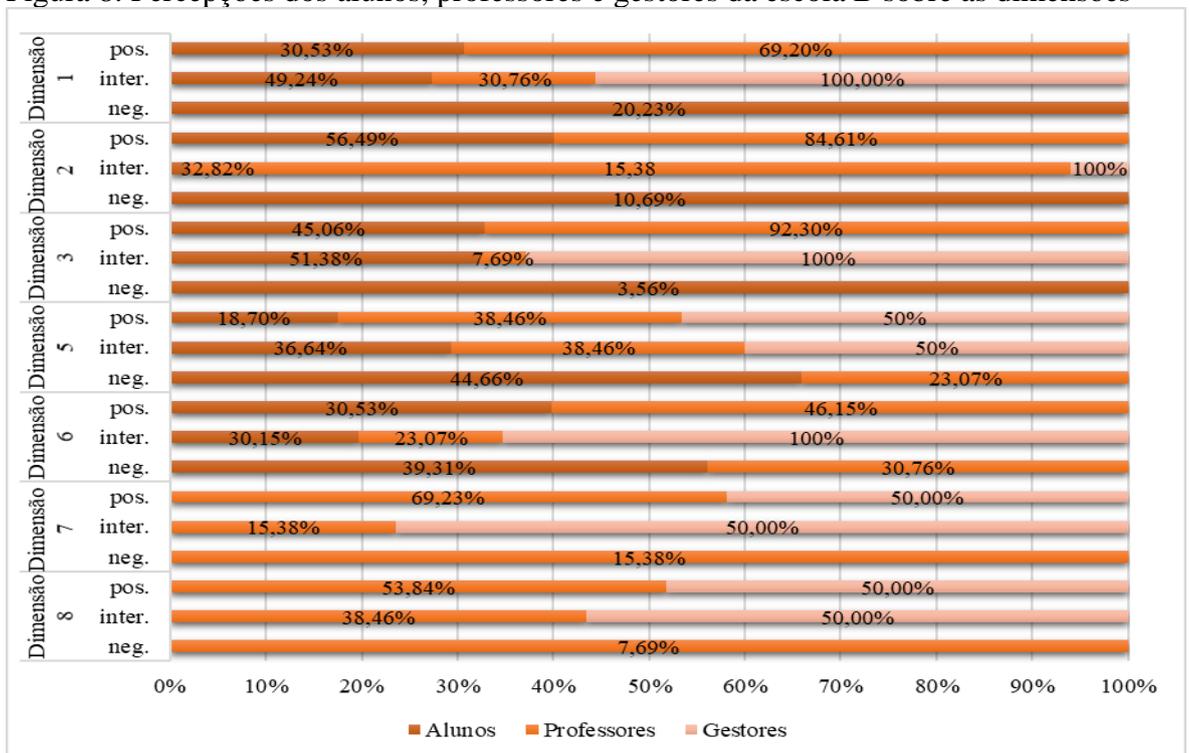
### 3.2.3 Escola B – Percepções dos gestores

Responderam ao questionário uma diretora e um coordenador da instituição. A última titulação dos gestores foi especialização. Eles trabalham na gestão da instituição entre 4 a 10 anos.

Os gestores percebem as dimensões 1, 2, 3 como intermediárias, diferente das percepções dos professores, em que houve predominância de percepções positivas. Um gestor percebe as dimensões 5, 7 e 8 em nível intermediário e o outro como positiva. Por fim, ambos percebem a dimensão 6 como positiva.

Passemos agora para as percepções dos integrantes da escola que podem ser visualizados na Figura 8.

Figura 8: Percepções dos alunos, professores e gestores da escola B sobre as dimensões



Fonte: elaboração própria

De modo geral, os alunos e professores tiveram mais avaliações positivas sobre as dimensões que compõem o clima escolar. Mas é preciso voltar as atenções para as percepções das dimensões 5 e 6, que tiveram percepções predominantemente negativas. Chamamos atenção para as questões referentes as relações da família e a escola. Além disso, os alunos apresentaram percepções divergentes dos professores em relação a dimensão 1, ensino e aprendizagem, bem como as dimensões 5 e 6.

Passemos para as análises referente a escola C.

### 3.3 Clima escolar – Escola C

---

#### 3.3.1 Escola C – percepções dos alunos

Dos 338 alunos regularmente matriculados no 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental na escola C, participaram da pesquisa 228 (67,4%) alunos, descritos na Tabela 7

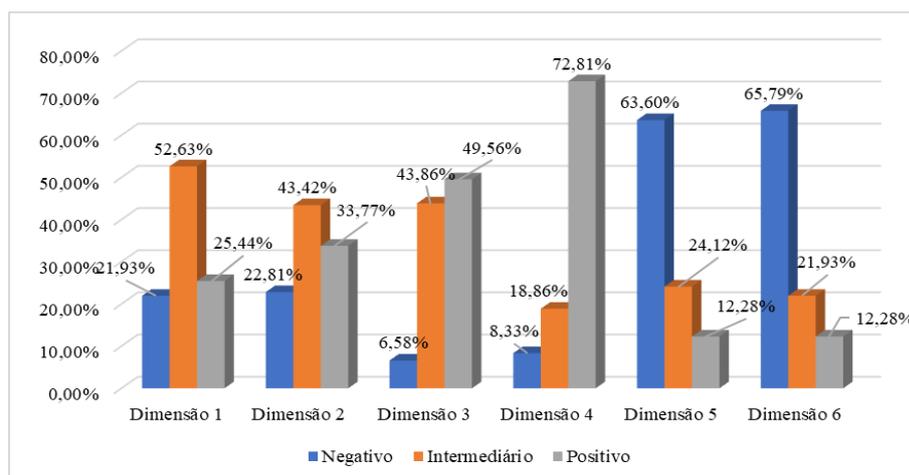
Tabela 7: Descrição dos alunos da Escola C

Escola	Sexo		Ano Escolar		Período escolar	
	F	M	7º	8º	Matutino	Vespertino
C (n = 228)	113	115	79 (34,6)	73 (32)	77	151
	(49,5)	(50,4)	76 (33,3)		(33,7)	(66,2)

Fonte: elaboração própria

As percepções dos alunos da escola C apresentaram-se de forma mais negativa na dimensão 6, pois 65,79% dos alunos percebem que é preciso melhorar a infraestrutura e o espaço físico da escola.

Figura 9: Escola C – Percepções dos alunos por dimensões



Fonte: elaboração própria

Em relação à **Dimensão 1 - Ensino e Aprendizagem**, observados na Figura 9, a maioria dos alunos da escola C, 52,6%, possuem percepções em nível intermediário, enquanto que 25,4% avaliaram em nível positivo e 21,9% negativo. Dentre as quatro escolas, esta foi a que apresentou a maior porcentagem de percepções intermediárias. Destacamos o item sobre “professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos as notas dadas pelos professores serem justas, 60% responderam que concorda/concordam muito com essa afirmação, mas 39,3% afirmam que não concordam/concordam pouco com as notas atribuídas pelos docentes. Ao utilizar notas como forma de controle o professor reforça em seus alunos a heteronomia, através do respeito unilateral. Esse respeito é a primeira forma de respeito que o ser humano desenvolve. Esse sentimento é constituído nas relações de coação social que é estabelecido entre a criança e o adulto significativo para ela. Desse modo, a obediência tem origem nessa relação (FREITAS, 2002). Logo, nessa situação, há um reforço de práticas de respeito unilateral nesse quesito, pois os alunos podem obedecer, controlar seus comportamentos, devido a nota que lhe será atribuída e não pelo respeito mútuo que se deve ter tanto pelo professor quanto pelos seus colegas.

O conflito interpessoal deve ser compreendido como algo a se gerir de forma construtiva e proativa, uma vez que as situações podem ser benéficas para o desenvolvimento pessoal dos alunos e na construção de um clima escolar positivo (CUNHA; MONTEIRO; LOURENÇO, 2016). Diferentemente das escolas A e B, os alunos da escola C avaliaram a **dimensão 2** sobre as **relações sociais e os conflitos** como intermediária (43,4%) seguida de 33,7% positiva e 22,8% como negativa.

A **dimensão 3**, que avalia **as regras, sanções e segurança** na escola, foi avaliada por 49,5% dos alunos como positiva, por 43,8% como intermediária e 6,5% como negativa.

A **dimensão 4**, sobre **intimidações**, foi avaliada por 72,8% dos alunos como positiva, seguida de 18,8% como intermediária e 8,3% como negativa. Nessa escola 11,8% dos discentes afirmam sempre/muitas são agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhados por algum colega da escola. Exatamente 11,8% afirmam ter medo de alguns colegas. Logo, é visível perceber que há 27 alunos que estão sofrendo *bullying* na escola. Além disso, 8,7% dos estudantes afirmam ser autores de *bullying* e 32,4% responderam que já viram alunos sofrerem intimidações. Esses dados são extremamente preocupantes, pois são dados que mostram uma realidade extremamente grave e tem como consequências ruins na saúde física e emocional desses adolescentes

As duas últimas dimensões, os alunos as avaliaram como negativas, sendo que na **dimensão 5 - Família, escola e comunidade** 63,6% a percebem como negativa, 24,1% como intermediária e 12,2% como positiva. Das escolas pesquisadas, essa foi a que apresentou as maiores frequências de percepções negativas sobre essa dimensão. É preciso, muita atenção nesses dados, pois necessita de melhorias. A **dimensão 6**, sobre a qualidade da **infraestrutura e a rede física**, foi avaliada por 65,8% dos alunos em nível negativo, 21,9% como intermediário e 12,2% como positivo. Passamos, a seguir, para as avaliações dos professores.

### 3.3.2 Escola C – Percepções dos professores

Participaram da pesquisa, 13 (46,4%) professores, do total de 28 que ministravam aulas na escola C, o perfil dos professores participantes está descrito na Tabela 8.

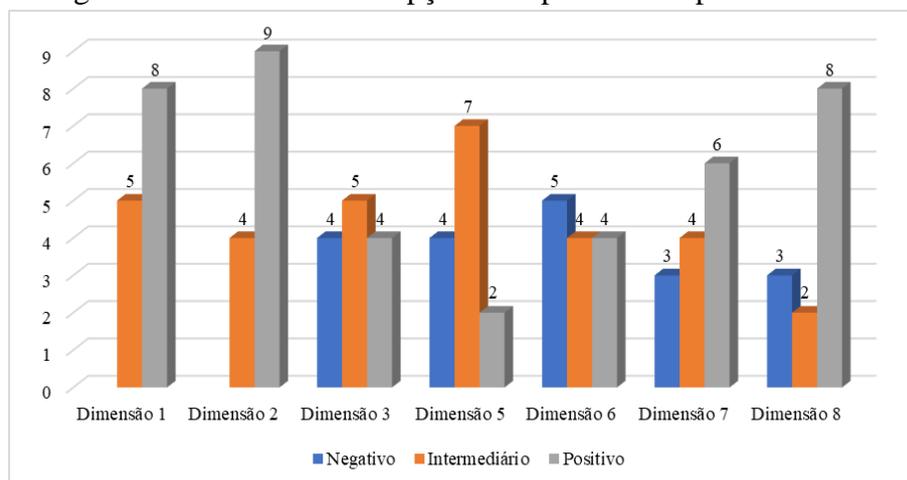
Tabela 8: Descrição dos professores da Escola C

Sexo		Área de Graduação		Última Titulação	
F	M			Especialização	Mestrado
8 (61,5)	5 (38,4)	Letras	3	6	2
		Geografia	3		
		História	2		
		Ed. Física	2		
		Biologia	1		
		Matemática	1		
		Física	1		

Fonte: elaboração própria

Prevaleceram as percepções positivas entre os professores da escola C, sendo que a dimensão 2, sobre relações sociais e os conflitos na escola, foi avaliada pelo maior número de professores positivamente, e a dimensão 6, sobre a infraestrutura e a rede física da escola, teve o maior número de professores com percepções negativas.

Figura 10: Escola C – Percepções dos professores por dimensões



Fonte: elaboração própria

Dos 13 professores que responderam à pesquisa, oito (61,5%) avaliaram a **dimensão 1** sobre **ensino e aprendizagem** como positiva, e cinco (38,4%) como intermediária; com observado na Figura 10, na **dimensão 2**, sobre **relações sociais e conflitos**, nove (69,2%) avaliaram como positiva e quatro como intermediária. Essa dimensão apresentou divergência em comparação com os alunos, que apresentaram percepções intermediárias; na **dimensão 3** sobre **regras, sanções e segurança**, houve percepções variadas, cinco (38,4%) professores avaliaram como intermediária, quatro (30,7%) como negativa e os quatro (30,7%) como positivo.

No que tange à **dimensão 5**, sobre **família, escola e comunidade**, sete (53,8%) professores a consideraram em nível intermediário, quatro (30,7%) docentes avaliaram como negativo e apenas dois (15,3%) como positivo. Cinco (38,4%) professores avaliaram a **dimensão 6** sobre **infraestrutura e rede física** como negativa, seguida de quatro (30,7%) que percebem como intermediária e quatro como positiva.

Nas duas últimas dimensões as percepções foram predominantemente positivas. Na **Dimensão 7**, sobre **as relações com o trabalho**, seis dos professores a avaliaram como positiva, quatro a percebem como intermediária, e três, como negativa. Os professores estão muito satisfeitos com a coordenadora (61,5%), satisfeito com os funcionários 46,1%.

Há uma divisão de opiniões entre os professores no item sobre reconhecimento de seu trabalho, quatro (30,7%) responderam que concordam pouco que são reconhecidos pelo seu trabalho, mas para quatro (30,7%) concordam muito com esse item, logo, se sentem reconhecidos. Há divisão também sobre ser professor, pois para quatro professores gostaria de deixar, enquanto cinco afirmam que não largaria. Se sentem apoiados pela equipe gestora, 38,4%, e se sentem exaustos pelo grande volume de trabalho, 53,8%. Por fim, na **Dimensão 8 – Gestão e participação**, as percepções de oito professores foram positivas, sendo que três foram negativas, e duas, intermediárias.

Para finalizar a descrição das avaliações dessa escola, passemos à percepção da única gestora que respondeu à pesquisa.

### **3.3.3 Escola C – Percepções da gestora**

Nessa escola haviam três gestoras: a diretora, a vice-diretora e a coordenadora, mas respondeu ao questionário apenas a coordenadora. Ela tem graduação como sua última titulação e trabalha há mais de 20 anos nessa instituição.

