

<https://doi.org/10.18222/ae.v36.10932>

O CLIMA ESCOLAR EM UMA ESCOLA DO PROGRAMA DE ENSINO INTEGRAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

 ADRIANO MORO^I

 RENATA MARIA MOSCHEN NASCENTE^{II}

 MARCELO ODA YAMAZATO^{III}

^I Fundação Carlos Chagas (FCC), São Paulo-SP, Brasil; amoro@fcc.org.br

^{II} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil; renatanascente@ufscar.br

^{III} Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, Brasil;
marcelo.yamazato@estudante.ufscar.br

RESUMO

O artigo descreve parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em quatro escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo. A hipótese foi a de que, ao regular internamente os espaços e tempos criados pelo programa, os agentes escolares poderiam construir uma educação democraticamente orientada, processo no qual o clima escolar é fator de significativa relevância. Assim, o objetivo foi analisar o clima escolar por meio de observações, questionários e devolutiva dada a uma das escolas. O estudo oportunizou reflexões coletivas sobre os dados, explicitando diferentes perspectivas, ensejando amplo diálogo que pode contribuir para o aprimoramento do clima escolar, propiciando, assim, um ambiente respeitoso e democrático para todos que vivem e convivem na escola.

PALAVRAS-CHAVE CLIMA ESCOLAR • EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA • EDUCAÇÃO INTEGRAL • AVALIAÇÃO.

COMO CITAR:

Moro, A., Nascente, R. M. M., & Yamazato, M. O. (2025). O clima escolar em uma escola do Programa de Ensino Integral do estado de São Paulo. *Estudos em Avaliação Educacional*, 36, Artigo e10932. <https://doi.org/10.18222/ae.v36.10932>

EL CLIMA ESCOLAR EN UNA ESCUELA DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTEGRAL EN EL ESTADO DE SÃO PAULO

RESUMEN

El artículo describe parte de los resultados de una investigación realizada en cuatro escuelas del Programa de Ensino Integral [Programa de Educación Integral] (PEI) del estado de São Paulo. La hipótesis fue que, al regular internamente los espacios y tiempos creados por el programa, los agentes escolares podrían construir una educación democráticamente orientada, proceso en el cual el clima escolar es un factor de significativa relevancia. Así, el objetivo fue analizar el clima escolar a través de observaciones, cuestionarios y retroalimentación dada a una de las escuelas. El estudio dio la oportunidad de reflexiones colectivas sobre los datos, haciendo explícitas diferentes perspectivas, permitiendo un amplio dialogo que puede contribuir para mejorar el clima escolar, proporcionando así un ambiente respetuoso y democrático para todos los que viven y conviven en la escuela.

PALABRAS CLAVE CLIMA ESCOLAR • EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA • EDUCACIÓN INTEGRAL • EVALUACIÓN.

SCHOOL CLIMATE IN A SCHOOL OF THE INTEGRAL EDUCATION PROGRAM OF THE STATE OF SÃO PAULO

ABSTRACT

This article presents some of the findings from a study carried out in four schools participating in the Programa de Ensino Integral [Integral Education Program] (PEI) of the state of Sao Paulo. The hypothesis was that by internally regulating the spaces and time structures created by the program, school agents could build a democratically oriented education, a process in which school climate is a relevant factor. Thus, the objective was to analyze the school climate through observations, questionnaires and feedback given to one of the schools. The study fostered collective reflections on the data, revealing different perspectives, encouraging broad dialogue that may contribute to improve the school climate, thus providing a respectful and democratic environment for all members of the school community.

KEYWORDS SCHOOL CLIMATE • DEMOCRATIC EDUCATION • INTEGRAL EDUCATION • ASSESSMENT.

Recebido em: 9 FEVEREIRO 2024

Aprovado para publicação em: 12 SETEMBRO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

INTRODUÇÃO

A demanda por educação básica de qualidade tem crescido no mundo inteiro. Entre outros fatores a ela associados, destaca-se a segurança física e emocional dos estudantes, assim como aprendizagens significativas e duradouras, que possam alicerçar a formação de cidadãos e cidadãs na perspectiva da democracia e do respeito aos direitos humanos. Assim, este artigo refere-se aos resultados iniciais de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida em parceria entre a Fundação Carlos Chagas e a Universidade Federal de São Carlos no escopo do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores, intitulada “Aprimoramento do clima escolar e desenvolvimento de lideranças escolares democráticas em quatro escolas do Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo”.

No que diz respeito ao contexto da pesquisa, foram estudadas quatro escolas do Programa de Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo, que atendem a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio. Devido à abundância de dados coletados nessas escolas, ao grau significativo de semelhança entre eles e ao escopo deste artigo, nos restringiremos à análise de um recorte da investigação, relativo aos dados levantados em uma das escolas, doravante denominada Escola A.

Em vista disso, a questão a ser problematizada refere-se à identificação das dimensões mais sensíveis do clima escolar na Escola A e ao modo como reflexões em torno delas poderiam contribuir para o fortalecimento da participação coletiva. Isso posto, o objetivo do texto é analisar dados levantados sobre o clima escolar por meio das observações participantes e da aplicação dos instrumentos de medida do clima escolar (Vinha et al., 2017), assim como da devolutiva dada à escola e que foi elaborada com base nos dados produzidos por esses dois instrumentos. Deve-se esclarecer ainda que os sujeitos consentiram formalmente em participar da pesquisa, processo que foi realizado de acordo com os critérios estabelecidos pelo Comitê Brasileiro de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Plataforma Brasil, tendo sido aprovado sob o número CAAE: 62846622.5.0000.5504.

Considerando essa proposta, faz-se necessário contextualizar o PEI como política pública e sua implementação nas escolas da rede estadual paulista. Nesse sentido, Parente e Grund (2019) delinearam as características básicas do programa: a) oferta dos componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de conteúdos diversificados, nas áreas cultural, artística e esportiva; b) jornada integral de trabalho docente em sala de aula e em atividades coletivas – de 7 horas diárias, em escolas que oferecem dois turnos – das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15; ou de 9 horas – com atividades entre 7h e 16h; c) carga horária de gestão especializada, composta de atividades de gestão e de atuação pedagógica; d) projeto de vida a ser elaborado com cada estudante, a fim de definir metas e prazos, objetivando seu

desenvolvimento individual nos campos da educação e do trabalho; e) protagonismo juvenil, que estimula os estudantes a atuarem de maneira criativa, construtiva e solidária na solução de problemas na escola, na comunidade e na sociedade; f) clubes juvenis, concebidos, criados e organizados por estudantes, orientados pelos professores e pela direção; g) tutoria, que é o acompanhamento por parte de docentes e da equipe gestora de um grupo de estudantes, para auxiliar seu desenvolvimento escolar e orientar seu projeto de vida. Segundo os autores, a gestão das escolas PEI “articula-se a um modelo de gestão empresarial que compreende, entre outros elementos: monitoramento sistemático, avaliação de desempenho e modelo pedagógico específico” (Parente & Grund, 2019, pp. 49-50). Por outro lado, em sua visão, alguns gestores têm conseguido “desenvolver um trabalho diferenciado, por meio da gestão participativa e do fortalecimento das relações com os educandos, famílias e comunidade, aspectos que também fazem parte das diretrizes do programa” (Parente & Grund, 2019, p. 50).

Marques (2017) constatou que, embora possa considerar que o tempo escolar estendido possibilitado pelo PEI propicie a ampliação de oportunidades aos estudantes, por outro lado, a preparação dos espaços físicos, a disponibilização de recursos materiais e financeiros para a execução do programa e a participação da comunidade escolar em seu planejamento e execução não correspondem ao que propõe o programa.

Avelino (2019) demonstrou que o aumento da jornada em ambiente escolar não representou uma melhora significativa em seus processos de ensino e aprendizagem e em níveis de proficiência aferidos por avaliações externas. Contudo, apontou que o PEI auxiliaria na construção do projeto de vida dos estudantes e na relação professor/estudante, devido ao tempo e espaço disponibilizados para atividades atinentes a esses aspectos. Por outro prisma, Evangelista (2021) evidenciou o caráter pragmático atribuído às aprendizagens nas escolas do programa, o que tem contribuído para a consolidação de um projeto societário neoliberal na rede estadual de ensino.

Além disso, Dias (2018), Girotto e Jacomini (2019) e Barbosa (2019) problematizaram avanços, desafios e retrocessos que o PEI tem gerado ao trabalho docente, evidenciando que, apesar das melhorias salariais e da existência de mais espaço para a socialização de experiências, uma padronização e uma intensificação do trabalho docente têm ocorrido, além da deletéria vigilância entre pares, agravando, dessa maneira, as precariedades da profissão. Esses aspectos têm contribuído para um ambiente escolar competitivo, altamente vigiado e controlado, com impacto na subjetividade dos docentes, o que minimiza os possíveis ganhos nas condições de trabalho referentes à jornada integral e à dedicação exclusiva. Essa realidade é especialmente dinamizada pela denominada “Avaliação 360 graus”, própria do

programa, que, de matriz gerencialista, lembra constantemente os professores de que podem perder as vantagens laborais que têm no PEI, caso não atendam às expectativas dos estudantes, da equipe gestora e da Secretaria da Educação (Seduc).

