

Percepções de professores sobre clima educacional na educação infantil de São Bernardo do Campo

Denise D'auria-Tardeli¹

ORCID: 0000-0002-0195-9235

Lucian da Silva Barros²

ORCID: 0000-0001-7592-3473

Mônica Tessaro³

ORCID: 0000-0003-4784-3606

Vanessa Takigami Alves⁴

ORCID: 0000-0003-0088-2181

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa cujo objetivo foi verificar a percepção de professores da educação infantil de três escolas públicas municipais situadas em São Bernardo do Campo/SP sobre quatro dimensões do conceito de clima escolar: a) as relações sociais e os conflitos na escola; b) as regras, as sanções e a segurança na escola; c) as relações com o trabalho; d) a gestão e a participação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, que utilizou como procedimento de coleta de dados o questionário eletrônico do Clima Escolar elaborado por Vinha, Morais e Moro, em 2017, testado e validado para as escolas brasileiras. O problema da investigação gira em torno das concepções de professores das escolas pesquisadas para compreender se eles concebem como significativo o ambiente social escolar na transformação das unidades escolares em espaços adequados para a convivência sob o marco da democracia. A pesquisa aponta resultados parcialmente positivos, pois os vinte e cinco professores investigados dizem estar satisfeitos com seus gestores e se sentem valorizados em seus ambientes de trabalho. No entanto, um ponto relevante é que as crianças não participam das discussões de regras, as quais são elaboradas somente pelos gestores. As quatro dimensões do clima escolar analisadas são bastante relevantes para a (re)estruturação de ambientes de aprendizagem mais democráticos, colaborativos e autônomos, sobretudo quanto à indicação de criar meios que oportunizem vez e voz ao público da educação infantil, bem como potencializem o trabalho coletivo, autônomo e ético entre professores e gestores.

1- Universidade Metodista de São Paulo. Santos, SP, Brasil. Contato: denisetardeli@gmail.com

2- Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, SP, Brasil. Contato: luciansbarros@gmail.com

3- Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba, SC, Brasil. Contato: tessaro@unochapeco.edu.br

4- Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo. Santo André, SP, Brasil. Contato: vanessa.takigami@gmail.com



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349249251por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Palavras-chave

Clima escolar – Educação infantil – Professores.

Teachers' perceptions of educational climate in early childhood education in São Bernardo do Campo

Abstract

This article presents a research whose objective was to verify the perception of early childhood education teachers from three municipal public schools located in São Bernardo do Campo/SP about four dimensions of the School Climate concept: a) social relations and conflicts at school; b) the rules, sanctions and safety at school; c) relations with work; d) management and participation. This is a qualitative, exploratory research, which used as a data collection procedure the Electronic School Climate questionnaire prepared by Vinha, Moraes and Moro, in 2017, tested and validated for Brazilian schools. The problem of the investigation revolves around the conceptions of teachers of the schools surveyed to understand if they conceive the school social environment as significant in the transformation of school units into adequate spaces for coexistence under the framework of democracy. The research shows partially positive results, as the twenty-five teachers investigated say they are satisfied with their managers and feel valued in their work environments. However, a relevant point is that children do not participate in the discussions of rules, which are elaborated only by the managers. The four dimensions of the School Climate analyzed are quite relevant for the (re)structuring of more democratic, collaborative and autonomous learning environments, especially regarding the indication of creating means that give opportunity and voice to the public of early childhood education, as well as enhance work collective, autonomous and ethical between teachers and managers.

Keywords

School climate – Early childhood education – Teachers.

Introdução

O desenvolvimento do conceito de clima escolar (MENA; VALDÉS, 2008) tem como precedente o conceito de clima organizacional, resultante do estudo das organizações no campo do trabalho a partir do final da década de 1960. Esse conceito surgiu como parte do esforço da psicologia social para compreender o comportamento das pessoas no contexto das organizações. A isso denominou-se clima escolar, que tem sido definido como a percepção e a sensação de um indivíduo a partir de suas experiências no contexto escolar. Relaciona-se com o poder de retenção, grau de satisfação e qualidade da educação, o qual favorece o ensino e a aprendizagem da comunidade escolar.