Sua percepção nas dimensões 1, 2, 6 e 7 foram negativas. Já as dimensões 3, 5 e 8 foram avaliadas como intermediárias. Dentre todas as escolas, essa gestão foi a que mais apresentou percepções negativas sobre as dimensões. Dessa forma, em sua visão, não há um clima positivo em sua instituição. A gestora respondeu que se sente pouco satisfeita com os professores, gestores e funcionários da escola e que não se sente motivada para realizar as suas funções, mas considera ser reconhecida pelo trabalho. Afirma que está exausta com o volume de trabalho. Além disso, reconhece que é responsável pelo desempenho dos alunos e pela qualidade da educação e afirma estar preparada para exercer a função de gestor. Não está satisfeita com a Secretaria da educação ou Diretoria de Ensino.

Na visão da gestora a escola oferece pouca oportunidade de estudo, qualificação e de formação dos profissionais, afirma que o Projeto Político-Pedagógico não foi elaborado com a participação dos diversos setores da comunidade escolar e que não foi elaborado a partir de um diagnóstico sistematizado da realidade escolar, além disso não é revisto periodicamente pela comunidade escolar, assim como o regimento escolar. Para finalizar as percepções os integrantes da escola C, expomos na Figura 11 as percepções os alunos, professores e gestores sobre as dimensões que compõem o clima escolar.

Figura 11 – Percepções de alunos, professores e gestores da escola C sobre as dimensões



Fonte: elaboração própria

Podemos observar que os alunos dessa escola os alunos, professores e a gestora avaliaram a dimensão 6 - infraestrutura e a rede física da escola como negativa. Esses dados nos chamam atenção, pois todos os integrantes não estão satisfeitos com as questões que abrangem essa dimensão, necessitando assim, de intervenções em buscas de melhorias. As relações com a família também foram avaliadas como negativa para os alunos e apresentou percepções intermediárias na visão de professores e a gestora.

Passemos para a última escola pesquisada.

### 3.4 Clima Escolar – Escola D

#### 3.4.1 Escola D – Percepções dos alunos

Nessa escola, responderam ao questionário 288 pessoas, o que corresponde a 70% dos 411 alunos matriculados em 2017 (Tabela 9).

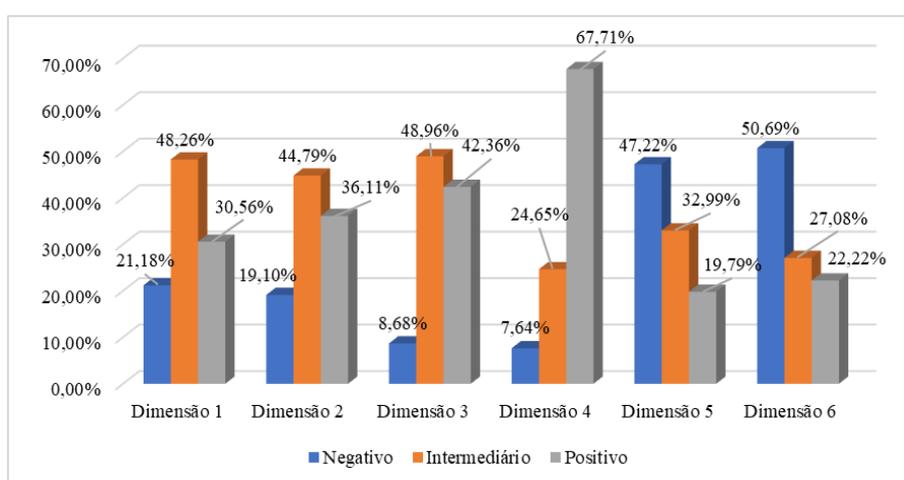
Tabela 9: Descrição dos alunos da Escola D

Escola	Sexo		Ano Escolar		Período escolar	
	F	M	7º	8º	Matutino	Vespertino
C (n = 288)	152 (52,7)	136 (47,2)	97 (33,6)	96 (3,3)	169	119
			95 (32,9)		(58,6)	(41,3)

Fonte: elaboração própria

A dimensão com maior índice de percepções negativas foi a dimensão 6, sobre infraestrutura da escola. E a dimensão com mais percepções em nível intermediário foi a dimensão 3, sobre regras, sanções e segurança.

Figura 12 – Escola D – Percepções dos alunos por dimensões



Fonte: elaboração própria

Os dados referentes as dimensões avaliadas pelos alunos podem serem visualizadas na Figura 12. Para 48,2% dos alunos da escola D, a **dimensão 1 – ensino e aprendizagem**, foi avaliada como intermediária, para 30,5% foi percebida como positiva, e para 21,1% como negativa. Logo, seguiu as mesmas percepções das escolas descritas anteriormente. Já na **dimensão 2, relações sociais e conflitos**, para 44,7% dos alunos, tais percepções são intermediárias, porcentagem seguida de 36,1%, que as consideram positivas. Em relação aos conflitos entre os estudantes, 60,4% dos alunos responderam que há muitos conflitos.

No que tange à **Dimensão 3**, as percepções foram intermediárias, 48,9%, seguidas por 42,3%, positiva. Os alunos responderam que algumas vezes/nunca, 81,8%, participam da elaboração e das mudanças de regras da escola, quatro professores partilham da mesma visão que os alunos. Referente a justiça e a equidade das regras,

53,8% responderam que as regras da escola são justas e valem para todos, mas 46,1% afirmam que não, que algumas vezes/nunca são. Nunca/algumas vezes, 69,7%, há espaços para discutirem problemas de convivência, de disciplina e regras na escola. Referente as sanções a escola, na visão dos alunos, algumas vezes/nunca, 52,3%, tende a castigar e dar bronca no grupo todo e não impõem punições sem serem ouvidos antes, 61%.

Assim como as percepções dos alunos das outras três escolas apresentadas anteriormente, a **dimensão 4**, sobre **Intimidações**, teve mais avaliações positivas, sendo que 67,7% dos alunos a percebem em nível positivo, 24,6% em nível intermediário e 7,6% como negativo. Embora as percepções pareçam serem boas, não podemos tratar como natural e não dar importância para os 15,6% dos alunos que dizem que foram agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhados por algum colega da escola. Ademais, 9,2% responderam que têm medo de alguns colegas. Quando passamos a olhar os autores de *bullying* 5,1% responderam que já praticaram situações de intimidações e maus tratos e o número sobe, quando verificamos os espectadores, uma vez que 41,3% afirmam já ter presenciado essas situações. É preciso que a escola utilize estratégias para que possa combater o *bullying*, mas, como afirma Wrege (2017) as ações pontuais não são efetivas, é preciso que as escolas invistam frequentemente na construção de valores morais e na construção da melhoria da convivência.

Da mesma maneira que as escolas anteriores, as dimensões 5 e 6 apresentaram mais percepções negativas entre os alunos, sendo que na **dimensão 5 – Família, escola e a comunidade**, 47,2% dos alunos a avaliaram como negativa, 32,9% como intermediária e 19,8% como positiva. Seguindo a mesma linha, a **dimensão 6 – Infraestrutura e rede física**, teve 50,6% de percepções negativas, seguidas de 27% de intermediárias e 22,2% de positivas. Essas duas últimas dimensões precisam de melhorias. Passemos agora aos resultados sobre as percepções dos professores da escola D.

### 3.4.2 Escola D – Percepções dos professores

Nessa escola, como explanado anteriormente, tivemos o menor número de professores. Isso ocorreu devido ao fato de ter sido a primeira escola onde coletamos os dados. Os questionários foram enviados por correio eletrônico aos professores a pedido deles mesmos e apenas cinco (19,2%) dos 26 professores que compunham o quadro docente responderam. Por essa razão, nas outras escolas os dados foram coletados em

horário de trabalho pedagógico coletivo – ATPC, o que resultou em maior adesão dos professores à pesquisa. A descrição dos cinco respondentes está na Tabela 10.

Tabela 10: Descrição dos professores da Escola D

Sexo		Área de Graduação		Última Titulação	
F	M			Especialização	Mestrado
4	1	Letras	3 (60)	1	1
		Matemática	1 (20)		
		História	1 (20)		

Fonte: elaboração própria

Em razão do reduzido número de respondentes, optamos em descrever apenas as frequências das avaliações feitas por eles, sem calcular a porcentagem e podem ser observadas na Tabela 11.

Tabela 11 - Escola D – Percepções dos professores por dimensão

Dimensões	Dimensão 1	Dimensão 2	Dimensão 3	Dimensão 5	Dimensão 6	Dimensão 7	Dimensão 8
Negativo	1			1		1	
Intermediário	3		3	4	1	1	
Positivo	1	5	2		4	3	5

Fonte: elaboração própria

A **dimensão 1**, sobre **ensino e aprendizagem**, foi avaliada por três professores em nível intermediário, por um professor como negativo e por um professor como positivo. Dessa forma, essa escola foi a única que teve professores que, em sua maioria, avaliaram essa dimensão como intermediária; além disso, nenhum professor nas escolas citadas anteriormente apresentou percepções negativas.

Em relação à **dimensão 2**, associada aos relacionamentos interpessoais e conflitos, todos os professores apresentaram percepções positivas. Essas percepções divergem da maioria dos alunos dessa escola, que a avaliaram como intermediária. A **dimensão 3**, sobre **regras, sanções e segurança**, teve três professores que a avaliaram em nível intermediário, e os outros dois, como positivo. Essa dimensão apresentou convergência em relação às percepções dos alunos. Já na **dimensão 5**, sobre **família, escola e comunidade**, quatro professores avaliaram como intermediário e um como negativo. Logo, não houve nenhuma avaliação positiva entre os professores sobre essa dimensão.

As avaliações dos professores divergem das respostas dadas pelos alunos referentes à **dimensão 6**, pois quatro professores apresentaram percepções positivas, e um, intermediária. Não houve percepção negativa por parte dos docentes nessa dimensão. E em relação às dimensões 7 e 8, os professores avaliaram-nas positivamente, sendo que na **dimensão 7**, sobre **as relações com o trabalho**, três docentes a percebem como positiva, e apenas um apresentou visão negativa. Logo, para os três docentes dessa instituição há satisfação com as relações que têm entre gestores e funcionários, além disso, foi possível depreender a partir dos dados obtidos que se sentem orgulhosos em trabalhar na instituição, já na **dimensão 8**, sobre **a gestão e a participação**, todos os professores avaliaram positivamente.

### 3.4.3 Escola D – Percepções dos gestores

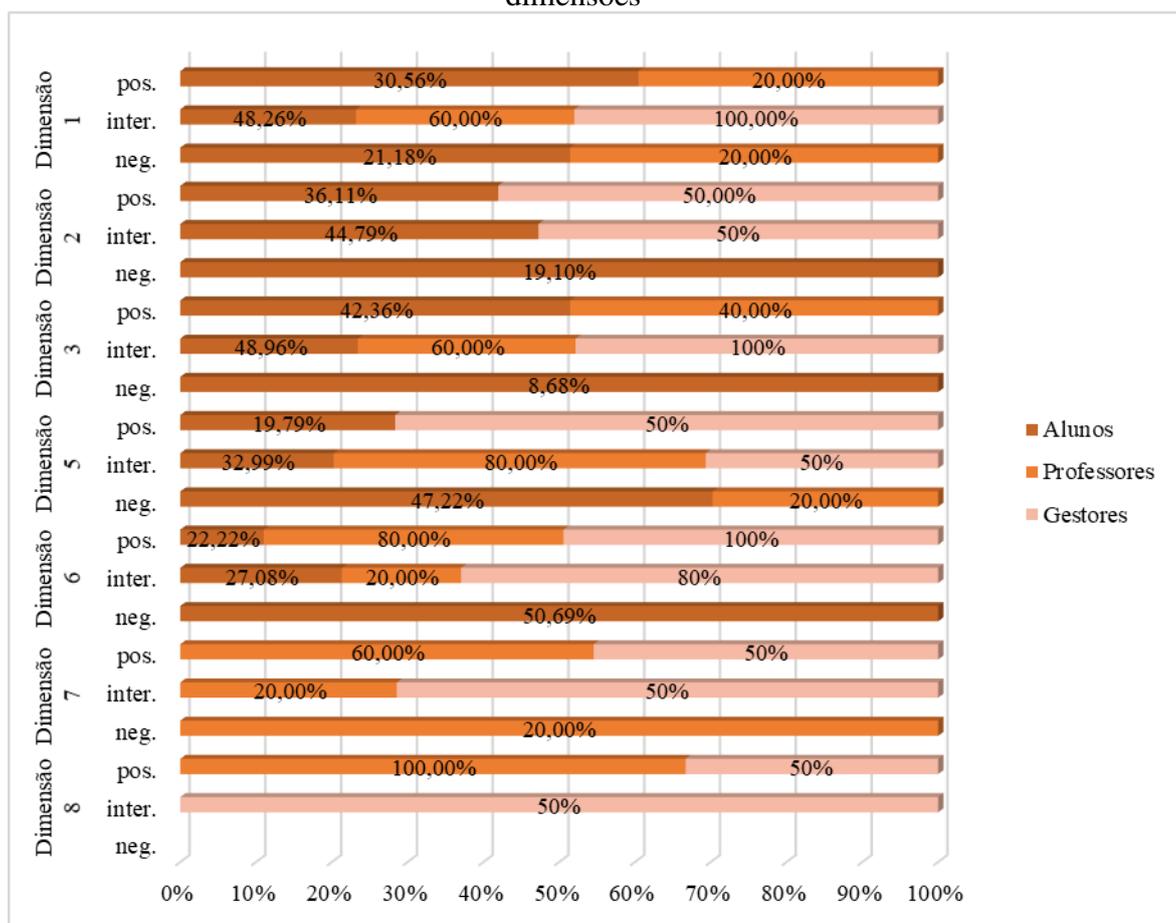
Nessa instituição haviam três gestores, mas participaram desta pesquisa uma vice-diretora e uma coordenadora. Em relação à titulação, uma possui graduação e a outra especialização. Atuam na escola entre 6 e 20 anos.

As gestoras percebem a dimensão 1 e 3 em nível intermediário. As gestoras avaliaram ainda a dimensão 6 como positiva. As dimensões, 2, 5, 7 e 8 uma gestora avaliou em nível intermediário, e a outra, em nível positivo.

Passamos a seguir as percepções dos alunos, professores e gestores dessa escola.

Como pudemos observar na Figura 13, os alunos dessa escola têm percepções mais intermediárias, os professores possuem mais percepções positivas. Chamamos a atenção para a dimensão 5 – a relação com a família que, na visão dos alunos, foi avaliada como negativa, logo, as situações referentes a qualidade das relações entre escola, família e comunidade, relacionado ao respeito, a confiança e o apoio bem como a consideração das necessidades da comunidade, precisam ser revistas. Encontramos divergências nas percepções de alunos e professores no que tange a dimensão 2 – as relações sociais e os conflitos, pois os alunos avaliaram como intermediária e os professores como positivas, como salientam Chrispino e Chrispino (2011) quando os professores e alunos apresentam a mesma ação e reagem diferente ao mesmo ato, isso é conflito. E, também, as percepções divergiram em relação a infraestrutura e a rede física da escola, visto que para os alunos não está satisfatório, mas, na visão dos professores, está em boas condições de uso.