No que concerne ao trabalho do gestor escolar nas escolas do PEI, Barbosa e Placco (2022) apresentam-no como um construtor de laços entre sujeitos na escola, laços esses que propiciam o estabelecimento de um ambiente participativo e democrático. Em vista disso, o gestor pode ser considerado um articulador entre os agentes escolares, o que pode levar ao sucesso nas aprendizagens, principalmente quando são incentivados à liderança e ao protagonismo. Ademais, para o desenvolvimento das relações humanas e do protagonismo juvenil, o gestor precisa contar com o apoio de toda a equipe, assim como dos estudantes e de suas famílias, em um trabalho coletivo e colaborativo. Por outro ângulo, Mattos (2020) analisou o trabalho dos diretores de escola no PEI, apontando que o programa estaria aprofundando a adoção da lógica gerencial do setor privado na educação paulista devido à adesão a novos mecanismos de controle do trabalho e do comportamento dos profissionais e à valorização explícita da performatividade e da meritocracia.

Fernandes e Baptista (2018) e Quaresma (2015) analisaram a gestão nas escolas PEI, indicando que o programa criou algumas condições que podem propiciar o diálogo e a participação em uma perspectiva democrática. Para que isso aconteça, é fundamental que os agentes de cada escola não se restrinjam à implementação das ações propostas pelo programa, mas as reconstruam coletivamente do modo mais autônomo possível.

Destarte, neste artigo, trabalhamos com a hipótese de que, ao regular internamente (Barroso, 2005) espaços e tempos criados pelo PEI, os agentes escolares podem construir uma educação democraticamente orientada (Toro, 2005), processo no qual o clima escolar é um fator de significativa relevância. Cabe salientar que cada escola tem seu clima próprio, característico, compreendido por quem faz parte dela, referindo-se ao bem-estar, ou não, de todos os seus agentes. Um clima escolar positivo diz respeito à maneira como a equipe escolar, as famílias e os estudantes veem e se manifestam sobre a escola, no sentido de gostarem dela e de quererem estar nela. Esse é o clima que promove o desenvolvimento humano, por meio das aprendizagens necessárias para uma vida digna e livre em uma sociedade democrática (Cohen et al., 2010). Desse modo, a maneira pela qual os estudantes percebem o clima pode afetá-los em diversos aspectos, tais como: frequência; permanência e/ou abandono; motivação para aprender; desempenho em avaliações internas e externas; comportamentos; sentimentos de pertencimento e de justiça; satisfação com a escola, além do valor atribuído ao conhecimento e ao autoconceito (Cohen & Pickeral, 2009). Já no Brasil, o clima escolar vem sendo definido como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade

escolar, decorrente das experiências vividas, relativas a normas, objetivos, valores, relações humanas, organização, estruturas física, pedagógica e administrativa. Assim, o clima refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, interferindo na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem (Moro, 2020).

Do ponto de vista metodológico, a abordagem do estudo foi mista, envolvendo “a coleta de dados quantitativos e qualitativos, integrando os dois tipos de dados e usando desenhos distintos que refletem pressupostos filosóficos e estruturas teóricas” (Creswell & Creswell, 2021, p. 4). A perspectiva filosófica adotada é a transformativa, que advoga o compromisso político entre a pesquisa acadêmica e a emancipação humana e transformação social (Creswell & Creswell, 2021, p. 7).

Assim, este artigo está organizado da seguinte forma: primeiramente esta introdução, em seguida é explicitado o contexto da pesquisa. Posteriormente, é apresentada a metodologia de aplicação e de processamento da avaliação do clima escolar. Mais adiante, a devolutiva dada à Escola A é analisada para que se possam compreender as perspectivas de estudantes e professores sobre o clima escolar. Finalmente, são propostas algumas considerações finais.

OBSERVAÇÕES NA ESCOLA A

As observações na Escola A foram caracterizadas pela descrição e pelo equilíbrio entre participação e observação (Bogdan & Biklen, 2010), tendo sido realizadas entre fevereiro e dezembro de 2022. Primeiramente, buscamos conhecer seus ambientes e agentes; posteriormente, passamos a acompanhar o cotidiano escolar, além de alguns eventos, tais como reuniões e festividades.

Conforme as diretrizes do PEI (*Diretrizes do Programa Ensino Integral*, 2012), os espaços eram, de certa forma, padronizados no sentido de que todas as escolas deveriam ter locais exclusivos para o desenvolvimento de determinadas atividades, tais como salas para os professores – uma para descanso e refeições e outra para estudos –, além de salas separadas para os coordenadores de área, coordenador-geral, direção e vice-direção. Além disso, determinados espaços pedagógicos seriam mandatórios, como diversos tipos de laboratórios e salas de informática. Os estudantes deveriam ainda fazer suas refeições em refeitório próprio e adequado.

Inicialmente, compreendemos que a Escola A vinha se organizando, enfrentando dificuldades no começo do ano para a adaptação do prédio em relação às exigências do PEI, e que a equipe gestora vinha trabalhando para assentar as bases do programa na escola, tanto para os docentes quanto para os discentes. Observamos uma equipe gestora esforçada e preocupada com o bem-estar geral, mas com problemas de alinhamentos entre si, possivelmente pelo excesso de demandas e da própria dinâmica da escola. O corpo docente demonstrou ser um grupo heterogêneo,

composto de professores que trabalhavam lá havia anos, desde antes da adesão ao PEI, e de outros, iniciantes, que, aparentemente, não tiveram opções além daquela escola para trabalhar na rede estadual naquele ano (2022).

Sobre os estudantes, é relevante considerar que eram de famílias de baixo nível socioeconômico, vivendo em um bairro periférico, com problemas de infraestrutura, violência e tráfico de drogas. Logo, entendemos que os discentes traziam consigo para a escola o sistema social e organizacional da comunidade em que viviam, o que dificultaria suas compreensões relativas às lógicas da educação escolar, notadamente de um sistema de normas imposto de cima para baixo. Nessa perspectiva, foi observado que os estudantes tinham dificuldades em cumprir as regras de convivência, o que provocava numerosas situações de indisciplina. Essas circunstâncias exigiam posicionamentos e ações da equipe escolar na busca de amenizar/contornar/resolver esses problemas, disposição que eventualmente se tornou excessiva e desgastante. Por outro lado, algumas dessas situações passaram a ser banalizadas pela equipe. Dito isso, captamos que os professores tinham dificuldades em lidar com os estudantes – embora, ainda assim, afirmassem gostar de trabalhar com eles –, de modo que faziam o possível para ter “jogo de cintura” no cumprimento de suas funções. Dessa forma, o trabalho dos coordenadores pedagógicos – que estavam na escola havia anos, mas tinham pouca experiência na gestão – tornou-se mais complexo, pois demandava ações formativas a serem desenvolvidas com os professores que considerassem a complexidade do atendimento aos estudantes naquele período e as diretrizes do PEI. Cabia à direção, naquele contexto, lidar com toda essa diversidade de demandas, dos profissionais, dos estudantes, das famílias, da organização escolar e da infraestrutura do prédio, que não atendia às exigências do programa.

De modo geral, equipe e estudantes da Escola A estavam em um processo de adaptação, formação e consolidação do PEI, aprendendo a se organizar e viver as exigências e oportunidades que o programa oferecia em um contexto pós-pandêmico, no qual boa parte dos estudantes apresentava defasagens/dificuldades de aprendizagem. Logo, entendemos que, dadas as condições, o ambiente escolar se encontrava organizado – embora pouco ordenado –, existindo um sentimento de pertencimento disperso, em particular nos profissionais com mais tempo de casa e na parcela de estudantes que mais participavam das atividades da escola. A equipe gestora parecia dedicada e competente, porém, necessitava de um alinhamento mais acurado entre si e com os outros segmentos para que as ações empreendidas pudessem ser congruentes, e não dispersas e/ou esporádicas.

Sobre o PEI, vimos que prescrevia diversos espaços e tempos que oportunizariam o desenvolvimento da autonomia e de aprendizagens diversas para estudantes, professores e equipe gestora, tais como os clubes juvenis, líderes de turma,

protagonismo juvenil, tutorias, aulas de projeto de vida, pedagogia da presença, horários de estudo coletivo e janelas nos horários para estudo individual. Além disso, possuía instrumentos e processos para acompanhamento e construção de planejamentos escolares, disciplinares e para a avaliação e desenvolvimento dos profissionais. Todos esses espaços, tempos e ferramentas poderiam afetar o clima escolar positiva ou negativamente, a depender da forma como fossem construídos e utilizados. Isto é, ao mesmo tempo que os espaços de protagonismo juvenil poderiam ser vistos como momentos para o jovem se desenvolver, também poderiam ser entendidos como não relacionados às aprendizagens escolares curriculares; assim como, as diversas ferramentas e processos de acompanhamento, planejamento e avaliação do PEI poderiam ser tratados como tarefas burocráticas a serem cumpridas, e não como instrumentos que realmente ensejariam a participação, a discussão e a reflexão coletiva na escola. Isso dependeria da maneira pela qual a equipe gestora mobilizasse estudantes e professores para a construção desses momentos.