Consideramos o clima escolar como um conjunto de características psicossociais de uma escola, determinadas por fatores estruturais, pessoais e funcionais dessa instituição que, integrados em um processo dinâmico específico, conferem um estilo peculiar para essa escola, no que se refere aos processos educacionais. Em relação à temática deste estudo, Arón e Milic (2004) definem clima escolar como a percepção que os membros da comunidade escolar têm sobre o ambiente no qual desenvolvem suas atividades habituais. Tais percepções baseiam-se na experiência que os próprios indivíduos desenvolvem na interação com o ambiente escolar.

É válido dizer que neste artigo estamos utilizando o Questionário de Clima Escolar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) testado e validado por um grupo de pesquisadores brasileiros, os quais definem 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: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estrutura física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 8).

Portanto, diz respeito à compreensão que professores, alunos e gestores têm do contexto educacional, o que significa dizer que o clima é subjetivo e próprio de cada instituição. Nesse sentido, a aplicação do Questionário de Clima promove um reconhecimento sobre o que está acontecendo no ambiente escolar.

Esses mesmos pesquisadores (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) vêm relatando em seus trabalhos que a melhoria do clima social se associa a uma diminuição do risco de condutas agressivas e violentas que podem impactar negativamente na dinâmica da sala de aula ou da escola como um todo. Algumas intervenções que são direcionadas à prevenção dos comportamentos violentos e inadequados às relações interpessoais podem ser bem-sucedidas e melhorar a qualidade da convivência escolar, tornando-a, de fato, um ambiente democrático e moralmente satisfatório, quando há planejamento e interesse na mudança.

Dessa forma, o objetivo central da pesquisa é verificar a percepção de professoras da educação infantil de três escolas públicas situadas em São Bernardo do Campo/SP, sobre quatro dimensões do clima escolar: as relações sociais e os conflitos na escola; as regras, as sanções e

a segurança na escola; as relações com o trabalho; e, por fim, a gestão e a participação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório descritivo.

É importante salientar que embora o objetivo da pesquisa tenha como foco a percepção de professores da educação infantil acerca de quatro dimensões do clima escolar, não podemos desconsiderar a importância de valorizar as demais dimensões do clima, conforme nos indicam Vinha, Morais e Moro (2017), bem como a valorização de outros sujeitos partícipes da comunidade escolar, a saber: crianças, equipe pedagógica, equipe gestora, demais funcionários e as famílias.

Caminho metodológico

No cotidiano atual, estão proliferando situações que evidenciam uma profunda preocupação em relação ao clima de convivência nas unidades educacionais, pois se percebe, por parte de toda a comunidade escolar, um incremento progressivo dos comportamentos de agressividade, abusos e violência. É um tema de plena atualidade, constatando-se a existência de uma atmosfera de preocupação com as crianças, visto que a maior queixa atual dos professores é o aumento das condutas de indisciplina, das dificuldades em manter um ambiente favorável para a promoção da convivência.

Para Cornejo e Redondo (2001), o clima social escolar refere-se à percepção que as pessoas têm sobre as relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar e no marco em que essas interações procedem. Fazemos essas considerações na redação deste artigo, porque a metodologia de pesquisa associa-se fundamentalmente a dois aspectos: características psicossociais e percepções.

Pensando nessas considerações, questionamo-nos: as concepções dos professores da educação infantil sobre o ambiente social escolar são significativas para transformar as instituições de educação infantil em espaços adequados para a aprendizagem da convivência sob o marco da democracia?