Figura 13 – Percepções de alunos, professores e gestores da escola D sobre as dimensões



Fonte: elaboração própria

A seguir, buscamos descrever as percepções dos integrantes por escola.

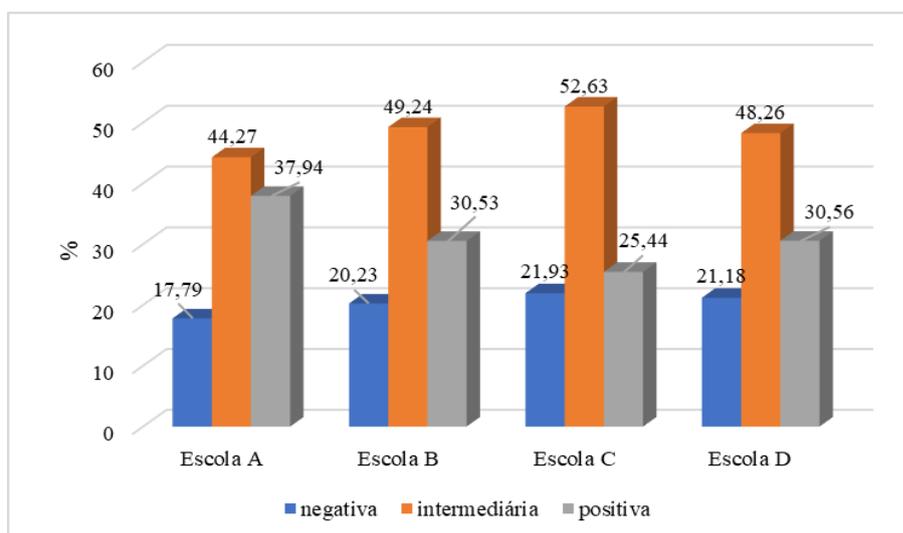
### 3.5 Resultados entre as quatro escolas por grupos e dimensões

Nessa subseção apresentamos os dados referentes aos grupos de alunos, de professores e de gestores das quatro escolas participantes da pesquisa, comparando as percepções de cada grupo. Para isso, foi feito cruzamento de cada grupo de participante por dimensão e por escola. Entender a qualidade geral da avaliação dos estudantes, professores e gestores, nos permite visualizar a magnitude das percepções dos participantes (COLOMBO, 2018).

### 3.5.1 Percepções dos alunos sobre as dimensões que compõem o clima escolar

Ao analisarmos as respostas dos estudantes das quatro escolas referentes à **dimensão 1**, que avalia a qualidade do ensino e da aprendizagem, observamos que houve prevalência de percepções intermediárias, com variação percentual entre 44,2 – 52,6%, observados na Figura 14. Os alunos da escola C foram os que tiveram maior número de percepções intermediárias, com 52,6%. Além disso, dentre todos alunos, foram estes os que tiveram menos percepções positivas (5,6%). Os alunos da escola A foram os que tiveram menos percepções negativas (4,3%). Após análise estatísticas, não foi encontrada diferença significativa entre as escolas ( $\chi^2 = 9,15$ ;  $p > 0,005$ ) em relação a essa dimensão.

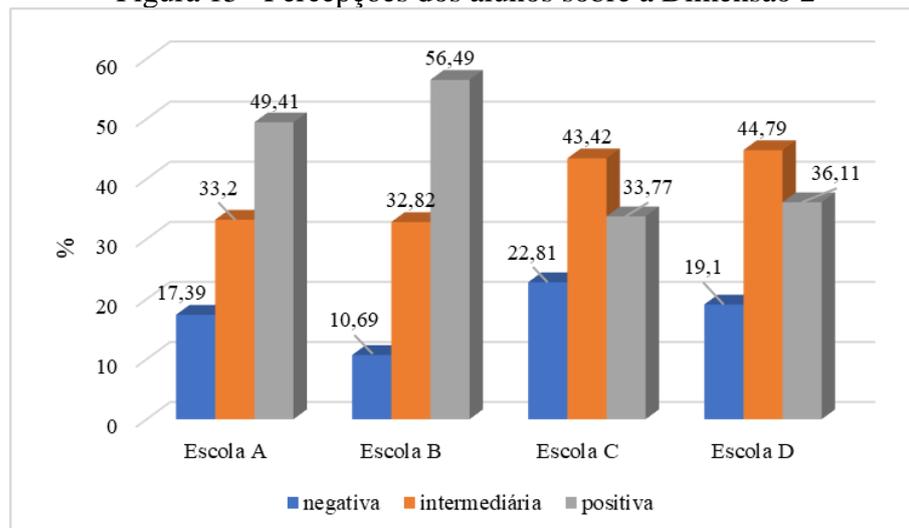
Figura 14– Percepções dos alunos sobre a Dimensão 1



Fonte: elaboração própria

As avaliações dos estudantes referentes à **dimensão 2**, representados na Figura 15, a qual avalia as **relações sociais e os conflitos**, em duas escolas (A e B), prevaleceram em nível positivo. Destacamos que, dentre todos os 1031 respondentes, foram os alunos da escola A que apresentaram o menor índice de percepções negativas, apenas 2,7% consideram que há problemas nas relações sociais no ambiente escolar. Nas Escolas C e D houve predomínio de percepções intermediárias entre seus alunos. Os alunos da escola D, foram os que tiveram maiores percepções intermediárias (12,5%) dentre todos os alunos. Não encontramos diferença significativa entre as escolas após análise estatística ( $\chi^2 = 17,746$ ,  $p=0,007$ ).

Figura 15– Percepções dos alunos sobre a Dimensão 2

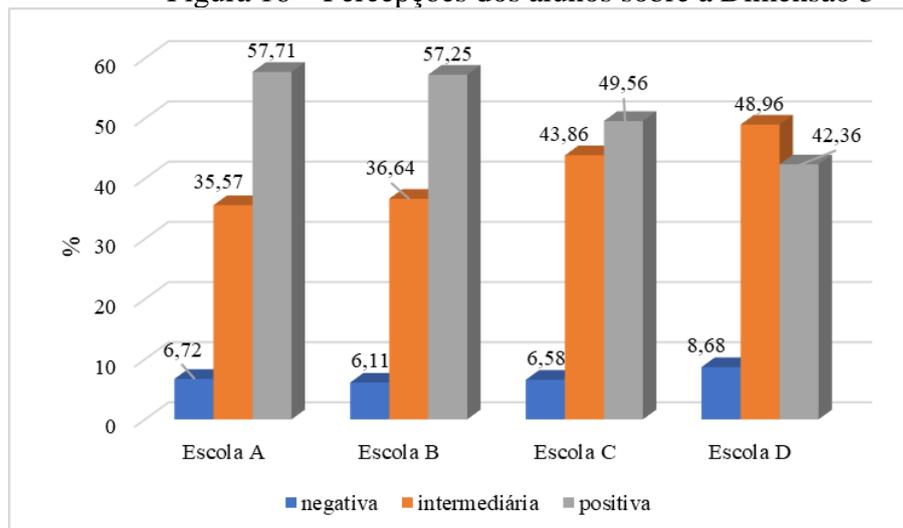


Fonte: elaboração própria

Encontramos, portanto, diferença nas percepções dos alunos entre as escolas no que tange às relações sociais e aos conflitos. Estes dados corroboram com o conceito de clima denominado pela literatura desta pesquisa, pois esses dados mostram que cada escola possui um clima específico, que reflete o que tem em sua essência, logo, ao apresentar maiores frequências de percepções positivas nas escolas A e B, e intermediárias nas escolas C e D, tal ocorrência significa, como apontam Cornejo e Redondo (2001), que as avaliações dessa dimensão foram feitas a partir das relações interpessoais que ocorreram dentro na unidade escolar, seja na sala de aula ou a nível escolar.

Na **dimensão 3**, sobre **regras, sanções e segurança**, os alunos das escolas A, B e C foram os que apresentaram mais percepções positivas. Na Escola D 48,9% alunos avaliaram esta dimensão com clima intermediário (Figura 16). Dos 1031 alunos que responderam à pesquisa, os alunos da escola C foram os que apresentaram menores índices de percepções negativas, apenas 1,45%. Não houve diferença significativa após análise estatística ( $\chi^2=17,74$ ,  $p=0,007$ ) entre as escolas nesta dimensão.

Figura 16 – Percepções dos alunos sobre a Dimensão 3

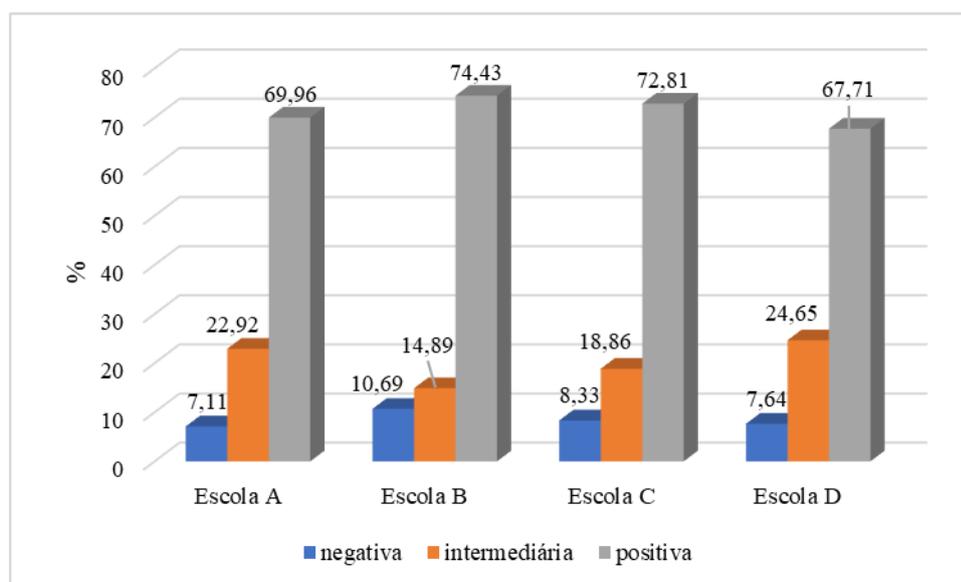


Fonte: elaboração própria

Consideramos importante salientar que, mesmo prevalecendo entre os alunos das quatro escolas percepções positivas, ao analisarmos itens referentes à elaboração e à execução das regras na escola, notamos os alunos apontaram que algumas vezes/nunca participam da elaboração e das mudanças de regras; assinalaram que algumas vezes/nunca há momentos e espaços para discutirem os problemas de convivência e as regras da escola. Estes dados nos fazem pensar que há predomínio de imposição de regras e estas são percebidas pelos alunos como justas por serem guiadas pela moral da heteronomia. Apesar de existirem discursos sobre a elaboração coletiva das regras na escola, por meio de rodas de conversas ou de assembleias, e da importância do diálogo nas resoluções de conflitos, constata-se que, por vezes, prevalecem as práticas autoritárias. Nessa perspectiva, observa-se que, em situações de resolução de conflito e de indisciplina, o objetivo da escola é resolver a questão, ou seja, o foco está no produto e não no processo da elaboração e de mudança da regra. Vinha e Tognetta (2006) salientam que as regras contratuais devem ser elaboradas em conjunto com os alunos, e não serem impostas de uma relação de hierarquia. As construções dessas regras podem ser feitas em momentos específicos ou nas assembleias, conforme os problemas vão surgindo. Para Menin (2012), ao discutir as regras, valores morais têm que nortear a discussão, para assim, ser possível verificar se a regra é válida ou se é arbitrária e sem significado. A autora ressalta, porém, que existem valores inegociáveis, tais como a justiça e a cooperação.

Passamos agora para as percepções referente a dimensão de situações de intimidações. O *bullying* é um fenômeno que ocorre entre pares e não é um acontecimento presente apenas na escola, como salienta Tognetta (2012), mas é na escola que há maiores possibilidades de convivência entre iguais, logo, há maior propensão de acontecer. Desse modo, conhecer as percepções que acontecem na escola e fora dela mostra-se o ponto de partida para que se defina ações e intervenções envolvendo alunos, professores, famílias e a comunidade escolar (COLOMBO, 2018). Podemos observar na Figura 17 que houve variações de percepções positivas entre as escolas, de 67,71% a 74,43% na **dimensão 4**, que identifica situações de intimidação e maus tratos entre os pares. E as avaliações negativas variaram de 1,7% a 18,9% (a escola que apresentou menor número de alunos com percepções negativas foi a escola A). Não houve diferença significativa após análise estatística entre as escolas ( $\chi^2=10,82$   $p>0,005$ ) nesta dimensão.

Figura 17 – Percepções dos alunos sobre a Dimensão 4



Fonte: elaboração própria

Esses dados indicam que na visão dos estudantes, são raras as situações de intimidação entre os alunos. Porém, não deixamos de nos atentar para cerca de 7,1% – 10,6% dos alunos avaliaram esta dimensão em nível negativo, pois percebem que estas situações acontecem sempre/muitas vezes. Confirmando tais dados, pesquisas indicam (KLEIN, CORNELL E KONOLD, 2012; GIOVAZOLIAS ET AL. 2010 apud WREGGE, 2017) que perceber a escola como um local agradável, tendo maior sentimento de

pertencimento e segurança, os integrantes percebem o clima como mais positivo, logo, são menores as chances de se envolverem em situações de *bullying*, seja como autor ou como alvo. Para compreender a amplitude dessa dimensão iniciamos com o item que define a ocorrência de situações de intimidação entre os alunos sob a ótica do alvo. No item sobre o alvo, “eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola” encontramos porcentagens que variaram de 15,6% a 11,8% de alunos responderam que sempre/muitas vezes sofreu essa situação. Além disso, as afirmações sobre o sentimento de medo em relação a alguns colegas, variaram entre 11,8% a 9,2% muitas vezes/sempre. Em relação se já foi “provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola”, encontramos porcentagens que variaram de 25,8% a 31,9 dos alunos que afirmaram sempre/muitas vezes ter acontecido essas situações. Interessante observar que quando comparados, os itens de agressão e provocação, praticamente, dobra o número de alunos que responderam sofrer provocações. A provocação pode ser denominada pela união de dois componentes, a agressão e o humor, possuindo, assim um caráter ambíguo, além disso possui uma ampla diversidade de comportamentos físicos e verbais: "insultos, cutucões, imitações, apelidos, comentários depreciativos, questionamentos repetidos, fingimento de espanto, zombarias, perturbações, exageradas repreensões por uma ofensa, entre outros" (MARQUES, et al., 2018, p. 128). Citando Keltner et al (2001), Marques et al. (2018) explicam que por volta de 11 a 13 anos há uma generalização e compressão de formas mais lúdicas das provocações, isso significa que os adolescentes provocam em tom de brincadeiras, por isso tendem a interpretar as provocações como menos prejudiciais ou menos aversivas. 10,2% dos alunos afirmaram que sempre/muitas vezes sentem medo de alguns alunos.