Outro aspecto a ser considerado era a queixa constante entre os profissionais da Escola A sobre o excesso de documentação a ser processada por exigência do programa, além do seu sistema de avaliação. Nessa lógica, compreendemos que os modelos de trabalho e de avaliação dos profissionais continham um teor gerencialista no sentido da performatividade (Ball, 2005), com um incentivo ao micromanagement (*micromanagement*), baseado no acompanhamento dos guias de aprendizagem e das agendas individuais adicionados à produção de evidências das ações realizadas – para serem utilizadas na Avaliação 360° –, o que poderia levar a uma sobrevalorização dos próprios desempenhos por parte dos avaliados. Nessa direção, os profissionais que aderissem ao PEI se sujeitavam a tais processos em troca de uma jornada de trabalho única e um bônus financeiro, entre outras vantagens e desvantagens, de modo que, caso não se adaptassem, poderiam optar por sair do programa ou poderiam ser desligados. Similarmente, estudantes que não se adaptassem à jornada em tempo integral poderiam optar por mudar de escola, assim como os que necessitavam trabalhar para auxiliar financeiramente suas famílias. Por esse ângulo, o PEI propiciou o surgimento de uma rede escolar alternativa dentro do sistema estadual que enformava os indivíduos em seu modelo. Assim, entendemos que o PEI vinha propondo uma série de práticas que poderia servir a avanços nas aprendizagens dos estudantes e dos profissionais, mas que a construção de seus espaços e atividades deveria ser bem orientada pela equipe gestora, que também deveria acompanhar e dar o devido suporte aos demais agentes, para lidar com as exigências burocráticas e avaliativas do programa, e aos estudantes, para serem capazes de permanecer na escola e aprender em jornada integral.

Em seguida, passamos à avaliação do clima escolar na Escola A, sua metodologia, implementação e resultados.

AVALIAÇÃO DO CLIMA ESCOLAR

Consideramos um clima escolar positivo um fator relevante para o desenvolvimento humano em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e sociomoral, pois contribui para educar pessoas honestas, justas e respeitosas, além de facilitar as aprendizagens de conhecimentos necessários para uma vida responsável e satisfatória em uma sociedade democrática. O clima tem relação com a qualidade de vida na escola e reflete a percepção de todos os agentes sobre o cotidiano escolar, os valores compartilhados, as regras acordadas, as metas propostas, os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais e as estruturas organizacionais (Cohen, 2006, 2010a, 2010b). Vários estudos indicam uma associação entre a qualidade do clima e o bem-estar dos agentes, especificamente dos estudantes, mostrando uma relação entre a qualidade do clima, o desempenho acadêmico, a motivação para aprender, os comportamentos, o sentimento de pertencimento e de justiça, a satisfação com a escola, a valorização do conhecimento e o autoconceito (Fan et al., 2011; Cunha & Costa, 2009; Gomes, 2005; Gaziel, 1987; Loukas, 2007; Cohen & Pickeral, 2008; Cohen, 2010a).

Na perspectiva dos estudos desenvolvidos no Brasil, o clima escolar diz respeito a percepções, sentimentos, sensações, atitudes, valores compartilhados entre os agentes escolares, compondo uma espécie de “personalidade escolar” única, demonstrando a importância do clima escolar na qualidade das convivências nas escolas, com efeitos decorrentes tanto na esfera das relações quanto no desempenho escolar (Moro, 2020). Ademais, Vinha et al. (2017, p. 7) definem o clima escolar como uma composição de “percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, revela fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógicas e administrativas, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar”.

As escolas que possuem clima escolar positivo apresentam um ambiente de cuidado, confiança, apoio e estímulo centrado nos estudantes, no qual os agentes se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitadamente desafiados. Ademais, esse clima pode contribuir para a ampliação e fortalecimento dos espaços de participação, a resolução dialógica dos conflitos, a aproximação com familiares e comunidade, a boa comunicação e o desenvolvimento do senso de justiça – que diz respeito à compreensão de que regras de convivência são necessárias e devem ser obedecidas, bem como possíveis desvios podem levar a sanções (Freiberg, 1998, 2005; Brunet, 2001; Cohen et al., 2009; Debarbieux et al., 2012; Sherblom et al., 2006; Vinha et al., 2017).

Por reconhecer a relevância do clima nas escolas, defendemos que sua compreensão e análise desvelam elementos essenciais para a identificação de características importantes da dinâmica escolar, bem como aspectos que merecem maiores investigações, além da proposição de possíveis intervenções, em busca de melhorias nesses ambientes.

Metodologia e instrumento de avaliação do clima escolar

Inserindo-se em uma pesquisa desenvolvida por meio de método misto – qualitativo e quantitativo (Creswell & Creswell, 2021) –, o principal instrumento utilizado para diagnosticar o clima escolar da Escola A foram questionários especificamente voltados para estudantes, professores e gestores, contando com oito dimensões, as quais contemplam aspectos da realidade escolar nacional, a saber: 1) relações com o ensino e com a aprendizagem; 2) relações sociais e conflitos na escola; 3) regras, sanções e segurança na escola; 4) situações de intimidação entre alunos; 5) família, escola e comunidade; 6) infraestrutura e rede física da escola; 7) relações com o trabalho; 8) gestão e participação (Vinha et al., 2017). Na Tabela 1, explicitamos o que se avalia em cada dimensão e por quais grupos são respondidas as respectivas questões.

TABELA 1
Matriz de referência do clima escolar

CLIMA ESCOLAR - MATRIZ		
Dimensões	Conceitos	Grupos
1. As relações com o ensino e com a aprendizagem	Assenta-se na percepção da escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento, que investe no êxito, motivação, participação e bem-estar dos alunos, promovendo o valor da escolarização e o sentido dado às aprendizagens. 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.	Estudantes Professores Gestores
2. As relações sociais e os conflitos na escola	Refere-se às relações, aos conflitos e à percepção quanto à qualidade do tratamento entre os membros da escola. Abrange também a identificação pelos adultos das situações de intimidação e maus-tratos vivenciadas nas relações entre pares, e a corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência. A boa qualidade do clima relacional é resultante das relações positivas que ocorrem nesse espaço, das oportunidades de participação efetiva, da garantia do bem-estar, respeito e apoio entre as pessoas, promovendo continuamente o sentimento de pertencimento.	Estudantes Professores Gestores
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Diz respeito às percepções dos gestores, professores e alunos em relação às intervenções 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.	Estudantes Professores Gestores
4. As situações de intimidação entre alunos	Trata da identificação de situações de intimidação e de maus-tratos nas relações entre pares e de <i>bullying</i> percebidas pelos alunos e dos locais em que ocorrem.	Estudantes
5. A família, a escola e a comunidade	Refere-se à percepção da 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.	Estudantes Professores Gestores
6. A infraestrutura e a rede física da escola	Trata-se da percepção 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.	Estudantes Professores Gestores

(continua)

(continuação)

CLIMA ESCOLAR - MATRIZ		
Dimensões	Conceitos	Grupos
7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professores Gestores
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à 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.	Professores Gestores

Fonte: Vinha et al. (2017).

Para avaliar o clima escolar, nas diferentes dimensões contempladas pelos instrumentos, calcula-se, primeiramente, a pontuação média obtida em cada dimensão, por meio da média aritmética dos valores obtidos no conjunto dos itens da respectiva dimensão. Além disso, pode-se avaliar uma dimensão do clima de forma geral como mais positiva, intermediária ou negativa. Com base no cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão, propõe-se a organização e codificação dos escores numéricos em três níveis. Para isso, divide-se o intervalo de valores possíveis para as médias de 1 a 4 em três subintervalos iguais. O primeiro deve conter as médias com valores de 1 a 2,25: nível negativo; o segundo, de 2,26 a 2,75: nível intermediário; e o terceiro, de 2,76 até 4,00: nível positivo.

Aplicação, coleta e análise dos dados

Como o diagnóstico do clima escolar (Vinha et al., 2017) é aplicado individualmente e *on-line*, foi necessária toda uma organização da Escola A para que os estudantes estivessem confortáveis e com os questionários já dispostos na tela de seus respectivos computadores. A equipe docente, por sua vez, respondeu ao questionário nos horários coletivos, fora de sala de aula. Responderam aos questionários 356 estudantes, 22 professores e 7 gestores.