Instrumento de coleta de dados

Para a investigação, foi empregado o Questionário de Clima Escolar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) como principal instrumento de coleta de dados, composto por oito dimensões, as quais contemplam questões relativas à realidade das escolas brasileiras, a saber: relações com o ensino e com a aprendizagem (Dimensão 1 - voltada para alunos, professores e gestores); relações sociais e conflitos na escola (Dimensão 2 - para alunos, professores e gestores); regras, sanções e segurança na escola (Dimensão 3 - para alunos, professores e gestores); situações de intimidação entre alunos (Dimensão 4 - para alunos); família, escola e comunidade (Dimensão 5 - para alunos, professores e gestores); infraestrutura e rede física da escola (Dimensão 6 - para alunos e professores); relações com o trabalho (Dimensão 7 - para professores e gestores); e, finalmente, gestão e participação (Dimensão 8 - para professores e gestores).

Cada dimensão é formada por questões que medem e avaliam a percepção dos respondentes. Para cada uma delas existe a possibilidade de quatro respostas, apresentadas

numa escala *Likert* (quatro pontos), às quais partem de posições crescentes, em ordem de importância: “não concordo; concordo pouco; concordo; concordo muito” (VINHA; MORAIS; MORO, 2017). Salientamos que, no caso deste artigo, analisaremos somente as dimensões 2, 3, 7 e 8, pois, neste estudo, o que nos interessa saber diz respeito ao que pensam os professores da educação infantil acerca das relações sociais e o cumprimento das regras e sanções nas instituições de educação infantil em que atuam, e ainda, como avaliam as relações com o trabalho, a gestão e a participação da escola.

Dessa forma, a coleta dos dados foi realizada exclusivamente com a aplicação *on-line* (por meio do aplicativo *SurveyMonkey*) do Questionário de Clima Escolar⁵. Justificamos nossa escolha, em trabalhar com o questionário do Clima Escolar desenvolvido por Vinha, Morais e Moro (2017), por se tratar de um instrumento científico testado e validado para o contexto das escolas brasileiras. O envio desse instrumento de pesquisa ocorreu com base em lista de *e-mails* disponibilizada pelo setor de coordenação das instituições de educação infantil da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, que autorizou a aplicação da pesquisa. Ao todo, foram 25 professores da educação infantil os participantes da pesquisa.⁶

Perfil dos participantes da pesquisa

Participaram do estudo professores da educação infantil de três escolas públicas municipais de São Bernardo do Campo/SP. A escolha das escolas se deu a partir da posição geográfica que ocupam na cidade de São Bernardo do Campo, para avaliar realidades distintas: uma escola é situada na região central do município, a outra em bairro distante do centro, e a terceira, em bairro que apresenta a peculiaridade da necessidade de utilização de balsa para o acesso à escola. Uma hipótese inicial é a de que escolas de educação infantil em bairros diferentes e com realidades distintas podem trazer concepções variadas para enriquecer e comparar resultados. As diferentes características geográficas da nossa amostra influenciam no perfil dos profissionais, pois, nessa cidade, diretores, coordenadores pedagógicos e professores devem adquirir titularidade para fazerem parte do quadro efetivo das escolas, o que significa ser necessário participar do processo de remoção que acontece a cada dois anos.

A escolha por profissionais que atuam na educação infantil justifica-se, porque as pesquisas (VINHA *et al.*, 2016; VINHA *et al.*, 2018; VINHA; MORAIS; MORO, 2017, 2019; TAVARES *et al.*, 2015) pioneiras no desenvolvimento, aplicação e avaliação do Questionário do Clima Escolar de Vinha, Morais e Moro (2017) não contemplavam, até o momento, estudos envolvendo professores que atuam na educação infantil. Por isso surgiu o nosso interesse em investigar esse nível educacional, ainda que de forma reduzida, já que não houve um trabalho com todas as escolas da rede de ensino mencionada. Além disso, não se pretende, neste artigo, esgotar uma discussão acerca do contexto da Educação

5- Esse questionário foi aplicado em fevereiro de 2020, anteriormente ao período de confinamento causado pela pandemia provocada pela COVID-19.

6- Obedecemos aos preceitos éticos recomendados pela Resolução Nº 510, de 7 de abril de 2016 (CNS, 2016). O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metodista de São Paulo deu parecer favorável para o desenvolvimento da pesquisa.