Passemos agora para o foco dos possíveis autores de *bullying*. Na afirmação sobre se agrediram, maltrataram, intimidaram, ameaçaram, excluíram ou humilharam algum colega da escola, as respostas dos alunos variaram de 5,1% a 9% dos alunos responderam que sempre/muitas vezes. Embora a porcentagem pareça ser pequena, esses dados são muito preocupantes, não podemos aceitar ou tratar com naturalidade essas situações. No item sobre “eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola” as respostas variaram entre 10,3% a 14%. Novamente, encontramos praticamente o dobro dos alunos, quando comparados as agressões.

Os itens que envolvem situações de intimidação na percepção dos espectadores sobre “vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola”, as respostas variaram entre 41,3% a 28,5% dos

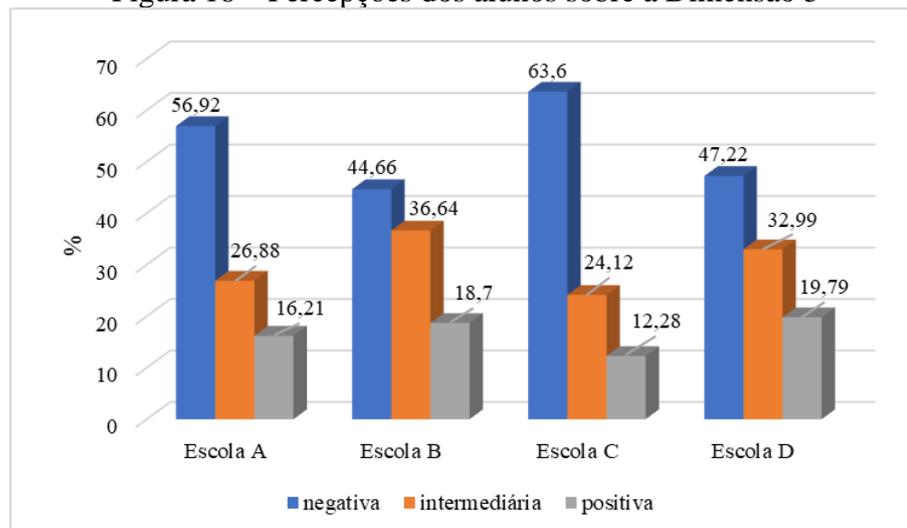
alunos afirmam que sempre/muitas vezes presenciaram essas situações. Em relação vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola, as respostas variaram entre 41,3% a 48,2% de alunos que já viram muitas vezes/sempre essas situações ocorrerem. De acordo com Avilés (2013) os espectadores, frequentemente, são os responsáveis por legitimar os maus-tratos, mas também são alternativas para que haja mudança para quebrar o silêncio dos maus-tratos.

O segundo local com maiores frequências de respostas foi a internet, e segundo Avilés (2013), denomina-se cyberbullying esse tipo de agressão, trata-se de um “assédio entre iguais através do celular e da internet”, em que as agressões são feitas “através das novas tecnologias de informação e comunicação, em espaços virtuais” (AVILÉS, 2009, p. 79). Faz-se necessário que haja prevenção e atuação nas escolas, “garantindo assim que meninos e meninas possam respeitar os outros e se sentirem respeitados ainda que virtualmente” (TOGNETTA e BOZZA, 2012, p.176).

Pesquisa realizada por Wrege (2017) em quatro escolas públicas com 566 alunos de 7 aos 9º anos do Ensino Fundamental II apontou que na escola que possuía um clima mais positivo, haviam menos pessoas que se envolveram em situações de intimidação nos quatro meses, anterior à coleta de dados. Como salienta a autora, as pesquisas apontam que ter o sentimento de pertencimento e segurança, compreendo a escola como um espaço agradável, há menores chances de a pessoa se envolver em situações de bullying, seja como autor ou como alvo. Zechi (2017) buscou avaliar o clima escolar em 382 alunos, 16 docentes e dois gestores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio de escolas públicas e privadas na cidade de Paranaíba. Os resultados alcançados são semelhantes ao de nossa pesquisa cujas percepções foram predominantemente positivas nas situações de intimidação entre alunos, tanto na escola pública quanto na privada.

A **dimensão 5**, que avalia a qualidade das relações entre **a escola, a família e a comunidade**, foi percebida predominantemente como negativa entre os alunos das quatro escolas pesquisadas, como exposto na Figura 18. A Escola C apresentou a maior frequência de alunos com percepções negativas, 14% em relação ao total, logo, foi a escola com menor número de percepções positivas, apenas 2,7%. Nesta dimensão, após análise estatística, houve diferença significativa ( $\chi^2=23,96$ ,  $p=0,001$ ) entre as escolas.

Figura 18 – Percepções dos alunos sobre a Dimensão 5



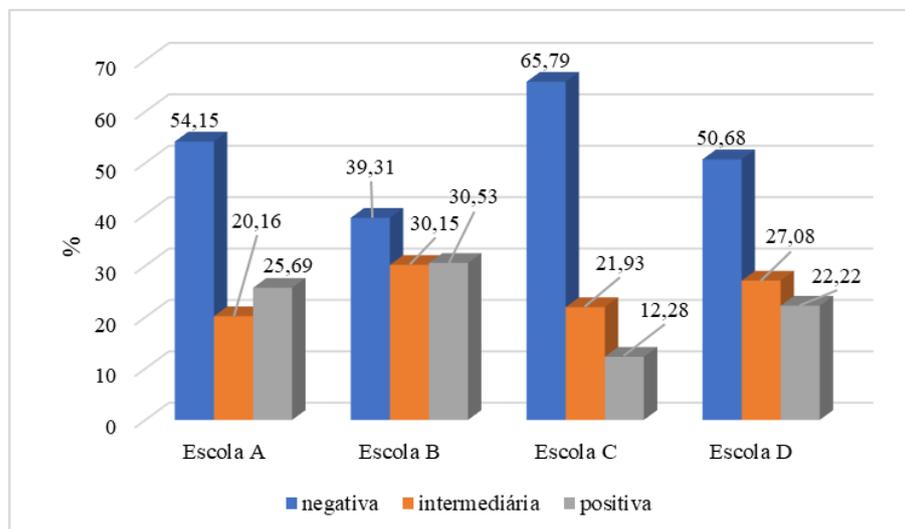
Fonte: elaboração própria

Os dados indicam que na percepção dos alunos não há envolvimento da escola com a família e com a comunidade. Ao analisarmos alguns itens da dimensão 5, observamos que os alunos afirmam não existir boa comunicação das famílias com os professores, as famílias não participam de projetos, atividades ou eventos organizados pela escola, tampouco participam das decisões tomadas na e pela escola. A escola e a família, como salientam Dessen e Polonia (2007), são duas instituições fundamentais para promover os processos evolutivos dos sujeitos. Logo, as escolas precisam investir tanto no fortalecimento das associações de pais e mestres, no conselho escolar, bem como propiciar, de fato, a articulação da família com a escola e a comunidade, é preciso planejar e implementar ações que garantam as parcerias entre as duas instituições. Como salientam Castro e Regattieri (2010) é necessário que as escolas conheçam as famílias de seus alunos, a fim de mapear as famílias e verificar quais famílias podem apenas cumprir seu dever legal (matricular e mandar regularmente seus filhos às escolas) e quantas famílias podem participar, por exemplo, ativamente da gestão escolar. Esse levantamento sistemático deve substituir as ações baseadas em suposições genéricas.

A **dimensão 6**, que se refere à qualidade da **infraestrutura** e do espaço físico da escola, foi avaliada pelos alunos das quatro escolas pesquisadas como negativa, com variação entre as escolas de 39,3% e 65,7%. Esses dados podem ser visualizados na Figura 19. A escola B foi a que teve o menor número de alunos com percepções negativas (9,9%), e a escola C foi a que teve menos percepções positivas, apenas 2,2% do total. Logo, essa mesma escola teve o maior número de alunos com percepções negativas, representando

14,1%. A análise estatística aponta diferença significativa ( $\chi^2= 42,02$ ,  $p=0,001$ ) entre as escolas.

Figura 19– Percepções dos alunos sobre a Dimensão 6



Fonte: elaboração própria

Ao refletir sobre os dados, temos que pensar nas características físicas, na iluminação, nas condições materiais, no pátio, nos refeitórios e quais sentimentos são despertados quando se está naquele ambiente. Faz-se necessário ter um olhar atento a essa dimensão, para rever os aspectos que necessitam de reorganização ou melhoria em cada uma das escolas pesquisadas. No item sobre o incentivo ao uso da biblioteca na escola, 79% dos alunos responderam que nunca/algumas vezes isso ocorre. A biblioteca, segundo Perucchi (1999) é um recurso educativo indispensável ao desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e à formação do educando/educador. Além disso, geralmente, a biblioteca escolar é a primeira e única que os estudantes menos favorecidos economicamente frequentam. Desse modo, deve ser vista como oportunidade e fortalecimento do ensino e, através do convívio com a leitura, pode-se fazer surgir um leitor crítico, criativo e com novas ideias. A hipótese que levantamos é a de que as escolas não possuem materiais, equipamentos, laboratórios ou espaços que motivem ou favoreçam o sentimento de bem-estar e o processo de ensino e aprendizagem. Ao visitarmos as escolas para coletar os dados desta pesquisa, percebemos que há escassez de espaços verdes, em algumas há muitas grades nas janelas, portas sem maçanetas, laboratórios abandonados, servindo de depósito, entre tantos outros problemas de infraestrutura.

A seguir, apresentamos as avaliações dos professores das escolas pesquisadas.

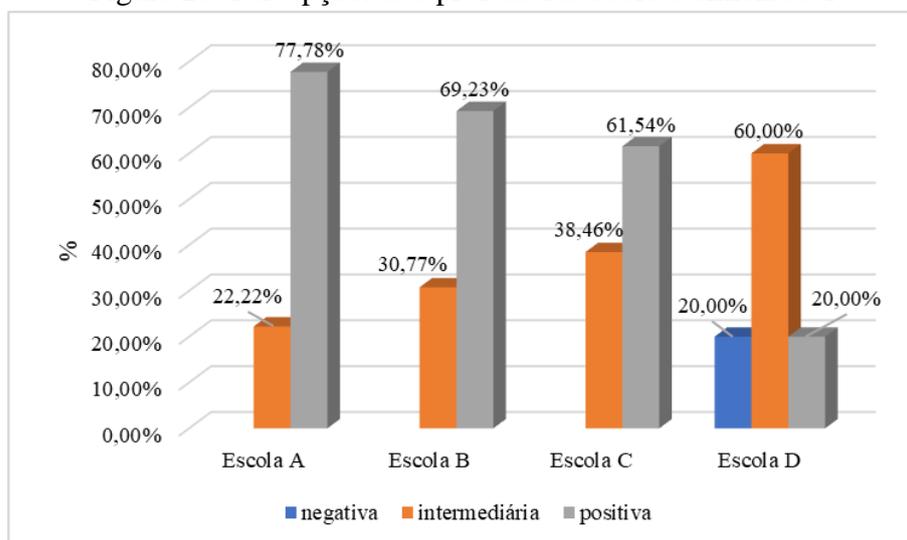
### 3.5.2 Percepções dos professores sobre as dimensões que compõem o clima escolar

Passemos agora aos resultados das percepções dos professores das quatro escolas, tratando das dimensões que compõem o clima escolar. Nesta subseção, diferente das análises dos dados dos alunos realizadas acima, optamos por não apresentar comparações com o total de professores participantes, em função da diferença de número de professores participantes que variaram de 5 a 27 em cada escola.

Como já foi dito no método, o questionário para os professores não possui a dimensão 4, que avalia a intimidação e maus tratos entre pares, e possui as dimensões 7 e 8, que abordam temas sobre as relações com o trabalho e com a gestão na escola.

De modo geral, os professores avaliaram a dimensão 1, como exposto na Figura 20, que se refere às relações com o ensino e a aprendizagem com clima predominantemente positivo. Interessante notar que apenas os professores da escola D tiveram percepções negativas (20%), além disso, é a única escola em que a maioria dos professores, 60%, avaliaram predominantemente como intermediária. As demais escolas avaliaram essa dimensão predominantemente com clima positivo. Após análise estatística nessa dimensão, não houve diferença significativa entre as escolas ( $\chi^2=15,03$ ,  $p>0,005$ ).

Figura 20: Percepções dos professores sobre a dimensão 1

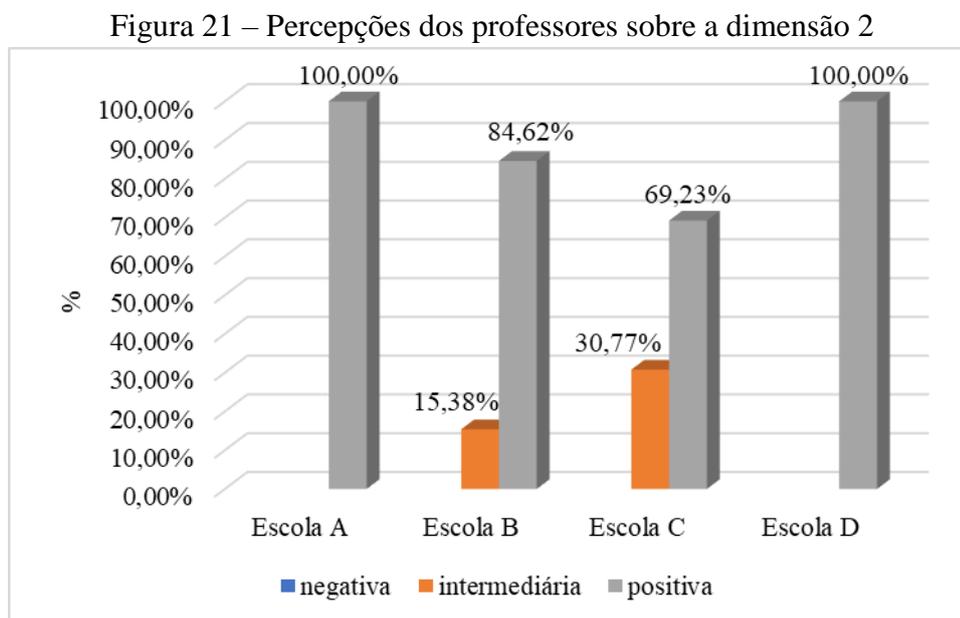


Fonte: elaboração própria

Levantamos a hipótese de que os professores possuem percepções mais positivas porque em muitos itens do questionário em relação a dimensão 1 há afirmações diretamente relacionadas à prática do professor e, por essa razão, existe certa dificuldade

em olhar criticamente para a própria prática. Houve discrepância, por exemplo, no item sobre atividades cooperativas, visto as respostas dos alunos variaram entre 68,3% a 83,1% de que os professores nunca/algumas vezes dão atividades em grupos; enquanto que variaram de 40% a 76,8% dos professores responderam que essa situação ocorre muitas vezes/sempre. Esses dados nos levam a pensar sobre a prática reflexiva dos professores, pois apontam que parece ser difícil para os professores terem uma postura crítica em relação a sua prática e a sua profissão. Concordamos com Zeichner (1993) quando traz em sua teoria que a prática-reflexiva deve buscar um equilíbrio entre o ato da rotina e o ato da reflexão.