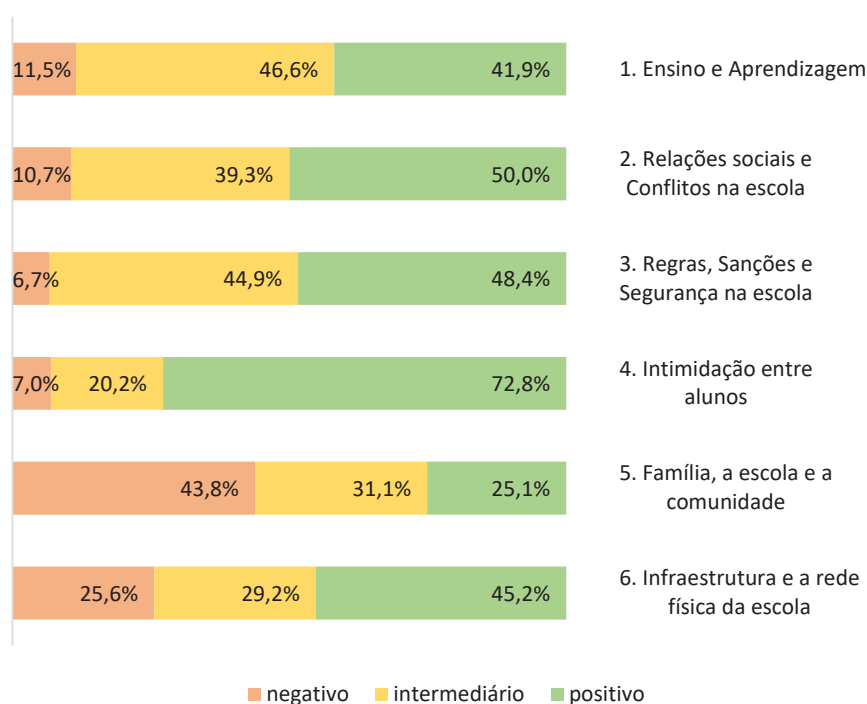
As análises dos dados foram feitas de forma quantitativa, adotando o programa IBM® SPSS® *Statistics* 22.0. Por meio desse processamento, foram gerados relatórios com análises descritivas gerais das frequências de respostas das variáveis categóricas – itens do clima escolar. Além disso, com base no cálculo da pontuação média obtida em cada dimensão, propusemos a codificação dos escores numéricos para dados categóricos e, com isso, dividimos os quatro pontos da Escala Likert em três subintervalos, aos quais foram atribuídos os níveis/nomenclaturas – negativo, intermediário e positivo. Desse modo, foram extraídas as frequências de avaliação dos níveis para cada uma das dimensões do clima, o que resultou em um diagnóstico do clima escolar da Escola A.

Além disso, foi essencial todo o processamento de análise e devolutiva realizada na Escola A, pois pudemos envolver estudantes, professores e gestores nas discussões sobre os resultados do diagnóstico do clima escolar (Vinha et al., 2017), com o objetivo de verificar a receptividade dos agentes escolares quanto a resultados aferidos pelo instrumento, coerência das dimensões com a dinâmica da escola e se os itens avaliativos estavam, de fato, captando o que pretendiam avaliar.

Dessa forma, apresentamos, nas figuras 1 a 3, os gráficos representacionais das percepções de estudantes, docentes e integrantes da equipe gestora sobre as oito dimensões avaliativas do clima escolar. Tais gráficos nortearam as discussões e reflexões com representação de todos os atores escolares nos seminários de devolutiva do diagnóstico do clima escolar.

Na Figura 1, temos uma análise do clima escolar percebido pelos estudantes da Escola A, a partir da média dos itens de cada dimensão, que foram classificados nos níveis negativo, intermediário ou positivo (conforme distribuição dos subintervalos), em porcentagem, para cada uma das dimensões avaliadas. É uma representação gráfica que facilita uma visão geral de como os estudantes percebem os diferentes aspectos da escola.

FIGURA 1
Distribuição de frequência das percepções sobre cada dimensão do Clima Escolar da Escola A, na perspectiva dos estudantes



Fonte: Elaboração dos autores.

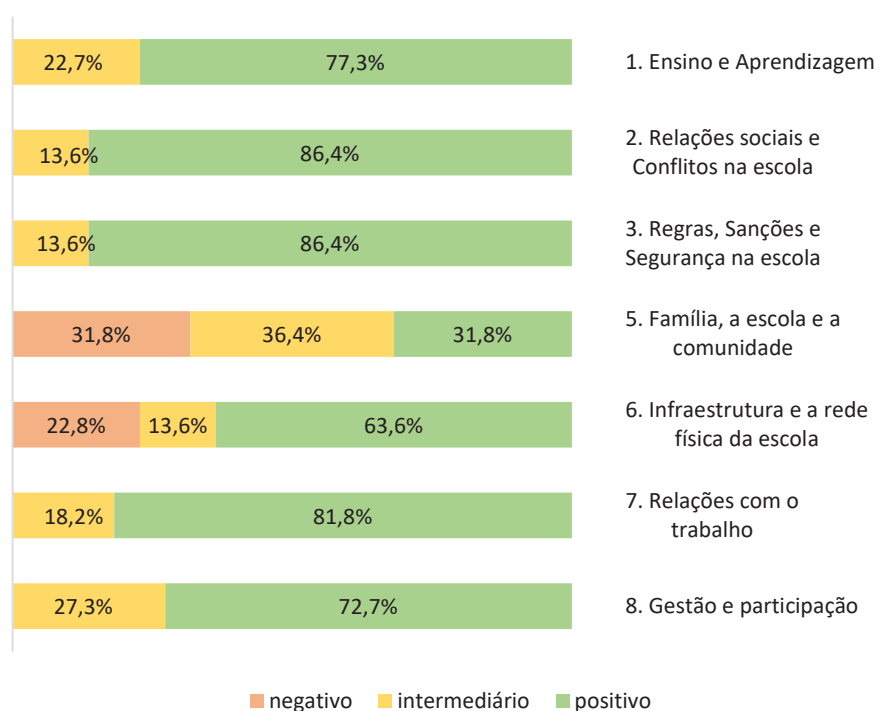
De acordo com as informações indicadas na Figura 1, podemos verificar que as percepções caracterizadas como negativas, por parte dos estudantes, apresentaram

um percentual baixo, com exceção das dimensões 5 e 6 (*Família, a escola e a comunidade* e *Infraestrutura e a rede física da escola*), com 43,8% e 25,6% respectivamente. A dimensão 4 (*Intimidação entre alunos*) foi a dimensão com o maior percentual de percepções positivas. Contudo, por se tratar de uma dimensão muito sensível, pois pode envolver situações de sofrimento entre os estudantes, faz-se necessário identificar em quais itens estão indicados os percentuais negativos.

Com isso, ao reunirmos os dados dos itens de cada dimensão relativa aos professores e gestores, compreenderemos sua importância, no sentido de os ajudar a entender os aspectos em que os estudantes manifestam insatisfações, quais são os pontos fortes da escola, enfatizando, mais uma vez, a necessidade de um olhar mais micro, ou seja, para a frequência de respostas nos itens avaliativos.

FIGURA 2

Distribuição de frequência das percepções sobre cada dimensão do Clima Escolar da Escola A, na perspectiva dos docentes

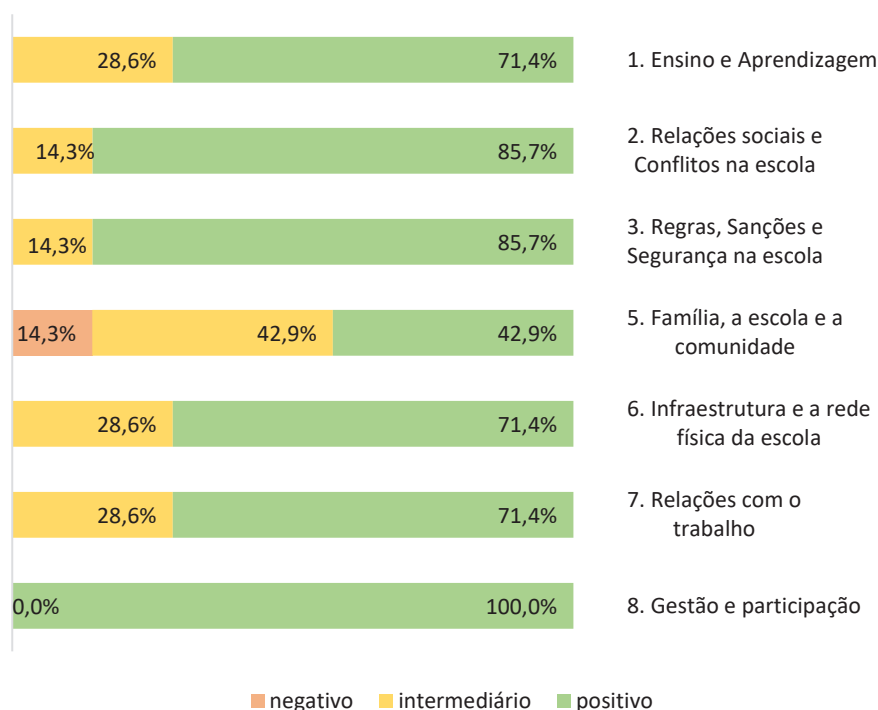


Fonte: Elaboração dos autores.

No referente aos dados que revelam as percepções do corpo docente (Figura 2), verificamos que a maioria das dimensões apresentam percentual alto quanto à perspectiva positiva, chegando a 86,4% das respostas nas dimensões 2 e 3 (*Relações sociais e conflitos na escola* e *Regras, sanções e segurança na escola*). As duas dimensões do clima que apresentaram percentual de respostas na perspectiva negativa foram *Família, a escola e a comunidade* e *Infraestrutura e a rede física da escola*, com 31,8% e 22,8% respectivamente.