Infantil, pois a ideia é tratar das percepções dos professores e poder estabelecer algumas conclusões acerca do tema do clima escolar no nível pré-escolar.

Entre as principais características dos participantes da pesquisa destacam-se: na questão relacionada ao gênero, 84% (n=21) foram mulheres que responderam e 16% (n=4) não responderam a essa questão. No que se refere à idade dos participantes, 40% (n=10) têm entre 42 e 49 anos; 32% (n=8) têm entre 30 e 38 anos; 12% (n=3) têm entre 51 e 57 anos e 16% (n=4) não responderam. Desses, 60% (n=15) se consideram brancos, 24% (n=6) se julgam pardos e 16% (n=4) não responderam.

Quanto à área de atuação, 64% (n=16) afirmaram que exercem a função de professores da educação infantil, 28% (n=7) não especificaram a área de atuação, 4% (n=1) declararam ser da área de educação física e tivemos ainda um total de 4% (n=1) sem responder. No que diz respeito à formação, 84% (n=21) afirmaram ser graduados em pedagogia e um total de 16% (n=4) não responderam. Desses, 72% (n=18) assinalaram ter a titulação de especialista/pós-graduação *lato sensu*, 16% (n=4) informaram ter cursado apenas o ensino superior, 4% (n=1) destacaram ter cursado mestrado/pós-graduação *stricto sensu* na área da Educação e 8% (n=2) não responderam a essa questão.

Em relação ao tempo em que os participantes trabalham como professores da educação infantil, destacam-se: 48% (n=12) atuam nessa área entre 7 e 25 anos; 20% (n=5) trabalham entre 26 e 35 anos; 12% (n=3) atuam entre 4 e 6 anos, 4% (n=1) trabalha há menos de um ano como professor e 16% (n=4) não responderam. A respeito do tempo de vinculação na escola em que atuam, destacam-se: 32% (n=8) afirmam estar vinculados à escola há menos de um ano; 20% (n=5) estão vinculados à escola entre 7 e 25 anos; com esse mesmo percentual destacam-se os professores com vinculação entre 4 e 6 anos e, finalmente, com 12% (n=3) estão os profissionais com 2 e 3 anos de vinculação, lembrando também que nesta questão tivemos 16% (n=4) que não responderam.

Tratamento dos dados

As materialidades empíricas foram submetidas ao processo de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (1979), tratando-se, portanto, de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42).

Significa dizer que a AC é objetiva, por meio de técnicas e etapas, que explicam e sistematizam por meio de categorias o contexto e a totalidade das mensagens emitidas pelos participantes da pesquisa. As categorias de análise foram extraídas do próprio Questionário de Clima Escolar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017) e analisadas qualitativamente de acordo com as respostas mais representativas.

No Quadro 1, apresentamos o que será avaliado a partir de cada uma das dimensões selecionadas para compor este artigo.

Quadro 1 – Dimensões do clima escolar relacionadas à parte empírica do estudo

Dimensão	Conceito
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 vivenciados 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.
3. As regras, as sanções e a segurança na escola	Essa dimensão 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 os tipos de punições geralmente empregados. Compreende, ainda, a ordem, justiça, tranquilidade, coerência e segurança no ambiente escolar.
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 quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e às reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham e ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.
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 a 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.

Fonte: Dados retirados do Questionário de Clima Escolar (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p. 10).

Discussão e análises

Neste item, apresentamos as quatro categorias analíticas e os resultados empíricos da amostra.

a) Categoria de análise: as relações sociais e os conflitos na escola

A convivência escolar é o elemento principal em um processo escolar satisfatório e produtivo. Essa premissa constitui o fundamento de um conjunto de iniciativas políticas, legislativas e programáticas que reconhece o papel que ela infere na gestão do conhecimento das crianças. Vejamos os indicativos referentes à primeira questão dessa categoria.