Nenhum professor das escolas pesquisadas apresentou percepções negativas quanto à **dimensão 2**, que se refere às relações sociais e aos conflitos na escola. (Figura 21). Um dado interessante foi que todos os professores da escola A e D apresentaram percepções apenas positivas. As demais escolas apresentaram maiores frequências de avaliações positivas do que intermediárias. Não houve diferença significativa entre as escolas, após análise estatística ( $\chi^2= 9,90$ ,  $p>0,005$ ).

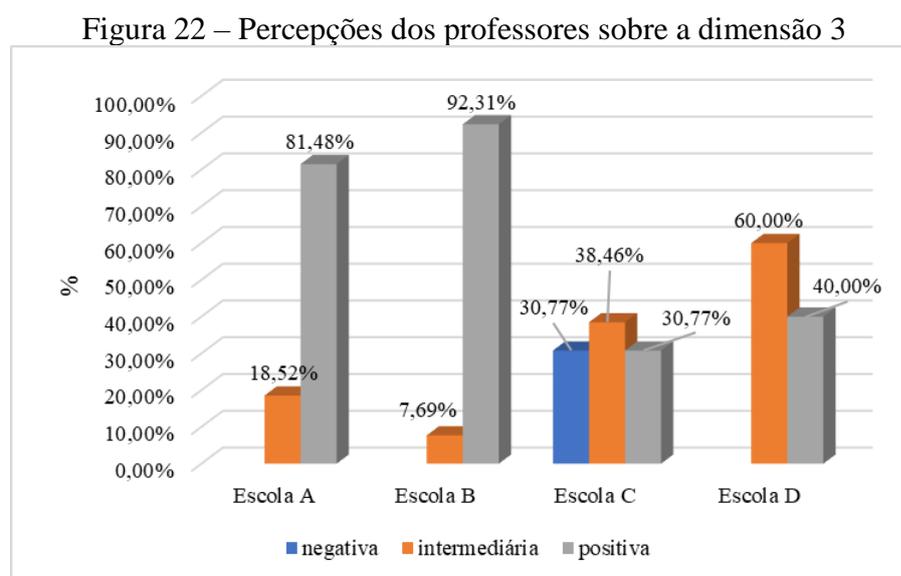


Fonte: Elaboração própria

Fernández (2005) salienta que o conflito é uma situação de confrontação de dois ou mais protagonistas, motivado por diferenças de interesses. Algumas vezes esses conflitos acabam sendo resolvidos pela agressividade quando falha a confrontação pacífica. Desse modo, o que está em jogo são os procedimentos e as estratégias empregadas para evitá-los. Um dos entraves no ambiente escolar são a forma como os

conflitos são trabalhados, que podem prejudicar todo o processo, como explana Leite e Löhr (2012, p. 578) "seja quando não se estabelece um objetivo claro de onde se quer chegar com a discussão, ou outras vezes, porque se procura encontrar culpados e agir rapidamente na punição destes. Diante desses resultados constatamos que os professores percebem as relações sociais e os conflitos dentro das instituições com boa qualidade, além disso não identificam situações de intimidação e maus tratos entre alunos. Logo, na visão desse grupo há boa qualidade do clima relacional.

Na **dimensão 3** houve diferença significativa entre os dados das escolas após a realização da análise estatística ( $\chi^2=24,42$ ,  $p=0,001$ ). Esta dimensão diz respeito a como os integrantes da escola elaboram e aplicam as regras e sanções e podem ser observados na Figura 22; os professores das escolas A e B tiveram avaliações predominantemente positivas e, em ambas as escolas, não houve percepções negativas. Já nas escolas C e D prevaleceram avaliações intermediárias, e na escola C, 30,7% dos professores avaliaram essa dimensão como negativa.

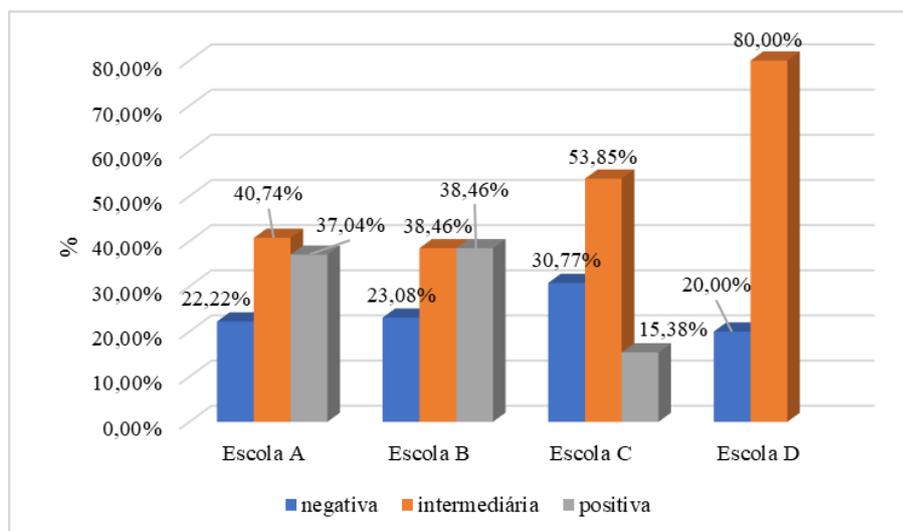


Fonte: elaboração própria

O sentimento de pertencimento, a identidade pessoal, bem como o trabalho com a autoestima, deve ser entendida como elo principal de um clima de qualidade. Refletir e chegar a acordos sobre a forma de atuar significa que os acordos são criados coletivamente e são mais valiosos que as ações individuais (FERNÁNDEZ, 2005). Os professores das escolas A e B percebem que suas instituições abrangem a elaboração de conteúdo, legitimidade e equidade na aplicação de regras e sanções.

Na **dimensão 5** prevaleceu as percepções intermediárias entre os professores das quatro escolas, como podem ser visualizados na Figura 23, e não houve diferença significativa entre elas após análise estatística ( $\chi^2 = 5,30$ ,  $p > 0,005$ ). Os participantes da escola D, 80%, percebem que há dificuldade na relação da escola com a família, pois suas percepções resultam em um clima escolar intermediário referente a esta dimensão.

Figura 23: Percepções dos professores sobre a dimensão 5



Fonte: elaboração própria

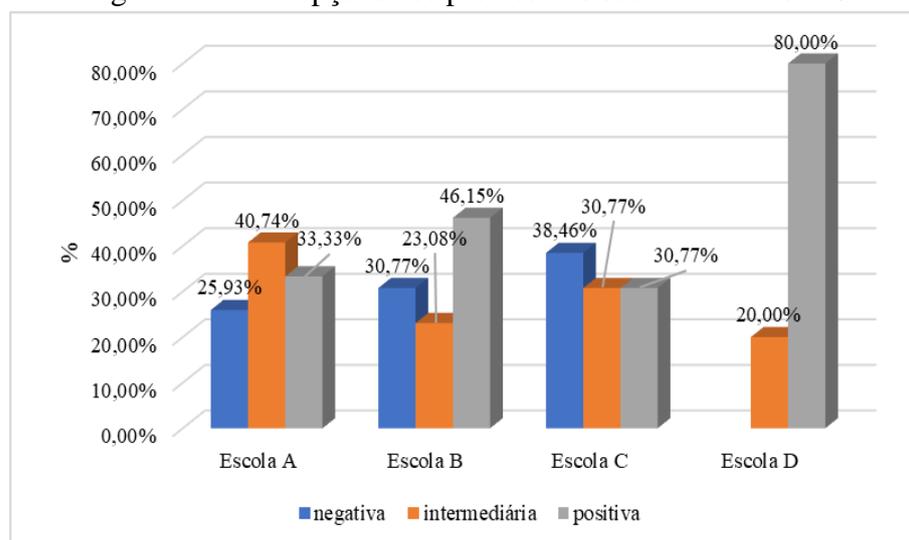
Saraiva e Wagner (2013) salientam que ainda existem muitos empecilhos na relação família e escola. “De fato, por parte dos professores, algumas barreiras são identificadas para o estabelecimento de uma boa relação, tais como a apatia dos pais no que tange aos assuntos escolares e a sua própria limitação de tempo para contatar com a família” (ibidem, p. 742). Contudo, acreditamos que os professores participantes, por não terem, predominantemente visão negativa, mas sim intermediária, podem ter uma reflexão maior sobre o envolvimento da família com a escola. Retirando assim o estereótipo de que o fracasso do aluno, as diferenças, sejam elas étnicas, culturais, sociais, corporais etc., não podem ser convertidas para transformar o estudante em “aluno ideal”, logo, escola não pode eximir-se de suas responsabilidades (CASTRO; REGATTIERI, 2010)

Como observamos na Figura 24, na **Dimensão 6**, que abrange a qualidade da infraestrutura e da rede física da escola, 40,7% dos professores da escola A percebem essa dimensão como intermediária, já os 38,4% da escola C avaliaram como negativa, logo, estão em consonância com os alunos de sua escola. Entre os professores das escolas B

(40,7%) e D (80%) houve mais percepções positivas. Também não houve diferença significativa após análise estatística ( $\chi^2=5,89$ ,  $p>0,005$ ) nos dados desta dimensão.

As questões relacionadas a essa dimensão precisam serem revistas, pois tanto para alunos quanto para professores o uso desse espaço precisa de adequação e cuidado. Os equipamentos, mobiliários, livros e materiais devem estar preparados e organizados para favorecer a acolhida, o livre acesso, a segurança, o convívio e o bem-estar nesses espaços (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

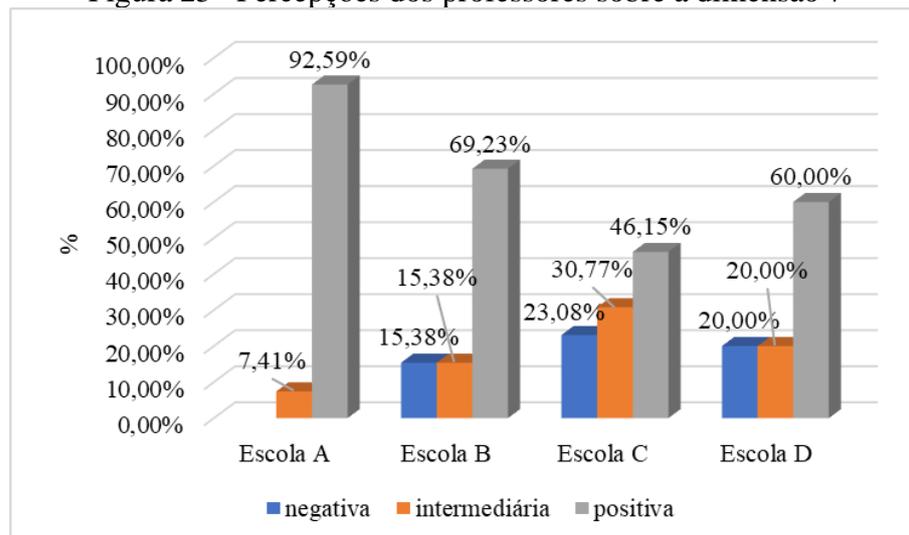
Figura 24 – Percepções dos professores sobre a dimensão 6



Fonte: elaboração própria

De modo geral, os professores das quatro escolas avaliaram o clima como positivo sobre a **Dimensão 7**, observados na Figura 25, que engloba as **relações com o trabalho**. Os professores das escolas B, C e D tiveram percepções negativas, sendo que os professores da escola C foram os que mais divergiram em suas percepções, visto que do total de 13 respondentes, quatro avaliaram esta dimensão como intermediária e três como negativa. Não houve diferença significativa ( $\chi^2=11,50$ ,  $p>0,005$ ). Esses resultados vão ao encontro com os dados da pesquisa realizada por Pereira e Rebolo (2017) sobre a percepção dos professores do clima escolar e suas implicações para o trabalho. As percepções de 24 professores de uma escola pública de Campo Grande também se mostraram positiva, pois consideram um ambiente de trabalho participativo que promove o desenvolvimento profissional e o reconhecimento de seu trabalho.

Figura 25– Percepções dos professores sobre a dimensão 7



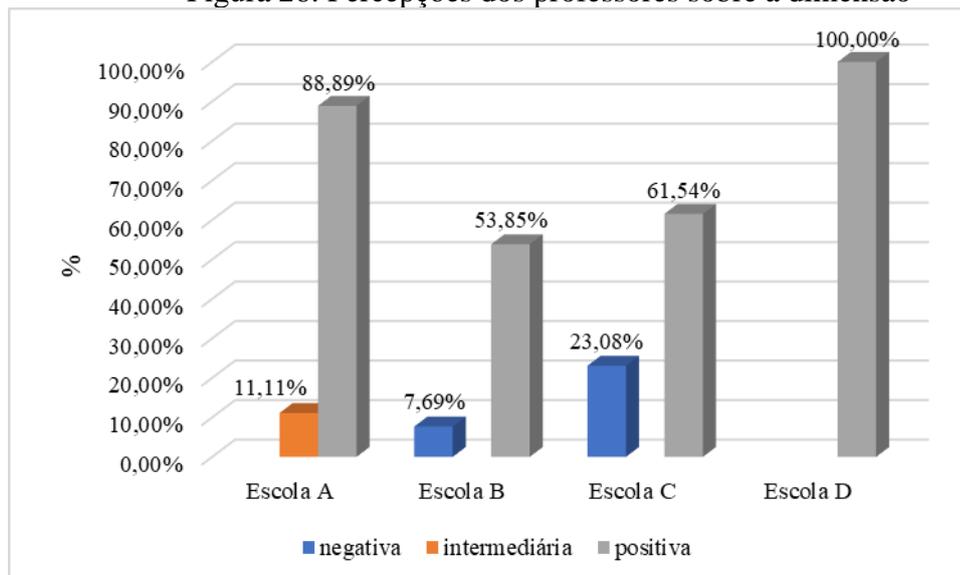
Fonte: elaboração própria

Pensando especificamente na profissão docente, ter satisfação e motivação em seu trabalho são condições fundamentais, para o professor realizar seu trabalho pedagógico com qualidade. Outro dado interessante foi que a maioria dos professores apontaram possuir bons sentimentos em relação aos gestores, colegas de profissão e ao seu ambiente de trabalho, além de possuir boas percepções no que tange à satisfação e à motivação para a função que desempenham.