FIGURA 3

Distribuição de frequência das percepções sobre cada dimensão do Clima Escolar da Escola A, na perspectiva da equipe gestora



Fonte: Elaboração dos autores.

Com relação aos dados da equipe gestora da Escola A (Figura 3), podemos verificar que há predominantemente uma perspectiva positiva dos integrantes em todas as dimensões do clima escolar, com exceção da dimensão 5: *Família, a escola e a comunidade*, que apresenta 14,3% de respostas negativas aos itens avaliativos.

Diante dos dados gerais apresentados, podemos constatar que prevalece, na Escola A, uma perspectiva positiva com relação às percepções gerais na maior parte das dimensões avaliativas do clima escolar. Cabe aqui destacar que, para um olhar cada vez mais aprofundado sobre o diagnóstico do clima, é fundamental que, paulatinamente, atentemo-nos aos resultados mais detalhados, primeiro analisando cada uma das dimensões comparando as respostas dos três atores escolares (estudantes, docentes e gestores), e, de forma ainda mais detalhada, verificando a frequência de respostas para cada item avaliativo que dão origem às respectivas dimensões.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao discutirmos o clima com professores, gestores, estudantes, familiares e funcionários da Escola A durante as devolutivas, foi possível construir com eles um panorama do que já faziam bem e do que poderiam melhorar, identificando problemas que repercutiriam nas percepções de diferentes grupos, possibilitando a tomada de

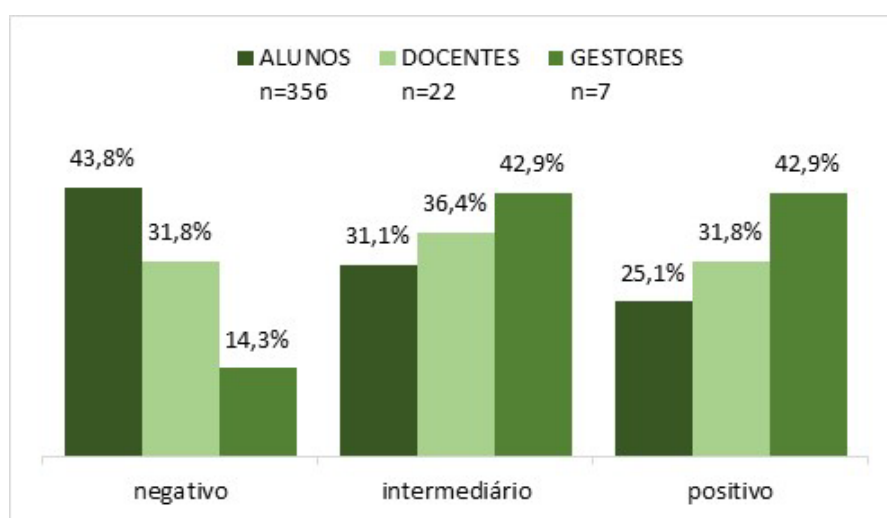
decisões com base em dados de pesquisa e não simplesmente no senso comum e/ou experiências percebidas como exitosas.

A partir da análise dos resultados de cada dimensão do Clima Escolar foi possível identificar problemas, hierarquizá-los e estudar a frequência de respostas atinentes aos itens que compõem tais dimensões.

Em seguida, discutimos os resultados da Escola A referentes às duas dimensões que explicitaram maior incidência de percepções negativas – *Família, a escola e a comunidade* e *Infraestrutura e a rede física da escola*, em conjunção com os dados levantados nas devolutivas.

FIGURA 4

Distribuição dos percentuais nas posições negativas, intermediárias e positivas percebidas pelos agentes da Escola A, com relação à dimensão 5: *Família, a escola e a comunidade*



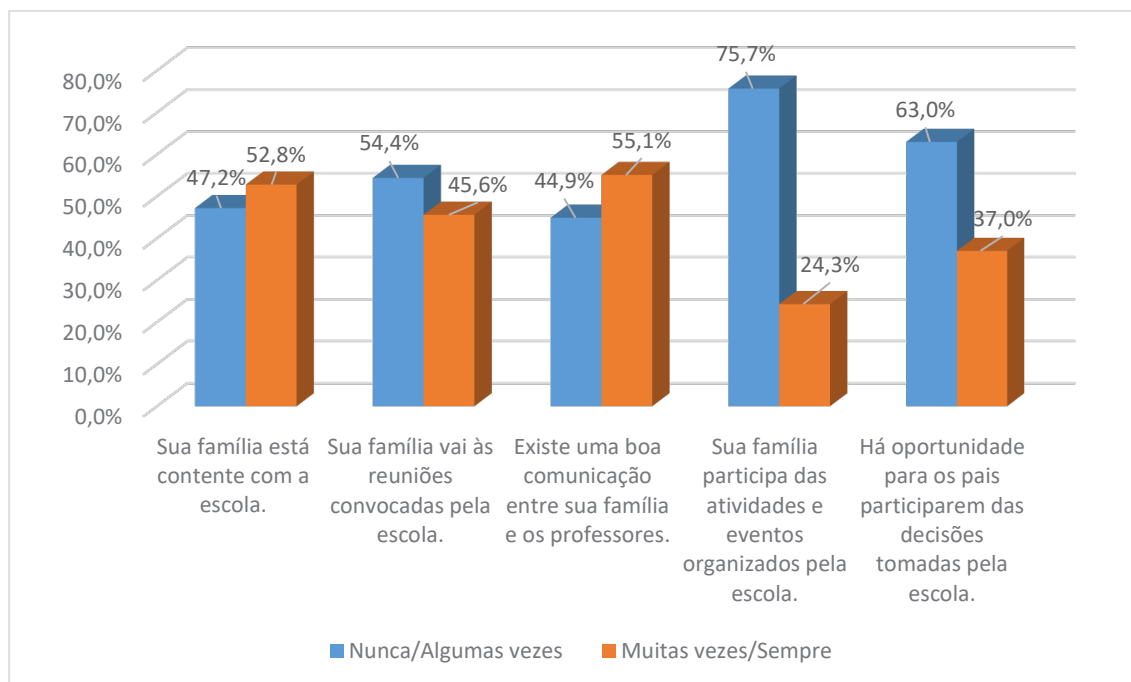
Fonte: Elaboração dos autores.

A dimensão 5 foi a que apresentou o maior percentual de percepções negativas – 43,8% por parte dos estudantes. Com relação aos professores e gestores, esse percentual foi de 31,8% e 14,3% respectivamente (Figura 4). Como também foi observada uma baixa frequência de respostas dos alunos nas percepções positivas (apenas 25,1%), optou-se por direcionar um olhar mais cuidadoso para os itens avaliativos dessa dimensão nesse grupo.

Na Figura 5 apresentamos alguns itens que foram selecionados da referida dimensão. Em tal representação, trabalhamos com os extremos das alternativas respondidas pelos estudantes na escala Likert, isto é, agrupamos as duas primeiras alternativas – “nunca/algumas vezes” –, bem como as duas últimas – “muitas vezes/sempre” –, a fim de demarcarmos as percepções negativas e positivas para cada item.

FIGURA 5

Distribuição dos percentuais de respostas dos estudantes para itens da dimensão 5 do Clima Escolar da Escola A



Fonte: Elaboração dos autores.

Verificamos, no conjunto de itens representados pela Figura 5, que as percepções dos estudantes em relação aos cinco itens transitam entre os polos negativos e positivos. Embora o percentual de percepções negativas tenha sido de 43,8% na dimensão como um todo, 52,8% expressaram que suas famílias estavam contentes com a escola. Outros 55,1% declararam que existia uma boa comunicação entre sua família e os professores. Esse resultado pode indicar que, apesar das dificuldades inerentes às relações entre escolas e famílias, a Escola A poderia estar no caminho certo para superá-las.

Por outro lado, faz-se necessário refletir junto com a comunidade escolar sobre pontos sensíveis que precisariam de um olhar mais atento voltado para a proposição de melhorias. É o caso, por exemplo, dos 75,7% dos estudantes que informaram que suas famílias não participavam de eventos organizados pela escola.