Tabela 1 – Questão 1: O quanto você está satisfeita com a relação que tem com a equipe gestora e com os coordenadores/orientadores escolares?

Nível de satisfação do relacionamento com a equipe gestora	
Nível da escala Likert	Recorrência
Muito satisfeita	48% (n=12)
Satisfeita	36% (n=9)
Pouco satisfeita	8% (n=2)
Nada satisfeita	0% (n=0)
Ausência de resposta	8% (n=2)
Nível de satisfação do relacionamento com os coordenadores/orientadores escolares	
Nível da escala Likert	Recorrência
Muito satisfeita	40% (n=10)
Satisfeita	36% (n=9)
Pouco satisfeita	16% (n=4)
Nada satisfeita	0% (n=0)
Ausência de resposta	8% (n=2)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Conforme os índices apurados, os professores mostram-se satisfeitos com as equipes gestoras e com os coordenadores/orientadores. Se somarmos as categorias muito satisfeitas com a categoria satisfeitas, o percentual está acima de 70%, o que indica um ambiente de trabalho propício para a estruturação do clima escolar positivo.

Nesse sentido, a convivência é entendida pela potencialidade que as pessoas têm para viverem umas com as outras, em um contexto de respeito mútuo e solidariedade recíproca. A convivência escolar desenvolve-se na interrelação dos diferentes membros da comunidade educativa de uma instituição escolar que teria influência significativa no desenvolvimento ético, socioafetivo e intelectual das crianças. Essa concepção não se limita somente à relação entre as pessoas, mas inclui as formas de interação dos diferentes segmentos que compreendem a comunidade escolar, porque constituem uma construção coletiva e são responsabilidade de todos aqueles que participam do processo educacional – professores, crianças, famílias e funcionários (AVILÉS MARTÍNEZ, 2011).

Em relação à segunda questão dessa categoria, sobre buscar alguém para ajudar a resolver conflitos com um colega, temos os seguintes resultados:

Tabela 2 – Questão 2: Quando eu tenho um conflito com um colega da escola, busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo?

Nível da escala Likert	Recorrência
Sempre	32% (n=8)
Algumas vezes	32% (n=8)
Muitas vezes	24% (n=6)
Nunca	4% (n=1)
Ausência de resposta	8% (n=2)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Conforme podemos observar, os professores costumam buscar ajuda quando estão em uma situação de conflitos com seus pares, o que indica uma convivência escolar saudável, harmônica e sem violências entre os profissionais. Relacionar-se com os outros, de forma pacífica, é o fundamento de uma convivência social democrática, a qual se constitui em uma aprendizagem que deve ser intencional a partir das práticas pedagógicas, tanto em aula como fora dela, assumindo-as como uma tarefa formativa, e como uma responsabilidade de todos os membros da comunidade escolar.

Para se chegar a essa convivência social pacífica e democrática entre todos, (AVILÉS; TORRES; VIAN, 2008) são necessárias a aprendizagem e a prática de valores, como o respeito, a solidariedade, a ajuda mútua e o desenvolvimento da capacidade das pessoas para conviver em harmonia. Nesse sentido, a tarefa de educar em valores não está circunscrita somente às escolas de educação infantil, mas também ao âmbito familiar e social, pois são espaços que devem ser fortemente comprometidos nessa responsabilidade.

Passamos, assim, a refletir acerca da importância da figura do professor como mediador no desenvolvimento e manutenção de um clima educacional nas instituições de educação infantil que assegure relações afetuosas e democráticas, proporcionando melhores experiências no processo de ensino e aprendizagem. A hipótese defendida é a de que os professores que valorizam a dimensão da afetividade em suas práticas pedagógicas tendem a enfrentar as situações conflituosas de maneira menos violenta, pois conseguem gerir com maior tranquilidade essa problemática no cotidiano escolar, melhorando o clima e a camaradagem entre as crianças. Apesar disso, não deixamos de considerar como um desafio para o professor ser encarado como promotor do desenvolvimento integral de um outro sujeito.