Importante alertar que, embora os professores avaliaram essa dimensão como positiva, ao olharmos para item sobre a exaustão causado pelo volume de trabalho, as respostas variaram entre 40% a 92,2% dos professores que afirmam concordarem/concordarem muito que se sentem exauridos. Esses resultados nos levam a pensar sobre a qualidade do ensino, pois de acordo com Assunção e Oliveira (2009) o processo de intensificação leva a redução da qualidade do serviço produzido, além de comprometer a saúde desses trabalhadores. Segundo Lüdke e Boing (2007, p. 1.188), “as críticas externas ao sistema educacional cobram dos professores cada vez mais trabalho, como se a educação, sozinha, tivesse que resolver todos os problemas sociais”. Mesmo, adiante dessa dificuldade, 62,9% dos docentes não concordam que se pudessem deixariam de ser professores.

Por fim, na **dimensão 8**, assim como na dimensão 7, houve prevalência de percepções positivas entre os professores (Figura 26). Apenas as escolas B e C tiveram docentes que avaliaram como negativa essa dimensão. Não houve diferença significativa entre as escolas após análise estatística ( $\chi^2=14,20$ ,  $p>0,005$ ).

Figura 26: Percepções dos professores sobre a dimensão



Fonte: elaboração própria

O PNE (Plano Nacional da Educação) traz como meta 19 a efetivação da gestão democrática da educação associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública à comunidade escolar, traz o conceito de gestão democrática assumida como construção coletiva e deliberação (BRASIL, 2014). Os resultados nos indicam que para a maioria dos professores a gestão das escolas são vistas como democráticas, onde há parcerias entre equipe gestora e professores, além do apoio entre os pares, sendo essencial para que se tenha e se percebam bom clima e qualidade educacional.

A seguir, apresentamos os dados relacionados aos gestores das escolas pesquisadas.

### 3.5.3 Percepções dos gestores sobre as dimensões que compõem o clima escolar

As percepções dos gestores já foram apresentadas separadamente por escolas, agora apresentamos um panorama geral de todos os sete gestores que participaram da pesquisa e suas avaliações sobre as dimensões que compõem o clima escolar. Cabe dizer que não apresentamos se houve ou não diferenças significativas e não apresentamos os resultados através de gráficos devido ao número reduzido de respondentes. Notamos que as percepções dos gestores variaram bastante (Tabela 12)

Tabela 12: Percepções dos gestores das escolas por dimensões

Dimensão	Nível	Escola			
		A	B	C	D
Dimensão 1	Negativo			1	
	Intermediário	1	2		2
	Positivo	1			
Dimensão 2	Negativo			1	
	Intermediário	2	2		1
	Positivo				1
Dimensão 3	Negativo				
	Intermediário	2	2	1	2
	Positivo				
Dimensão 5	Negativo				
	Intermediário	1	1	1	1
	Positivo	1	1		1
Dimensão 6	Negativo			1	
	Intermediário	1			
	Positivo	1	2		2
Dimensão 7	Negativo			1	
	Intermediário	1	1		1
	Positivo	1	1		1
Dimensão 8	Negativo				
	Intermediário	1	1	1	1
	Positivo	1	1		1

Fonte: elaboração própria

Os gestores das escolas B e D avaliaram em nível intermediário a **dimensão 1**, que se refere à qualidade do ensino e da aprendizagem. A gestora da escola C avaliou como negativo. Na escola A encontramos divergências nas percepções das gestoras, pois uma avaliou essa dimensão como intermediária, e a outra como positiva.

Em relação a **dimensão 2**, sobre **relações sociais e conflitos**, as gestoras das escolas A e B avaliaram como intermediária, a gestora da escola C como negativa, e as gestoras da escola D tiveram avaliações diferentes; uma gestora avaliou como intermediária essa dimensão e a outra como positiva. Acreditamos que as avaliações dos gestores se diferem, porque em cada escola as percepções sobre a qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar são exclusivas, pois cada escola possui determinadas relações e isso influencia na percepção de cada sujeito. Os conflitos entre gestores e alunos ocorrem devido a forma como o gestor intervém, mas há situações de desrespeito por parte dos alunos com a gestão. Logo, essas situações, seja por qualquer parte ou situação, devem ser compreendidas como momentos de construção e reconstrução dos saberes, além

disso, faz-se necessário ter cooperação, compressão e valores éticos e morais nas resoluções (FERNÁNDEZ, 2005).

A **dimensão 3**, que dispõe sobre **regras, sanções e segurança**, como já dito, avalia como os gestores, professores e alunos intervêm nos conflitos interpessoais, com a elaboração e execução de regras e castigos. Neste aspecto, todos os gestores das quatro escolas pesquisadas avaliaram com clima intermediário esta dimensão. Este dado evidencia que, na visão desses gestores, as regras de convivência das escolas não estão bem definidas e não são discutidas como poderiam ser. O item que confirma essa afirmação é sobre a realização de assembleias ou encontros com os alunos para se discutir as regras e situações de disciplina e de problemas de convivência na escola, pois quatro gestores afirmaram que isso ocorre algumas vezes.

Diante desses dados, podemos refletir sobre a importância da elaboração das regras com todos os integrantes da escola, pois quando todos participam da construção, há também maior possibilidade de conscientização e da responsabilidade ao cumpri-las. Para Araújo (2008), as assembleias são espaços para elaboração e reelaboração de regras, além do que oportunizam momentos de diálogo, negociação e condução de soluções dos conflitos que ocorrem diariamente. “Dessa maneira, contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas” (ARAÚJO, 2008, p. 118).

No que tange à **dimensão 5**, sobre **família, escola e comunidade**, encontramos divergências nas respostas dos gestores das escolas A, B e D. Na escola A, por exemplo, uma gestora avaliou como intermediária, já a outra percebeu como positiva essa dimensão, isto é, tem a visão de que a qualidade das relações entre a escola e a família é boa, há confiança e apoio entre os grupos. Na escola C, a gestora avaliou como intermediária. Logo, na visão dos gestores, cuja avaliação foi intermediária, pode-se afirmar que não há espaço suficiente para diálogos, participação e integração de todos na tarefa educativa.

Castro e Regattieri (2010) explanam que a presença da família na escola nem sempre é um bom indicativo, tudo depende do modo como é feita essa interação. Uma reunião de pais, dependendo da sua condução pode aumentar a distância entre os participantes ou abrir canais de diálogo. Os cuidados com o acolhimento e participação dos pais podem ser pequenos, mas os pais podem ser essenciais para essa interação.

Em relação à **dimensão 6**, sobre **a infraestrutura e a rede física**, os gestores da escola B avaliaram como positiva, isto é, eles consideram o espaço físico adequado, o qual supre as necessidades dos alunos para que tenham um bom convívio e bem-estar. Uma

gestora da escola A avaliou esta dimensão como positiva e a outra como intermediária. A gestora da escola C avaliou como negativa, assim como os alunos e os professores de sua escola, o que indica que tanto para a gestora quanto para os alunos os equipamentos, mobiliários, livros, materiais, etc., não estão adequados. As gestoras da escola D divergiram em suas avaliações, sendo que uma avaliou como intermediária, a outra, como positiva.

Em relação a **dimensão 7** houve divergência nas percepções de cada gestor em sua instituição. Encontramos nas escolas A, B e D um gestor que avaliou como positiva e o outro, como sendo intermediária essa dimensão. A gestora da escola C avaliou como negativa. Logo, o sentimento que essa gestora tem em relação às demais gestoras, aos professores e ao próprio ambiente de trabalho não é sentimento bom.

Por fim, **na dimensão 8**, não houve percepções negativas, a gestora da escola C avaliou como intermediária. As demais escolas, em cada uma, houve uma avaliação intermediária e a outra, positiva.

Em suma, observamos que a gestora da escola C foi a que apresentou mais percepções intermediárias e negativas, pois não avaliou nenhuma das dimensões como positiva. De forma geral, podemos dizer que, as avaliações dos sete gestores das quatro escolas foram predominantemente intermediárias nas dimensões que compõem o clima escolar.

## *Capítulo V*

### *Considerações Finais*

---

Os elementos que compõem o clima escolar são complexos, por isso, não há um único fator que o determina isoladamente, é resultante da interação de vários aspectos inerentes a escola. Para Moro et al. (2018) os estudos abarcam desde as análises dos sentimentos e como percebem as relações entre os atores escolares, até os aspectos ligados as questões de infraestrutura física e organização. Trata-se de um objeto de estudo importante para a qualidade da educação, embora o clima escolar seja amplamente estudado em outros países, no Brasil ainda é pouco pesquisado. A presente pesquisa se justifica, pela defasagem de pesquisas brasileiras envolvendo clima escolar quando se trata de percepções de diferentes atores, por isso a importância de identificar as percepções de alunos, professores e gestores.

Nesta dissertação, buscamos compreender as percepções de professores, gestores e alunos das séries finais do Ensino Fundamental (7º, 8º e 9º anos) sobre as dimensões que compõem o clima escolar. Objetivamos, por um lado, descrever as percepções dos integrantes sobre o nível das dimensões que compõem o clima de cada escola pesquisada e, por outro, a análise de suas percepções comparando as quatro escolas e, por fim, a visão de todos os participantes por dimensão.

Tínhamos como hipótese que cada escola, devido as suas particularidades, como as relações interpessoais, ideologias e características físicas, apresentariam dados diferentes em função de suas características próprias. Por essa razão, previmos que ao agruparmos o total de participantes de cada grupo (grupo de alunos, professores e gestores), teríamos resultados diferentes em comparação com os dados obtidos por escola. Além disso, tínhamos como princípio que encontraríamos percepções divergentes entre alunos, professores e gestores.

Para nortear nossas hipóteses buscamos responder as seguintes perguntas: quais são as percepções de alunos, professores e gestores referente as dimensões que constituem o clima escolar? Há discrepâncias nas respostas dos participantes? Para responder essas perguntas utilizamos os resultados obtidos através dos questionários, respondidos pelos alunos, professores e gestores cujas avaliações se deram em oito dimensões: 1) as relações com o ensino e a aprendizagem; 2) as relações sociais e os conflitos na escola; 3) as regras,

as sanções e a segurança na escola; 4) as situações de intimidação entre alunos; 5) a família, a escola e a comunidade; 6) a infraestrutura e a rede física da escola; 7) as relações com o trabalho; 8) a gestão e a participação.

Para responder nossos questionamentos e validar as hipóteses relatadas acima, os resultados possibilitaram as seguintes conclusões apresentadas a seguir.

1) Os resultados em relação ao primeiro objetivo sobre as percepções dos integrantes de cada escola pesquisada indicam que os alunos de três escolas apresentaram mais percepções positivas sobre as dimensões que compõem o clima escolar; em todas as escolas as percepções dos professores foram mais positivas do que as dos alunos e dos gestores. Para os alunos as questões relacionadas à infraestrutura e a rede física, bem como o relacionamento da família e comunidade com a escola precisa ser revista, pois a maioria deles avaliaram de forma negativa. Os resultados alcançados confirmam nossas hipóteses de que há percepções divergentes entre alunos e professores e gestores, pois, por exemplo, os alunos da Escola A avaliaram as dimensões 5 e 6 com maiores frequências de percepções negativas, mas os professores da instituição avaliaram como positiva. Destacamos que a dimensão 1 foi avaliada pela maioria dos alunos como intermediária, indicando que em suas percepções o trabalho efetivo com o conhecimento; o investimento no êxito; motivação; participação e bem-estar dos alunos não estão satisfatórios. As atuações do corpo docente, a presença de estratégias diferenciadas precisa ser repensada a fim de buscar a qualidade almejada por todos na escola. Mas, ao contrário das visões dos alunos, os professores de três escolas – exceto a escola D – avaliaram como positivo.

2) A respeito do segundo objetivo, sobre verificar as dimensões entre as escolas pesquisadas chegamos à observação de que quando comparamos os resultados entre as escolas encontramos diferentes percepções no que tange aos relacionamentos interpessoais e os conflitos (dimensão 2), tal como em relação as regras, sanções e segurança na escola (dimensão 3). Na dimensão 2 os alunos das escolas A e B apresentaram mais percepções positivas do que os alunos das escolas C e D que apresentaram mais avaliações intermediárias. Os professores das quatro escolas avaliaram essa dimensão como positiva. A gestora da escola C avaliou essa dimensão como negativa e na escola D, uma gestora avaliou como intermediária, outra como positiva. Nas demais escolas, A e B, os gestores avaliaram como intermediária.

Quanto a dimensão 3, os alunos das escolas A, B e C apresentaram mais percepções positivas sobre a constituição, o cumprimento e a clareza das regras; consideram as regras justas e que há equidade nas atribuições das sanções. Apenas a escola

D apresentou percepções intermediárias sobre as regras, sanções e o sentimento de segurança na escola. Os professores das escolas A e B apresentaram percepções positivas sobre essa dimensão, já os das escolas C e D avaliaram como intermediária. Os gestores das quatro escolas apresentaram avaliações em nível intermediário referente a essa dimensão.

Como salientam Vinha, Morais e Moro (2017) é importante que as escolas busquem além dessa avaliação do clima, outras avaliações externas e internas, pois muitas vezes, a escola não consegue perceber determinada situação-problema por estar presa ao seu cotidiano. Além disso, é preciso que a escola tenha formação de alto nível, buscando parcerias com universidades e instituições de formação, auxílio de especialistas e trocas entre as escolas, pois discutir apenas os problemas identificados numa avaliação pode promover pouco avanço. Thapa et al. (2013) citando a pesquisa de Bryk et al. (2010) explanam quatro sistemas que podem sustentar ou minar os esforços de melhoria escolar, são eles: (a) capacidade profissional (por exemplo, conhecimento e habilidades, apoio para a aprendizagem de professores e comunidades de aprendizagem baseadas na escola); (b) ordem, segurança e normas; (c) laços pais-escola-comunidade; e (d) orientação instrucional (por exemplo, alinhamento curricular e a natureza das demandas acadêmicas). A pesquisa mostrou confiança relacional é a "cola" ou o elemento essencial que coordena e apoia esses quatro processos, desse modo, são essenciais para a melhoria efetiva do clima escolar, logo, é fundamental aumentar a confiança relacional na comunidade escolar.