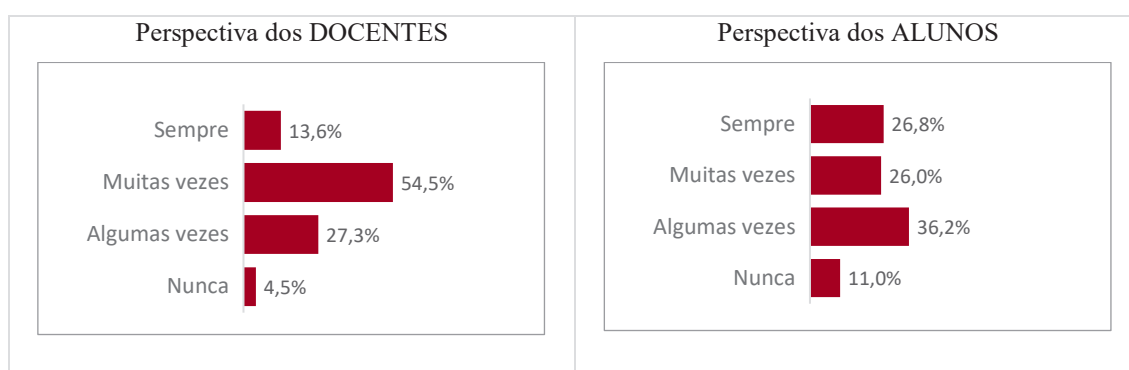
Na reunião de devolutiva, a equipe gestora comentou sobre as divergências nas percepções entre ela e os estudantes, explicando que trabalhavam cotidianamente com as famílias, desconhecendo tamanha ausência delas na escola. Para a gestão, os estudantes não tinham conhecimento desse esforço, tendo acesso apenas à participação dos próprios pais e colegas.

Também foi questionado o próprio entendimento das perguntas pelos respondentes – por exemplo, o que significaria estar próxima às famílias ou não, sobre o que seria um trabalho voltado para a comunidade ou não, entre outros –, o que

poderia ter interferido nas respostas dadas. Além disso, a equipe gestora comentou que desde o começo do ano começaram a buscar mais a participação dos pais/responsáveis, por exemplo, marcando as reuniões com eles no período noturno, o que teria elevado um pouco os níveis de participação das famílias. Contribui para essa discussão a análise de dois gráficos que se referem ao item sobre o grau de satisfação das famílias com a escola (Figura 6).

FIGURA 6

Distribuição de frequência das alternativas de resposta no item da dimensão 5 do Clima Escolar que perguntava se a família do aluno estava contente com a escola, na perspectiva dos docentes e dos alunos da Escola A



Fonte: Elaboração dos autores.

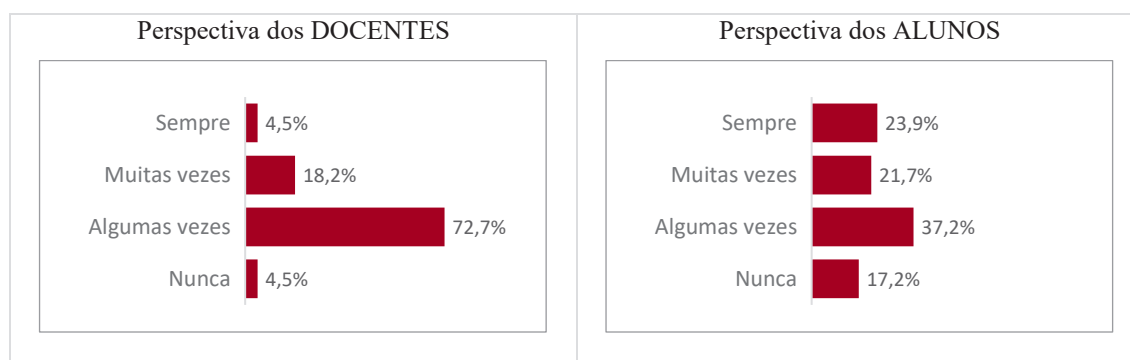
Na medida em que explicitamos a distribuição de respostas para as quatro alternativas, podemos observar mais detalhadamente como os estudantes e docentes percebem o mesmo fenômeno investigado. De acordo com esses gráficos, entendemos que, no geral, as percepções dos docentes são mais positivas do que a dos estudantes. Enquanto para 68,1% dos docentes as famílias estão sempre ou muitas vezes contentes com a escola, 11% dos estudantes apontam que suas famílias nunca estão contentes com a escola.

Durante a reunião destinada à nossa devolutiva a representantes de todos os segmentos, inclusive funcionários e pais, na Escola A, surgiram alguns questionamentos, por exemplo: por que para alguns estudantes a família nunca está contente? As ações de envolvimento da escola com a família estão sendo bem-sucedidas? A escola está conseguindo se comunicar adequadamente com as famílias? Será que a interação família-estudante permite que se tenha conhecimento sobre a relação existente entre escola e família?

Sobre a participação das famílias em reuniões, o item seguinte analisado, apresentamos a Figura 7.

FIGURA 7

Distribuição de frequência das alternativas de resposta no item da dimensão 5 do Clima Escolar que perguntava sobre a *participação das famílias nas reuniões*, na perspectiva dos docentes e dos alunos da Escola A



Fonte: Elaboração dos autores.

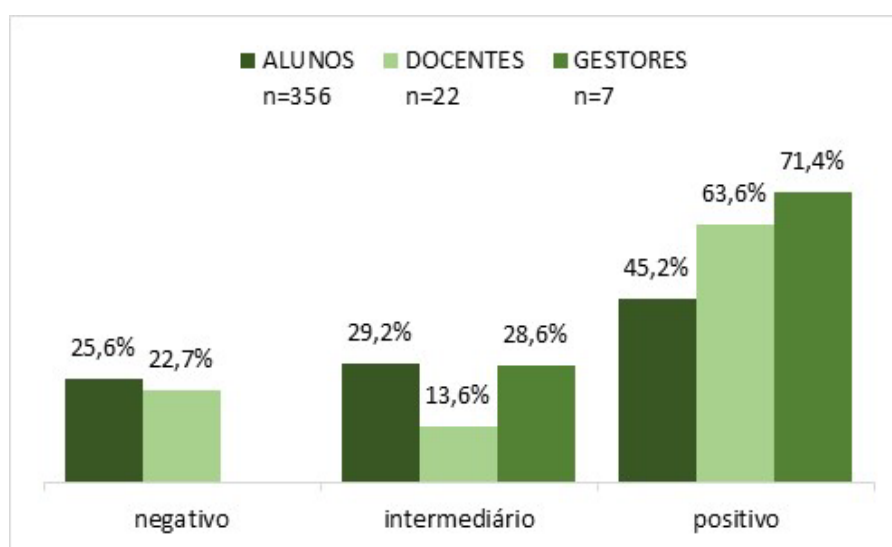
Por meio delas verificamos que a polaridade das percepções se altera, são os docentes que apresentam uma perspectiva majoritariamente negativa. Para 72,7% deles algumas vezes as famílias vão às reuniões convocadas pela escola. Por outro lado, 45,6% dos estudantes dizem que isso ocorre sempre ou muitas vezes.

A apresentação desses dados na sessão de devolutiva incitou os participantes a discutir a inter-relação entre as afirmativas dentro das dimensões. Isto é, por exemplo, sobre a afirmação “há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola?”, refletiu-se sobre a participação dos pais, em duplo sentido – não contribuem com as decisões tomadas na escola porque não participam, ou não participam porque seus posicionamentos poderiam não ser considerados pelos demais agentes escolares. Foi observado ainda que a discussão desses itens fez com que os participantes entendessem mais claramente o diagnóstico (Vinha et al., 2017) em si, além de seu funcionamento e potencial utilidade.

Em seguida, passamos a analisar os dados relativos à dimensão 6 – *Infra-estrutura e a rede física da escola* (Figura 8).

FIGURA 8

Distribuição dos percentuais nas posições negativas, intermediárias e positivas percebidas pelos agentes da Escola A, com relação à dimensão 6 – Infraestrutura e a rede física da escola



Fonte: Elaboração dos autores.

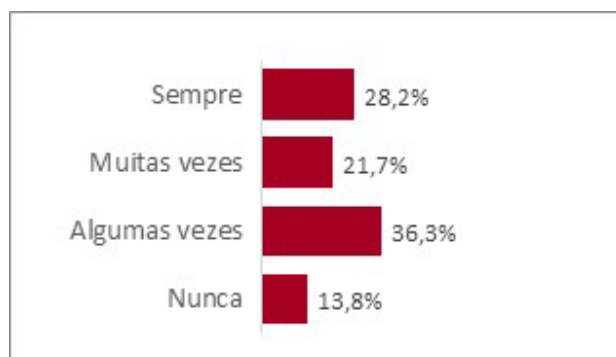
A exposição desse gráfico, durante a devolutiva, tornou a discussão entre os participantes mais acalorada. Os agentes foram unânimes em afirmar que a escola não tinha passado por reformas desde 2008. Ela teria sido construída originalmente para o atendimento da rede regular em três períodos, de modo que não tinha todas as salas e espaços necessários ao PEI. Em função disso, desde sua adesão ao programa, algumas adequações pontuais vinham ocorrendo – como dividir um único espaço para abrigar duas salas pequenas e desconfortáveis, uma para leitura e outra para informática. Além disso, vice-diretores tinham de trabalhar na mesma sala que servia de atendimento aos estudantes da educação especial. A sala dos professores não os comportava, tanto que muitos faziam suas refeições em mesas disponíveis no pátio. Também reclamaram da falta de laboratórios para atividades práticas e experimentais e de um recorrente problema de enchentes sofridas pela escola, principalmente na área da quadra.

Por esse ângulo, os níveis de concordância negativa dados aos itens dessa dimensão parecem pouco expressivos em relação à realidade do prédio escolar. Essa questão pode ser pensada com base nas discussões ainda na devolutiva, na qual diversos agentes afirmaram que a escola teria os espaços necessários ao PEI, porém não totalmente adequados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas proposta pelo programa.