Mas os resultados que aparecem na terceira e quarta questões dessa categoria parecem se opor substancialmente ao que foi discutido anteriormente. Em relação à primeira questão dessa categoria, em que os professores na sua quase total maioria indicaram um alto grau de satisfação nas relações sociais e conflitos nas escolas de educação infantil, os docentes que responderam à pesquisa afirmam inicialmente, no geral, que o clima é bem favorável, mas ao se referirem a situações específicas, como gritos com crianças, conflitos entre crianças e conflitos com colegas, mostram o oposto. Vejamos os percentuais de apuração:

Tabela 3 – Questão 3: Pensando na relação com as crianças, marque a ocorrência das seguintes situações. Na sua escola os professores:

Nível da escala Likert	Recorrência
Gritam com algumas crianças ou com a classe	60% (n=15)
Ignoram algumas crianças	16% (n=4)
Ausência de respostas	24% (n=6)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

No que diz respeito às relações entre crianças e professores, destacam-se comportamentos como: gritar com algumas crianças ou com a classe, totalizando 60% da amostra. Acerca dos professores ignorarem algumas crianças, 16% afirmaram esse tipo de

comportamento. Para Galvão (2001, p. 123), a percepção de tensão do clima educacional nas instituições de educação infantil é indicada pela “excessiva exigência de contenção motora, os precários recursos do espaço, a condução das atividades sempre concentradas na professora e as ambiguidades e inconsistências presentes nos conteúdos das atividades.”

Em seguida, na questão sobre se os professores percebem a existência de conflitos entre as crianças, as respostas estão sintetizadas na tabela 4.

Tabela 4 – Questão 4: Pensando em sua instituição de educação infantil, o quanto você concorda com a seguinte afirmação: há muitas situações de conflitos entre as crianças

Nível da escala Likert	Recorrência
Não concordo	44% (n=11)
Concordo pouco	36% (n=9)
Concordo	8% (n=2)
Concordo muito	4% (n=1)
Ausência de resposta	8% (n=2)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Conforme podemos observar, 44% não concordam com a afirmação; 36% concordam pouco. Esses dados aproximam-se dos resultados da pesquisa de Galvão (2001), segundo a autora, apesar dos conflitos estarem presentes nas salas referência da educação infantil, não é possível afirmar a existência de um clima de tensão entre os pequenos. Nessa linha, 8% concordam com a afirmação e 4% concordam muito com a afirmação. Ou seja, de acordo com os dados da nossa amostra, consideramos que nas instituições de educação infantil os conflitos estão presentes entre as crianças, no entanto, o público da educação infantil reage com mais maleabilidade e sensibilidade diante de seus pares, o que pode favorecer a gestão dos conflitos e aprendizagem da convivência (GALVÃO, 2001).

As instituições de educação infantil por si só são espaços de convivência, em que as crianças ensinam e aprendem, mediadas por interações sociais. Entretanto, é a qualidade dessas interações que irá sustentar as relações positivas ou negativas entre elas, prioritariamente, entre crianças e professores (VERAS; FERREIRA, 2010). Relações positivas permeadas pelo diálogo e proximidade contribuem para o estabelecimento de um ambiente escolar prazeroso. Isso demonstra a importância de o professor saber expressar sua afetividade, em forma de compromisso ético profissional, o que não significa ser menos rigoroso (MACHADO, 2007).

b) Categoria de análise: as regras, as sanções e a segurança na escola

As regras são descrições verbais que oferecem a oportunidade de se relacionar de forma apropriada com o entorno. Geralmente, são produtos da experiência individual, de processos educativos na família e nas escolas de educação infantil, e se expressam de maneira mais formal em regimentos, manuais ou códigos de ética (BANDURA, 1986).