Chegamos, neste momento final, vislumbrando a relevância de nossos resultados para a compreensão do clima das escolas, na medida em que, por meio delas, podem ser traçadas intervenções com ações mais efetivas. Foi acordado com cada escola pesquisada que, ao final dessa pesquisa, daríamos uma devolutiva. Trouxemos para nosso estudo, as percepções gerais de cada dimensão, no sentido de trazer informações sobre o que está satisfatório e o que precisa de melhorias. Contudo, contribuem apenas para identificar as divergências nas percepções dos grupos ou na qualidade geral de cada dimensão. Na devolutiva de cada escola apresentaremos às análises mais detalhadas dos itens das dimensões para que os membros da comunidade escola possam conhecer e refletir sobre sua própria realidade. Esperamos que essa pesquisa possa fornecer a cada escola pesquisada subsídios para que amplie seu conhecimento acerca da realidade de seu clima, e, a partir desse diagnóstico, consiga refletir e sistematizar intervenções voltadas à melhoria da convivência na escola. Logo, a tarefa das escolas não será pensar aquilo que

ninguém pensou, mas intervir naquilo que ainda ninguém interviu sobre o que os integrantes sentem e é influenciado – o clima escolar.

## *Referências Bibliográficas*

---

ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R.; GONÇALVES, T. N. R. Satisfação e situação profissional: um estudo com professores nos primeiros anos de carreira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Ahead of print, jan. 2014.

ANDRADE, F. C. B. Clima Escolar e resiliência: a escola como lugar de paz em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 25, n.88, p. 175-189, jul./dez. 2012.

ANDRADE, L.B.P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. Scielo Books. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.

ÁQUILA, T. G. D.; ALVES, T. A.; GONÇALVES, P. L.; KOEHLER, S. M. F. Cultura organizacional, clima escolar e incivildades: o que os alunos esperam da atitude do professor no ambiente escolar. **Anais IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2009.

ARAÚJO, U. F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Revista Educação Pesquisa**. 2000, vol.26, n.2, pp. 91-107.

\_\_\_\_\_ Resolução de conflitos e assembleias escolar. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [31]: 115 - 131, julho/dezembro 2008

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006. 196 p.

ARGYRIS, C. Some problems in conceptualizing organizational climate: a case study of a bank. **Administrative Science Quarterly**, 1958, 2 (4), 501-520.

AVILÉS, J. M. Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCANBULLYING. **Infancia y Aprendizaje**, 26 (1), p. 63-78, 2003.

\_\_\_\_\_ **Bullying**: el maltrato entre iguales. Agressores, víctimas y testigos en la escuela. Salamanca: Amarú Ediciones, 2006.

\_\_\_\_\_ **Bullying**: guia para educadores. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

AYOADE, J. O. **Introdução à climatologia para os trópicos**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 1996.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal. 2010, vol.15, n.1, pp. 25-32.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar. 2001.

BLAYA, C. School violence and the professional socialisation of teachers. **Journal of Educational Administration**. 2003. Vol. 41 Iss 6 pp. 650 – 668.

BONFIM, P. A. **Educação Infantil e o desenvolvimento da autonomia sócio-moral**. 2008, 108f. Monografia. Universidade Estadual Paulista, Bauru.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, n. 191-A, 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Ética**, p. 44-98, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: Casa Civil, 2014c.

\_\_\_\_\_. **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**. Lei número 13.185, de 6 de novembro de 2015.

BICA, J.. **Clima Escolar, Participación, Motivación y Profesorado**. Trabajo de Investigación: Análisis de esta Problemática en la Enseñanza Secundaria en Portugal. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de La Educacion y Pedagogia Social: Sevilla

BHERING, E.; BLATCHFORD, I. S. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p.191-216, mar., 1999.

BIONDI, R. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) /Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília, MEC/SEF. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/basica/saeb>>. Acesso: 2 de mar. 2008.

BRESSOUX, Pascal. As Pesquisas sobre o Efeito-Escola e o Efeito-Professor. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 38, dez. 2003.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

BROOKS, R. **Cambrian Intelligence: The Early History of the New**. A Bradford Book; 1 edition. 1999.

CALIL, J. A. B. C. **Concepção e implementação das regras na escola: a visão de equipes gestoras de escolas públicas de uma cidade do interior paulista**. 2013. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, São Paulo. 2013.

CAMPBELL, M. A. Cyber bullying: An old problem in a new guise? **Australian Journal of Guidance and Counselling**, 15, p.68–76. 2005.

CAMPOS, K. C. de L. Análise do clima organizacional do curso de psicologia de uma universidade comunitária. **Psicologia Escolar e educacional**. [online]. 2002, vol.6, n.2, pp. 123-131.

CANGUÇU, K. L. A. **Estudos da associação entre clima escolar e o desempenho médio de alunos do 5º ano do ensino fundamental**. 2015. 161f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

CARÁCIO, F. C. C. **Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. 2014. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, 2014.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Plano editora, 2002.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares / organizado** – Brasília: UNESCO, MEC, 2010.

CECARRELLI, P. R. PATRICIO, C. J. Bullying e pós-modernidade: uma relação intrínseca. **Revista Polêmica**. v.12, n.3. 2013.

CHAN, T.C. **Environmental Impact on Student Learning**, ERIC Document Reproduction Service, No. ED 406 722. 1996.

CHRISPINO, A. CHRISPINO, R. S. P. A mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2011. 2º ed.

COHEN, J., McCABE, E. M., MICHELLI, N. M., & PICKERAL, T. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. **Teachers College Record**, 2009. 111, 180-213.

COLOMBO, T. F. da S. **A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores**: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma instituição de ensino fundamental II e médio. 2018, 333f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

CORNEJO, R.; REDONDO, J. M. El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media. **Última Década**, CIDPA Viña del Mar, p. 11–52, 2001.

COTTON, K. **New small learning communities: Findings from recent literature**. Portland, OR: Northwest Regional Education Laboratory. 2001.

CORNEJO, R.; REDONDO, J. M. El Clima Escolar Percibido por los Alumnos de Enseñanza Media. **Última Década**, CIDPA Viña del Mar, p. 11–52, 2001.

COSTA, A. F. L. **A percepção dos professores de diferentes ciclos de ensino**. 223f. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. 2010.

CRESPO, D. C. B. **O respeito na escola**: a visão dos coordenadores pedagógicos, 2010. 164f. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo de São Paulo.

CRUZ, L. A. N. **Uso de álcool e julgamento sócio-moral de estudantes do ensino médio**. 2006. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2006.

CUNHA, M. B; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32. **Anais...** 2009, Caxambu – MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

CUNHA, P.; MONTEIRO A.P.; & LOURENÇO, A. Clima de escola e táticas de gestão de conflito - Estudo quantitativo com estudantes portugueses. **Revista CES Psicologia**, 9(2), 1-11. 2016.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família e escola. 182f. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DEBARBIEUX, E., et al. Le «Climat scolaire»: définition, effets et conditions d'amélioration. **Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale**. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 2012.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 2007, 17(36), 21-32.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sociomoral na escola. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAS, M. L. S. **O Clima de Escola visto pelos alunos**. Um Estudo numa Escola Secundária no Concelho de Odivelas. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta 2007.

DIAS, T. O; SCHWARTZ, C. B; LISBOA, C. S. M. Comportamentos agressivos no contexto escolar. In: BORSA, J. C; BANDEIRA, D. R. (org) **Comportamento agressivo na infância: da teoria à prática**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014, p. 223-237.

DIAZ-AGUADO, M.J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, São Paulo: Adonis, 2015.

FAGUNDES, C. V.; LUCE; M. B.; ESPINAR, S. R. O desempenho acadêmico como indicador de qualidade da transição Ensino Médio-Educação Superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.22, n. 84, p. 635-670, jul./set. 2014.

FANTE, C. **Fenômeno bullying**: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares. São José do Rio Preto, SP: Ativa, 2003.

\_\_\_\_\_ **Fenômeno bullying**: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. Campinas: Verus, 2005.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FERREIRA, F. O. S.; AZEVÊDO, A. N. Educação Básica em MS: O Censo Escolar 2016 e a Infraestrutura das Escolas Públicas. *Revista Contas Abertas*. v.3, nº 3, p. 118-124. 2017.

FINI, L. D. T. **Desenvolvimento moral**: de Piaget a Kohlberg Perspectiva; CED, Florianópolis, 9(16) : 58-78, Jan/Dez. 1991.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIBERG, J. H & STEIN, T. A. **Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments**, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 105-112, jul./set., 2000.

FREITAS, L. B. de L. Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo? **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 303-308, 2002

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GAZIEL, H. Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants du second dgré tirent de leur travail. **Le travail humain**, 1987. vol.50, nº1, pp.35-45.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Educação a Distância, 5).

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A.; REGIS, A. Desempenho e infraestrutura: mapeamento das escolas públicas da região metropolitana do Rio de Janeiro. In: Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, 3., 2012, Zaragoza, Espanha. **Anais...** Zaragoza, Espanha: Anpae, (Série Cadernos Anpae, v. 15)

HALPIN, A. W., & CROFT, D. B. **The Organizational Climate of Schools**. Chicago, IL: Midwest Administration Center of the University of Chicago. 1963.

HALPIN, A. W. **Theory and Research in Administration**. Oxford, England: Macmillan. 1966.

HARRIS, S. & LOWERY, S. **A school for every child: School choice in America today**. 2002.

HERNÁNDEZ, A. M. S. **A relação escola e família na opinião de seus agentes**. Dissertação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1995

HERNÁNDEZ Y HERNÁNDEZ, F.; GIL, J. M. S. **El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos**. Madrid: Ministério de Educación y Ciencia, Centro de Investigación y Documentación Educativa, 2004.

HOLST, B. **Evidências de validade da escala de clima escolar Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) no Brasil**. 110f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Psicologia, PUCRS. 110f. 2014.

HOY, W. K. Organizational climate and culture: a conceptual analysis of the school workplace; **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 1, p.149-168.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2015. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

JANOSZ, M. et al. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modele théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psychoéducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998. Disponível em: <<http://www.f-d.org/climatecole/Janosz-article-1998.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

JESUS, S. N. de. Estratégias para motivar os alunos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: Bazílio, Luiz Cavalieri; Kramer, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 51-82.

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

LA TAILLE, Y. de. OLIVEIRA, M. K. DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. J.J.M.R. Prefácio à edição brasileira. In Jean Piaget. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

LA TAILLE, Y J.J.M.R. A indisciplina e o sentimento de vergonha, in Júlio G. Aquino (org.). **Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo, SP. Summus. 1996.

\_\_\_\_\_ **Limites: Três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática. 1998.

LEITE, C. R.; LÖHR, S. S.; Conflitos professor-aluno: uma proposta de intervenção. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 575-590, maio/ago. 2012.

LIMA, E. C. A. S. A escola e seu diretor: algumas reflexões. In: **O papel do diretor e a escola de 1º grau**, pp. 117-124, Série Ideias, 12. São Paulo: FDE, 1993.

LIMA, L. H. M. **Centralidades segmentadas: shopping centers da cidade de São José do Rio Preto**. 206 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. 206f. 2016.

LOUKAS, A. What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. **Leadership Compass**, Virgínia, USA, v. 5, n. 1, p. 1-3, 2007.

LOWE, J. **The interface between educational facilities and learning climate in three elementary schools**, unpublished PhD thesis, Texas A and M University, College Station, TX. 1990

LUCATTO, L. C.; MARTINS, R. A. As relações interpessoais e a justiça restaurativa na escola. **Revista Colloquium Humanarum**, vol. 13, n. Especial, Jul–Dez, 2016, p. 161-166.

LÜCK, H. et al. **A escola participativa: o trabalho de gestor escolar**. Rio de Janeiro, DP&A, 4ª edição, 2000.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_ (Org.). O desenvolvimento de competências de liderança. In \_\_\_\_\_ **Liderança em gestão escolar**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série cadernos de Gestão; 4). p. 121-145.

LULIO, I. A.; CONDE, K. CASEIRO, S. L. B. Conflitos interpessoais na educação infantil. **Anais da XIV Semana de Pedagogia - Alfabetização e Letramento no século XXI**, p.271-281.

MACHADO, M. F. E.; EVANGELISTA, R. A.; BUENO, A. A. de. Relações interpessoais na escola e clima escolar: um caminho possível. **Atas - Investigação Qualitativa em Educação**. v.1, 2016. p.1007-1014.

MAKEWA, L. N.; ROLE, E.; ROLE, J. YEGOH, E. School Climate and Academic Performance in High and Low Achieving Schools: Nandi Central District, Kenya. **International Journal of Scientific Research in Education**, June. 2011, Vol. 4(2), 93-104.

MALTA, D. C., SILVA, M. A., MELO, F. C., MONTEIRO, R. A., SARDINHA, L. M., CRESPO, C., et al. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde Escolar (PeNSE), 2009. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 2010.

MARTINS, R. A. Concepção de roubo em pré-escolares. **Revista Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 59, agosto/97.

MARQUES, C. A. E.; et al. Investigando a provocação entre pares. **Educação** | Santa Maria | v. 43 | n. 1 | p. 127-140 | jan./mar. 2018.

MASETTO, Marcos T. Cultura Educacional e Gestão em Mudança. In: VIEIRA, Alexandre Thomaz, ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de, ALONSO, Myrtes. (Org.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

MCNEELY, C. A., NONNEMAKER, J. M., & BLUM, R. W. Promoting student connectedness to school: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. **Journal of School Health**, 72, 2002. p.138–146.

MELO, S. G. de. **Relação entre clima escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro**. 2017. 260f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2017.

MENEZES, I.; PASSOS GOMES, A. C. Clima organizacional: uma revisão histórica do construto. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p.158-179, abr.2010.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In Lino de Macedo (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996.

\_\_\_\_\_. **Valores na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n.1, p.91-100, jan./jun.2002.

\_\_\_\_\_. A Educação moral hoje visa a formação autônoma, e não a obediência cívica. Entrevistador: Ana Ligia Scachetti. **Revista Nova Escola**. São Paulo. Edição 257, novembro, 2012.

MITCHELL, M. M.; BRADSHAW, C. P.; LEAF, P. J. Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. **Journal of school Health**, 80, 2010, p. 271–279.

MONDINI, A., CHIARAVALLOTI NETO, F. Variáveis socioeconômicas e a transmissão de dengue. **Revista Saúde Pública** [online]. 2007, vol.41, n.6, pp.923-930.

MONTEIRO, J. S.; SILVA, D. P. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Revista Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, set./dez., 2015.

MOSS, R. H. **Evaluating educationla environments**. São Francisco: Jossey Bass. 1979.

NATIONAL School Climate Council. **The School Climate Challenge**: Narrowing the gap between school climate research and school climate policy, practice guidelines and teacher education policy. 2007. Disponível em: <<http://www.schoolclimate.org/climate/advocacy.php>>. Acesso em: 15, jan. 2017.

NOGUEIRA, L. S. A. M. S. **Bullying na mídia**: percepções de alunos sobre programações televisivas e ações da escola. 118f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2014.