A Figura 9 ilustra um dos itens da dimensão 6.

FIGURA 9

Distribuição de frequência das alternativas de resposta no item da dimensão 6 do Clima Escolar que perguntava se *Os estudantes sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...)*, na perspectiva dos alunos da Escola A



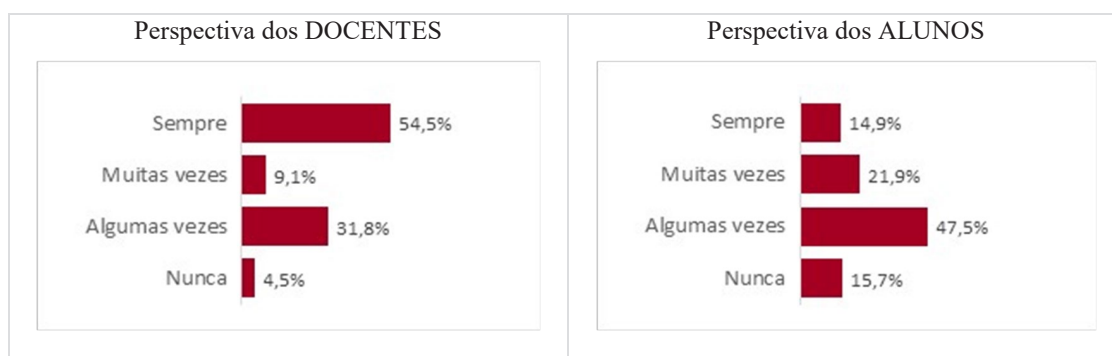
Fonte: Elaboração dos autores.

Essas respostas podem ser relacionadas ao depoimento de uma funcionária na devolutiva. Ela comentou sobre a manutenção da limpeza nos espaços da escola, em particular no banheiro dos meninos, que eles, costumeiramente, sujavam e depredavam. A estratégia encontrada para lidar com esse problema foi retirar o papel higiênico do banheiro, pois entupiam os encanamentos com ele, deixando-o na salinha de limpeza, o que obrigava os meninos a irem até lá solicitá-lo quando precisavam. Posteriormente, após reações negativas, conversas dos professores e equipe gestora com eles e deles entre si, essa medida foi abandonada, pois foi considerada humilhante por todos os agentes, embora o problema relativo à bagunça no banheiro tenha permanecido. Essa discussão esclareceu que toda essa situação poderia afetar o clima escolar, pois os meninos viram essa experiência como negativa e constrangedora.

Cabe aqui, mais uma vez, uma comparação entre as visões de estudantes e professores sobre o mesmo item, que diz respeito ao livre acesso de estudantes ao espaço escolar (Figura 10).

FIGURA 10

Distribuição de frequência das alternativas de resposta no item da dimensão 6 do Clima Escolar que perguntava sobre o livre acesso de estudantes ao espaço escolar, na perspectiva dos docentes e dos alunos da Escola A



Fonte: Elaboração dos autores.

As visões de estudantes e professores são diametralmente opostas nesse quesito: 63,2% dos estudantes afirmaram que não tinham livre acesso aos diversos espaços escolares, enquanto 63,6% dos professores expressaram que os estudantes tinham livre acesso. Durante a devolutiva, os estudantes presentes comentaram que ficavam muito tempo em sala de aula, ocupando, de acordo com cronograma preestabelecido, alguns espaços, tais como refeitório, pátio e quadra. Dessa forma, entendiam que não tinham livre acesso a espaços como sala de informática e/ou de leitura, pois ficavam fechadas durante os intervalos, sendo que só poderiam adentrá-las quando acompanhados pelos professores. Por outro lado, representantes da equipe escolar afirmaram que esses espaços não poderiam ser utilizados sem supervisão de professores, em função dos equipamentos e materiais. Estudantes sugeriram então que um representante do grêmio poderia exercer essa supervisão, e uma conversa entre uma estudante e a direção foi marcada para isso.

Outrossim, uma fala de um membro da gestão chamou a atenção: “Às vezes a gente fica pensando no que nós temos que fazer e não somos nós que temos que pensar, temos que perguntar a eles sobre isso, porque é um jeito deles participarem, de participarem das tomadas de decisão”. Esse comentário demonstra a possibilidade de estudantes exercerem lideranças voltadas à organização do trabalho escolar. Importa observar que não seriam lideranças indicadas pela equipe, mas que emergiriam do próprio segmento dos estudantes (Woods, 2005). Outro aspecto a ser analisado é que o diagnóstico do clima (Vinha et al., 2017) suscitou uma discussão que pode levar a um avanço na ocupação do espaço escolar de forma mais democrática. Além disso, os professores informaram que esse tema vinha sendo tratado em algumas reuniões, em especial a falta de espaços de diálogo para exposição de diferentes pontos de vistas. Percebemos, desse modo, que os resultados da pesquisa vinham

contribuindo para que os agentes se conscientizassem sobre isso, além de já apresentarem algumas convergências sobre esse assunto.

Essa discussão sobre o livre acesso aos espaços, que era reduzido na Escola A, também levou os professores a expressarem descontentamento em relação à procura de estudantes por eles nos seus horários de intervalo – 20 minutos por período – e no almoço – de uma hora. Eles expressaram não querer ser incomodados pelos estudantes nesses intervalos. O grupo passou então a discutir a importância de um trabalho pedagógico para que os estudantes desenvolvessem alguma civilidade entre si e com relação aos outros segmentos, principalmente o dos professores. Mais uma vez, lideranças estudantis foram apontadas como agentes nesse processo, pois poderiam “*ensinar aos colegas maior respeito para com todos e, dessa forma, poderem ter mais liberdade na escola*”. A aprendizagem entre pares foi ressaltada por diversas pessoas como algo relevante, por entenderem que esse tipo de aprendizagem pode, eventualmente, principalmente nesse aspecto relacional, ser mais eficaz do que as administradas pelos professores: “*uma coisa é o adulto cobrar o jovem a cumprir uma regra, outra coisa é o colega dele falar isso*”.

No que se referiu ao desenvolvimento da pesquisa na Escola A, a equipe gestora destacou sua relevância, pois, apesar de afirmar trabalhar de forma fundamentada, muitas vezes atuaria com base no “*achismo*” em função da “*correria do dia a dia*”. Também expressou satisfação com a pesquisa por ir ao encontro das necessidades da escola e por fornecer dados com base nos quais seria possível rever regras e elaborar ações. Expressou ainda que a própria devolutiva poderia ser considerada um primeiro passo nesse caminho.

Ademais, os professores presentes ressaltaram a importância da publicização da pesquisa para que outras equipes escolares pudessem ter acesso a instrumentos, como o diagnóstico do clima escolar (Vinha et al., 2017), para que pudessem utilizá-los em seus próprios contextos.

Dessa maneira, relataram ter compreendido seu próprio desejo de aprimoramento e até transformação em relação à sua realidade escolar, por meio do fortalecimento da participação e uma gestão mais democrática. Eles reconheceram não se tratar de tarefa simples, pois muitos agentes escolares não estariam preparados para participação, preferindo, frequentemente, apenas seguir ordens. Também ressaltaram a importância de olhar não só para as dimensões e percepções negativas, mas para as positivas também, pois dão maior ânimo para o trabalho que vem sendo realizado na escola.

Outros aspectos referentes ao clima escolar foram abordados na devolutiva. Uma professora ressaltou a importância da tutoria para compreender as subjetividades de estudantes e famílias, pois essa atividade oportunizaria uma aproximação maior entre professor, estudante e responsável. Além disso, também permite um

acompanhamento da frequência e das razões das faltas de forma mais acurada, uma possibilidade criada pelo PEI. Outra docente mencionou o trabalho coletivo direcionado às aprendizagens relativas à convivência, pois cada professor pode, em sua aula, dar pequenos recados ou até fazer algumas cobranças sobre a necessidade de respeito aos ambientes, aos materiais e entre todos. Essas afirmações corroboram a ideia de que o trabalho de aprimoramento do clima escolar não é individual, mas coletivamente construído por todos os agentes escolares. Uma terceira professora explicou como os estudantes são observadores, no sentido de que prestam atenção nas posturas dos professores. Dessa forma, por exemplo, um docente desorganizado não teria como pedir organização dos alunos, pois estaria cobrando algo deles que ele mesmo não faz. Assim, vemos que o grupo e a escola vinham desenvolvendo certa consciência sobre a importância da coerência entre discursos e ações para a melhoria da convivência escolar e para que os estudantes aprendessem padrões de civilidade próprios da convivência democrática.