As regras são reguladas na interação entre as pessoas e são construídas dentro de um processo natural de uso cotidiano arraigado em uma tradição cultural em distintos tipos de cenários. Entende-se, então, que a sociedade cria mecanismos para fortalecer a convivência, permitindo regular o comportamento das pessoas e encontrar soluções oportunas para conflitos entre familiares, amigos, colegas de trabalho ou vizinhos. Com base nos resultados das questões da segunda categoria analisada, as percepções dos professores parecem refletir uma realidade muito comum às instituições de educação infantil. Vejamos os índices dessa dimensão, na qual se colocam em evidência as intervenções realizadas diante dos conflitos interpessoais na escola.

Tabela 5 – Questão 1: São realizadas assembleias ou encontros com as crianças para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência na escola?

Nível da escala Likert	Recorrência
Nunca	28% (n=7)
Algumas vezes	28% (n=7)
Muitas vezes	24% (n=6)
Sempre	8% (n=2)
Ausência de resposta	12% (n=3)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Como podemos observar, segundo 28% da amostra, as crianças nunca são incluídas e/ou convidadas a participarem de assembleias ou encontros, para discutirem as regras escolares. Outros 28% indicaram que algumas vezes as crianças são convidadas. De acordo com Vinha (2020), as regras são importantes para manter o bom funcionamento da escola, pois promovem o sentimento de (auto)cuidado e pertencimento com o local, contudo, a autora salienta que o foco da escola não pode estar no cumprimento das regras de forma rígida, mas no processo de elaboração, ou seja, elaborar regras é um processo (auto)formativo que envolve a cooperação e a empatia entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, e, por isso, as crianças devem participar ativamente de sua elaboração.

Resultados similares foram encontrados na segunda questão dessa categoria, conforme podemos observar na tabela 6.

Tabela 6 – Questão 2: As crianças participam da elaboração e mudança de regras da escola?

Nível da escala Likert	Recorrência
Algumas vezes	48% (n=12)
Nunca	28% (n=7)
Muitas vezes	8% (n=2)
Sempre	4% (n=1)
Ausência de resposta	12% (n=3)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

De acordo com os dados dessa questão, as crianças são incluídas na elaboração de mudanças e regras das escolas de educação infantil algumas vezes, totalizando 48% da amostra, muitas vezes, representando 8% da amostra e, sempre, com indicação de 4%. Segundo Agostinho (2021), a contribuição das crianças na construção das regras é compreendida como uma estratégia imprescindível na organização das práticas pedagógicas da educação infantil. Por outro lado, 28% afirmaram que as crianças nunca participam dessas decisões. Estudos de Boarini (2013) e Vinha (2020) indicam que as regras são, ou deveriam ser, construções coletivas das escolas de educação infantil, ou seja, o comportamento das crianças não deve ser engessado (GALVÃO, 2001).

Contudo, podemos perceber, de acordo com os dados da nossa pesquisa, que na maioria das vezes as regras são criadas, principalmente, pela equipe diretiva das instituições de educação infantil. Vejamos esse resultado na Tabela 7.

Tabela 7 – Questão 3: As regras são criadas principalmente pela equipe gestora da instituição de educação infantil (direção, coordenação, orientador, mantenedora)?

Nível da escala Likert	Recorrência
Muitas vezes	52% (n=13)
Algumas vezes	20% (n=5)
Sempre	20% (n=5)
Nunca	0% (n=0)
Ausência de resposta	8% (n=2)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

No geral, segundo os índices apurados, as regras geralmente são criadas somente pela equipe gestora, representando 52% das respostas, o que indica o desejo da escola de educação infantil controlar o comportamento das crianças. Para Moro, Vinha e Morais (2019), as regras devem ser elaboradas coletivamente, visando à construção de uma educação integral e democrática, favorecendo o exercício do diálogo, o respeito mútuo e o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

O que se observa comumente nas instituições de educação infantil é o regimento/regulamento sendo elaborado pela equipe diretora e reproduzido para que os professores o transfiram às famílias, utilizando o seu aceite como requisito de inscrição ao ciclo escolar (ORTEGA, 2006). No transcurso temporal, o regimento/regulamento só é utilizado como mero requisito de advertência, sem utilidade, pois não foi elaborado de maneira colegiada, para que realmente cumpra com as necessidades da escola, muito menos com a finalidade de fortalecer a convivência escolar, vista como uma construção cotidiana, reconhecendo que é uma tarefa complexa, mas necessária e possível, desde que se constitua em uma experiência valiosa de aprendizagem.