OLWEUS, D. Hostigamiento y vejaciones en la escuela: un programa de intervención. **Perspectivas**: revista trimestral de educação comparada. França: UNESCO, v. XXV, n. 1, p. 139-145, mar. 1995.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Revista Estudos Psicologia**. Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, Mar. 2010.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDAHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 824-844, out./dez. 2016.

PACHECO, J. **Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal**. In: ALVES, Rubem. A escola que sempre sonhei imaginar que pudesse existir. Campinas, SP. Papirus, 2001.

PASI, R. J. **A climate for achievement**. Principal Leadership. Vol. 2 No. 4, pp. 17-20. 2001.

PEREIRA, J. **Participação e Clima num Processo de Mudança Institucional**: da organização tradicional aos Agrupamentos de Escola. Dissertação de Mestrado. Porto: Instituto Superior de Educação e Trabalho. 2000.

PEREIRA, F. A. M.; OLIVEIRA E de.; TEIXEIRA, J. C. M. A influência do clima e cultura organizacional na gestão de uma escola do ensino fundamental. **Qualit@s Revista Eletrônica**. Vol.14. n. 1. 2013.

PERUCCHI, V. A importância da biblioteca nas escolas públicas municipais de Criciúma. **Revista ACB: Biblioteconomia**, Santa Catarina, Florianópolis, v. 4, n. 4. 1999. p. 80-97.

PAVANELI, C. F. D. et al. Moral e ética no ambiente escolar: o que pensam os profissionais da educação e estudantes de licenciatura. **8º Congresso de extensão universitária da UNESP**, p. 1-6, 2015.

PAVANELI, C. F. D.; SILVA, I. A. S.; CRUZ, L. A. N. PARRA, A. C. S. Regras na escola: concepções dos participantes de um curso de extensão universitária. **Anais do Encontro Nacional de Ensino, Pesquisa e Extensão \_ENEPE**. Presidente Prudente, 2017. p.2104.

PETRIE, K. The Relationship Between School Climate and Student Bullying, **Teach Journal of Christian Education**: Vol. 8: Iss. 1, Article 7.2014.

PEREIRA, P. P.; REBOLO, F. Clima escolar e suas implicações para o trabalho docente. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 46, p. 93-112, set./dez. 2017.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. Tradução Elzon Lenardon. – São Paulo: Summus, 1994. [Obra originalmente publicada em 1932].

\_\_\_\_\_. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução Dirceu Accioly Lindoso, Rosa Maria da Silva. Editora Forense Universitária Ltda. Rio de Janeiro. 1998.

RAPTI, D. School Climate as an Important Component in School Effectiveness. **Academicus - International Scientific Journal**. 2013.

RESENDE, T. F.; SILVA, G. F. da. A relação família-escola na legislação educacional brasileira (1988-2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 90, p. 30-58, jan./mar. 2016.

REZENDE, L.A. O processo ensino-aprendizagem: reflexões. **Semina: Cio Soc./Hum**. Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 51-56, set. 1998/1999.

ROCHA, P. **O clima de escola e os auxiliares de acção educativa**. Um estudo realizado nas escolas secundárias de Barlavento Algarvio. 2005. Dissertação Mestrado, Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Área de Educação. 2005.

RONDINI, C. A.; TEIXEIRA FILHO, F. S.; TOLEDO, L. G. Concepções homofóbicas de estudantes do ensino médio. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 57-71, Apr. 2017.

RUTTER, M., MAUGHAN, B., MORTIMORE, P., & OUSTON, J. **Fifteen thousand hours**: Secondary schools and their effects on children. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979.

SANTO, A. M. O. Relação família-escola e desempenho escolar: estudo em duas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. **36ª Reunião Nacional da ANPEd** – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A Relação Família-Escola sob a ótica de Professores e Pais de crianças que frequentam o Ensino Fundamental. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.21, n. 81, p. 739-772, out./dez. 2013.

SÁTYRO, N. G. D.; SOARES, D. S. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental**: um estudo com base nos Censos Escolares de 1997 a 2005. Brasília: Ipea, 2007. (Texto para discussão, 1267).

SEGURA, Daiane Roberta Basso Fernandes. **Clima Organizacional escolar**: implicações para o desenvolvimento profissional docente. 172f. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras. 172f. 2007.

SILVA, E. P. da. **Ser professor e a relação ensino-aprendizagem**: uma contribuição piagetiana. 2015. 253 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015.

SILVA, J. M. A. P.; BRIS, M. M. Clima de Trabalho uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica. **Educação: Teoria e Prática** - vol. 10, nº 18, jan.-jun.-2002 e nº 19, jul.-dez.-2002, p. 24-30.

SILVA, C. C. M.; MENIN, M. S. S. As relações entre clima escolar positivo e desempenho acadêmico. **Revista Colloquium Humanarum**, vol. 12, n. especial, 2015, p. 1171-1179.

SOARES NETO, J. J.; JESUS, G. R., KARINO, C. A.; ANDRADE, D. F. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Revista Estudos Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

SOUZA, L. P. Diagnóstico de clima organizacional. **Revista de Administração Pública**, v. 11, n. 2, p. 141-58, abr./jun, 1977.

SOUZA, Â. R. de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, Dec. 2009.

SOUSA, R. A. C. S. **Os conflitos entre alunos e professores**. 2014. 303f. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Departamento de Educação e Ensino à Distância. Lisboa, 2014.

TARDIF, M e LESSARD, M.C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, M. O Professor e a Escola. Perspectivas Organizacionais. Lisboa: Editora McGraw Hill. 1995.

THAPA, A.; et al. A Review of School Climate Research. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. 2013; 54:3–16.

THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005. Disponível em: <<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2015.

THOMAS, A. R. The organizational climate of schools. International. **Review of Education**. vol22. p. 441-463. 1976.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. A prática de regras na escola: ambiente autocrático X ambiente democrático. In: **I Encontro sobre Educação Moral: ética na pós-modernidade**, 2007, Rio Claro, 2007. v.1. p.1-17.

TOGNETTA, L. R. P. Bullying: de onde vem a violência que assola a escola? In A. Garcia (Org.). **Pesquisas sobre o relacionamento interpessoal**. Vitória: Editora da Abpri, 2010b.

TOGNETTA, L. R. P. Vencer o bullying escolar: o desafio de quem se responsabiliza por educar moralmente. In: Tognetta, L. R. P., Vinha, T. P. **É possível superar a violência na escola?** São Paulo: Editora Brasil. Faculdade de Educação da Unicamp, 2012. p. 98-115.

TOGNETTA, L. R. P.; BOZZA, T. C. L. Cyberbullying: um estudo sobre a incidência do desrespeito no ciberespaço e suas relações com as representações que adolescentes tem de si. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano XVIII, v. 23, n. 24, p. 162-178, set./dez. 2012

TOGNETTA, R. P.; ROSÁRIO, P. Bullying: dimensões psicológicas no Desenvolvimento moral. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 106-137, set./dez. 2013.

ULINE, C., & TSCHANNEN-MORAN, M. The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. **Journal of Educational Administration**, 46, 55–73. 2008.

VASCONCELLOS, V. M. R; DIAS, A. A. Concepção de autonomia dos educadores infantis. **Revista Temas em Psicologia**, 1999, vol.7, nº1, 9-21.

VINHA, T. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**, nº14. jul. 1999. p.15-38.

\_\_\_\_\_.O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000. **Anais...** (Coleção Educação e Psicologia em Debate)

\_\_\_\_\_. O conflito essencial. São Paulo: **Revista Educação**. Entrevista concedida a Paulo de Camargo. Setembro, 2011.

\_\_\_\_\_. Projeto de pesquisa: **Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias**: investigando o clima escolar. 2015.

VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. Compartilhar ou transferir as responsabilidades: considerações sobre a relação entre a escola e a família. In: **Anais do XXII Encontro Nacional de Professores do Proepre**: Educação e Cidadania. Campinas: Gráfica da Faculdade de Educação da Unicamp, 2005.

VINHA, T.P; TOGNETTA, L.R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos** 10(1):45-55, jan/abr 2006.

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

VINHA, T. P. et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016

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

VIDALDI, F. M. C. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento**. 2013. 224f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2013.

WREGE, M. G. **Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação**: contribuições da Psicologia Moral. 390f. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Campinas, SP. 2017.

ZECHI, J. A. M. AS Relações interpessoais na escola: avaliando o clima escolar em escola pública e privada. **Anais XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**, 2017.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva do professor**: Ideias e Práticas. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

---

## Anexo A – Parecer de aprovação no Comitê de Ética

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** CLIMA ESCOLAR: PERCEPÇÕES DOS INTEGRANTES DE ESCOLAS PÚBLICAS DO NOROESTE PAULISTA

**Pesquisador:** CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 60590716.2.0000.5466

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.840.407

#### Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa objetiva investigar o clima escolar de escolas públicas de uma cidade de médio porte situada no noroeste paulista. Como questão central busca conhecer o clima escolar presente nas escolas. A hipótese no qual se baseia é que o clima escolar interfere no processo de ensino e aprendizagem e nas relações interpessoais tanto dentro quanto fora da escola. Investigar-se-a quais as dimensões do clima escolar percebida como positivas, negativas ou neutras entre gestores, professores e estudantes do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. as dimensões estudadas são: infraestrutura, família/comunidade, ensino/aprendizagem, conflitos na escola, regras/sanções, intimidação, gestão, relações com o trabalho sendo que as duas ultimas serão investigadas apenas junto aos gestores e docentes. Os instrumentos são questionários compostos por questões fechadas que avaliam as percepções dos sujeitos a respeito das dimensões que constituem o clima. São apresentadas situações do cotidiano escolar para que os participantes selecionem uma opção: nunca; algumas vezes, muitas vezes, sempre. Ao todo serão convidadas a participar da pesquisa 31 escolas públicas estaduais que possuem ensino fundamental II de um município de médio porte da região noroeste do estado de São Paulo. No ano de 2016 as escolas estaduais somam um total de 9.140 alunos matriculados no 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Os professores e gestores também serão convidados a responder ao

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265  
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000  
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO  
Telefone: (17)3221-2428 Fax: (17)3221-2500 E-mail: lilliane@ibilce.unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



Continuação do Parecer: 1.840.407

Outros	carta_anuencia.pdf	29/09/2016 15:19:59	CAMILA FERNANDA DIAS PAVANELI	Aceito
--------	--------------------	------------------------	----------------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

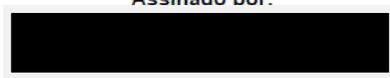
Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 29 de Novembro de 2016

Assinado por:



**Anexo B – Carta de Anuência da Diretoria de Ensino****Carta de Anuência**

São José do Rio Preto, 27 de Setembro de 2016

, após a leitura do projeto de pesquisa **Clima escolar das escolas de um município do noroeste paulista**, coordenado pela Profa. Dra. Luciana Ap. Nogueira da Cruz do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências exatas da Unesp, campus de São José do Rio Preto, concorda que o projeto seja desenvolvido nas 31 escolas estaduais de  que possuem 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. A pesquisa terá início no segundo semestre de 2016 e finalizada em 2018.

Sem mais no momento, renovo protestos de estima consideração.

Atenciosamente



**ANEXOS C – Termos de Consentimento de Professores e Gestores e Termo de Assentimento de alunos.**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (GESTORES)**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidada a participar como voluntário da pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Camila Fernanda Dias Pavaneli, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz. Este estudo tem por objetivo identificar, por meio de um questionário, quais são as percepções que os gestores têm sobre sua escola. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você será imediatamente encaminhada para atendimento na Seção Técnica de Saúde do IBILCE/UNESP. Todas as informações coletadas serão sigilosas de modo a preservar a sua privacidade. Você poderá consultar a pesquisadora e a orientadora responsáveis em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar, dessa forma, possibilitará compreendermos os fatores que influenciam nos problemas escolares, sejam eles ligados as relações interpessoais ou a estruturas institucionais.

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

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura da participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável

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

Nome Pesquisadora: Camila Fernanda Dias Pavaneli	Cargo/Função: Mestranda
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista	
Endereço: Rua Rubens Bonvino, 1127. São José do Rio Preto, SP.	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	
São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482	

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (PROFESSORES)**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidada a participar como voluntário da pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Camila Fernanda Dias Pavaneli, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Este estudo tem por objetivo identificar, por meio de um questionário, quais são as percepções que os professores têm sobre sua escola. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você será imediatamente encaminhada para atendimento na Seção Técnica de Saúde do IBILCE/UNESP. Todas as informações coletadas serão sigilosas de modo a preservar a sua privacidade. Você poderá consultar a pesquisadora e a orientadora responsáveis em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar, dessa forma, possibilitará compreendermos os fatores que influenciam nos problemas escolares, sejam eles ligados as relações interpessoais ou a estruturas institucionais. E assim, poderemos elaborar medidas e projetos de intervenção para melhorar as relações de convivência ética nas escolas e na sociedade como um todo. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Assinatura da participante Assinatura do pesquisador responsável

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

Nome Pesquisadora: Camila Fernanda Dias Pavaneli Cargo/Função: Mestranda

Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista

Endereço: Rua Rubens Bonvino, 1127. São José do Rio Preto, SP.

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP

São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482

**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ALUNOS)**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Clima escolar: percepções dos integrantes de escolas públicas do noroeste paulista” sob responsabilidade da pesquisadora Camila Fernanda Dias Pavaneli, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Aparecida Nogueira da Cruz, da Universidade Estadual Paulista (UNESP) no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Neste estudo pretendemos investigar junto aos alunos do Ensino Fundamental II, como percebem sua escola. Para esta pesquisa você terá que responder um questionário em que não precisará se identificar. O questionário sobre o clima escolar é constituído a partir de uma matriz formada por sete dimensões inter-relacionadas, consideradas constituintes do clima escolar. A primeira refere-se a infraestrutura e a rede física da escola; a segunda à família, a escola e a comunidade; terceira as relações com o ensino e com a aprendizagem; quarta as relações sociais e os conflitos na escola; quinta as regras, as sanções e a segurança na escola, sexta as situações de intimidação entre alunos; sétima as situações de intimidação entre alunos. Este processo de coleta de dados é o mais adequado para este tipo de pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação você deverá procurar a própria pesquisadora/orientadora ou responsável da sua escola (Coordenador ou Diretor) para que seja atendido. Você poderá consultar a pesquisadora e orientadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhum custo e poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados poderão dar informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais voltadas para melhorar o clima escolar. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_

Participante Pesquisador(a) responsável

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

Nome Pesquisador: Camila Fernanda Dias Pavaneli Cargo/Função: Mestranda

Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista

Endereço: Rua Rubens Bonvino, 1127. São José do Rio Preto, SP.

Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP

São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482

**TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA**

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do autor