Outro aspecto do PEI apontado como relevante para o clima escolar foi o protagonismo juvenil. Uma aluna explicou que o próprio sistema escolar pelo qual passou antes desse programa dificultava o protagonismo de estudantes em razão de hierarquia e normas mais rígidas. Os estudantes, por terem sido formados desde pequenos naquele sistema, teriam dificuldades em exercer o nível de protagonismo preconizado pelo programa. Desse modo, em sua visão, o PEI contribuiria para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, influenciando também na aproximação relacional entre estudantes e professores, o que concorreria para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados na hipótese de que os agentes das escolas PEI podem regular internamente as prescrições do programa, aproveitando seus tempos e espaços para construir uma educação democraticamente orientada, entendemos que o clima escolar constitui um aspecto importante nesse processo, relevância evidenciada pelos resultados da pesquisa realizada na Escola A. Em vista disso, a questão problematizada referiu-se à identificação das dimensões mais sensíveis do clima da escola investigada e à maneira como as reflexões propiciadas por uma devolutiva poderiam contribuir para o fortalecimento da participação coletiva. Desse modo, o objetivo do texto foi analisar dados levantados sobre o clima escolar por meio das observações participantes e da aplicação dos questionários do clima escolar (Moro, 2020), assim como da devolutiva dada à Escola A.

A maneira pela qual seus estudantes percebiam duas dimensões do clima, relativas às relações entre família e escola e à infraestrutura, demonstrou que se

tratava de aspectos sensíveis, que acabavam afetando os estudantes dos pontos de vista físico e emocional – físico, porque a infraestrutura da escola afetava sua movimentação e bem-estar e emocional, porque a ausência da família podia fazer com que os estudantes se sentissem abandonados, apartados de suas famílias quando estão na escola, e ainda caracterizar certa negligência das famílias em relação à vida escolar de seus filhos.

Como ressaltado em nossa argumentação, a aplicação dos questionários do clima escolar (Vinha et al., 2017) permitiu que cada agente escolar expressasse como se sentia em relação às diferentes dimensões, revelando o ambiente socioeducativo a partir do conjunto de percepções dos que nele interatuam, sem particularizar, proporcionando, dessa maneira, o reconhecimento dos pontos fortes, do que vai bem, assim como das dificuldades e desafios para alcançar uma escola melhor para todos. Nesse sentido, o diagnóstico do clima escolar, além de revelar as percepções dos agentes em relação às especificidades de sua escola, pode ser desencadeador de planos e ações, favorecendo a discussão e o planejamento, de forma coordenada e com engajamento de toda a comunidade escolar. Por outro lado, compreendemos que os olhares dos pesquisadores sobre esse processo podem contribuir para que a escola avance.

A devolutiva na Escola A, baseada nas evidências produzidas pelos questionários, oportunizou reflexões coletivas, por meio da discussão dos itens de relação, os quais explicitaram as diferentes perspectivas, ensejando um nível de dialogicidade que pode contribuir para o aprimoramento do clima escolar.

Assim, concluímos que é necessário investigar e atuar na qualidade das relações entre todos os agentes escolares e na construção de relações de confiança, de cooperação e de respeito, oferecendo espaços de participação efetiva de convivência, posto que, para os estudantes, a escola pode estar representando medo, fracasso, exclusão e humilhações. Enfim, os resultados fornecem informações essenciais para a instituição, uma vez que revelam percepções positivas e/ou negativas sobre os diferentes aspectos, na perspectiva dos que vivem e convivem na escola.

REFERÊNCIAS

- Avelino, W. F. (2019). Ensino Integral: O cotidiano do/no/sobre uma escola que aderiu ao programa. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 25(50), 185-201. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/9423>
- Ball, S. J. (2005). Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, 35(126), 539-564. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>
- Barbosa, M. L. C. dos S. (2019). *A Avaliação 360º: Percepções dos professores do Programa de Ensino Integral* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”]. Repositório Institucional Unesp. <https://repositorio.unesp.br/items/9b423e83-6019-4780-842e-5d14b9df499a>

- Barbosa, R., & Placco, V. M. N. de. S. (2022). O papel do gestor no desenvolvimento de relações no Programa de Ensino Integral (PEI) na cidade de São Paulo. *Revista Trama Interdisciplinar*, 13(1), 35-55. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/14992>
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, 26(92), 725-751. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300002>
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2010). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto.
- Brunet, L. (2001). *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Universidade de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237. <https://doi.org/10.17763/haer.76.2.j44854x1524644vn>
- Cohen, J. (2010a). Jonathan Cohen on school climate: Engaging the whole village, teaching the whole child. *The Challenge. A publication of the office of safe and drug-free schools*, 16(4), 1-8. <https://storage.googleapis.com/edcompass/material/Creating%20a%20Positive%20School%20Climate%20and%20Increasing%20School%20Connectedness%20PDF.pdf>
- Cohen, J. (2010b). The new standards for learning. *Principal leadership*, 11(1), 28-32.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cohen, J., & Pickeral, T. (2008). The challenge of assessing school climate. *Educational Leadership*, 66(4). <https://ascd.org/el/articles/the-challenge-of-assessing-school-climate>
- Cohen, J., & Pickeral, T. (2009). *The school climate implementation road map: Promoting democratically informed school communities and the continuous process of school climate improvement*. Center for Social and Emotional Education.
- Cohen, J., Pickeral, T., & Levine, P. (2010). The foundation for democracy: Promoting social, emotional, ethical, cognitive skills and dispositions in K-12 schools. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 3(1), 73-94. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/618>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso.
- Cunha, M. B., & Costa, M. da. (2009). O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In *Anais da 32. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd* (pp. 1-20). <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>
- Debarbieux, É., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *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. http://sti.ac-amiens.fr/IMG/pdf/climat-scolaire2012_1_.pdf
- Dias, V. C. (2018). Programa de Ensino Integral Paulista: Problematizações sobre o trabalho docente. *Educação e Pesquisa*, 44, Artigo e180303. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180303>
- Diretrizes do Programa Ensino Integral*. (2012). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. <https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>

- Evangelista, S. R. (2021). *Programa Ensino Integral na rede pública do Estado de São Paulo: Um projeto societário multifacetado?* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1165991>
- Fan, W., Williams, C. M., & Corkin, D. M. (2011). A multilevel analysis of student perceptions of school climate: The effect of social and academic risk factors. *Psychology in the Schools*, 48(6), 632-647. <https://doi.org/10.1002/pits.20579>
- Fernandes, R. S., & Baptista, F. F. C. M. E. (2018). A educação integral e a gestão escolar: (Contra)tempos. *Revista Contrapontos*, 18(3), 240-257. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/11908>
- Freiberg, H. J. (1998). Measuring school climate: Let me count the ways. *Educational Leadership: Realizing a Positive School Climate*, 56(1), 22-26.
- Freiberg, H. J. (2005). Three creative ways to measure school climate and next steps. In H. J. Freiberg (Org.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (208-218). Taylor & Francis.
- Gaziel, H. H. (1987). O clima psico-social da escola e a satisfação que os docentes do segundo grau encontram no seu trabalho. *Le Travail Humain*, 50(1), 35-45.
- Giroto, E. D., & Jacomini, M. A. (2019). Entre o discurso da excelência e a lógica do controle: Os riscos do Programa Ensino Integral na rede estadual de São Paulo. *Revista de Ciências da Educação*, 21(45), 87-113. <https://www.gepud.com.br/pdf/Entre%20o%20discurso%20da%20excel%C3%Aancia%20e%20a%20l%C3%B3gica%20do%20controle.pdf>
- Gomes, C. A. (2005). A escola de qualidade para todos: Abrindo as camadas da cebola. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais*, 13(48), 281-306. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000300002>
- Loukas, A. (2007). What is school climate? High-quality school climate is advantageous for all students and may be particularly beneficial for at-risk students. *Leadership Compass*, 5(1).
- Marques, S. (2017). *Tempo escolar estendido: Análise do Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)* [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20918>
- Mattos, R. (2020). *Análise do trabalho do diretor de escola no Programa de Ensino Integral do Estado de São Paulo (2012-2018)*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1128979>
- Moro, A. (2020). *A avaliação do clima escolar no Brasil: Construção, testagem e validação de questionários avaliativos*. Appris.
- Parente, C. da M. D., & Grund, Z. C. (2019). O Programa Ensino Integral (PEI) do estado de São Paulo: Análise das produções acadêmicas. *Comunicações*, 26(2), 37-55.
- Quaresma, D. G. (2015). *Gestão democrática na escola de ensino integral: Limites e possibilidades* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Repositório PUCSP. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10249>
- Sherblom, S. A., Marshall, J. C., Sherblom, J. C. (2006). The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, 4(1/2), 19-31. <https://psycnet.apa.org/record/2007-04373-002>
- Toro, J. B. (2005). *A construção do público: Cidadania, democracia e participação*. Senac.

- Vinha, T. P., Morais, A. de, & Moro, A. (2017). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. FE/Unicamp. <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=79559>
- Woods, P. (2005). *Democratic leadership in education*. Sage.

NOTA: As contribuições de cada autor para o desenvolvimento do artigo foram as seguintes: Adriano Moro – construção teórica, metodologia, coleta de dados, análise dos resultados, redação do manuscrito; Renata Maria Moschen Nascente – construção teórica, metodologia, coleta de dados, análise dos resultados, redação do manuscrito; Marcelo Oda Yamazato – construção teórica, metodologia, coleta de dados, análise dos resultados, redação do manuscrito.