Resumindo, as pesquisas existem para dar um alerta: é necessário abrir um espaço de diálogo considerando-o como um ato moral que leva em conta o respeito a valores e a princípios democráticos. A caracterização dos cenários coletivos como lugares de aprendizagem das regras de convivência entre os atores da escola contribui para a gestão e planejamento da instituição de educação infantil. Ao reconhecermos a importância

desses elementos pedagógicos e psicossociais para a estruturação dos espaços coletivos, contribuiremos com a sustentabilidade, de modo a procurar o uso mais adequado e o desfrute da convivência pacífica na escola.

c) Categoria de análise: as relações com o trabalho

Essa categoria prevê contemplar os sentimentos dos professores em relação ao ambiente de trabalho a que estão submetidos. Compreende-se que os aspectos afetivos e emocionais, assim como os desejos e as fantasias, são decisivos para estruturar os modelos de ação que os sujeitos empregam em seu cotidiano (ARANTES, 2003). Dessa forma, a percepção construída sobre seu ambiente de trabalho e, principalmente, sobre as relações nele existentes são essenciais para a geração de uma atmosfera moral favorável ao desenvolvimento profissional docente e à aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a primeira questão dessa categoria refere-se à satisfação dos participantes da pesquisa em relação ao coordenador/orientador da instituição de educação infantil em que atuam.

Tabela 8 – Questão 1: Assinale o quanto você está satisfeita com o desempenho profissional do coordenador/orientador

Nível da escala Likert	Recorrência
Satisfeita	44% (n=11)
Muito satisfeita	36% (n=9)
Pouco satisfeita	12% (n=3)
Nada satisfeita	0% (n=0)
Ausência de resposta	8% (n=2)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Os dados coletados apontaram que 44% dos profissionais da educação infantil estão satisfeitos com o desempenho profissional do coordenador/orientador da escola; 36% afirmaram estar muito satisfeitos e apenas 12% indicaram pouca satisfação em relação ao desempenho desse colega de trabalho.

A satisfação no trabalho vem sendo estudada por diversos autores (SELIGMANN-SILVA, 2004; MARQUESE; MORENO, 2005; LEAL *et al.*, 2015), os quais enfatizam em suas discussões a necessidade de ações efetivas por parte das chefias e lideranças que contribuam para o bem-estar dos colaboradores dentro das organizações. Compreendendo a instituição de educação infantil como uma organização dinâmica e complexa, na qual os diversos atores interagem cotidianamente, o papel das lideranças se mostra ainda mais necessário, principalmente atuando de maneira empática e cooperativa, a fim de construir um ambiente que traga satisfação positiva para todos. Nesse contexto, é possível afirmar que os professores pesquisados encontram em suas lideranças na escola, aqui representadas pela figura do coordenador/orientador, um alto nível de satisfação, algo favorável à construção de um clima escolar educacional positivo.

Todavia, é possível observar que existem professores não satisfeitos com o desempenho das lideranças, assim como também não se sentem apoiados nem orientados em sua atuação cotidiana. Esses dados possibilitam constatar que tal percepção é subjetiva de cada docente, o qual tem uma vivência diferente de sua experiência no ambiente de trabalho. Assim, ao analisar o nível de satisfação com o trabalho, não podemos perder de vista as variáveis individuais que incidem sobre as pessoas e os diferentes momentos que elas vivenciam dentro das organizações.

Tabela 9 – Questão 2: Eu me sinto reconhecida pelo trabalho que realizo nesta instituição de educação infantil?

Nível da escala Likert	Recorrência
Concordo	36% (n=9)
Concordo muito	32% (n=8)
Não concordo	24% (n=6)
Concordo Pouco	0% (n=0)
Ausência de resposta	8% (=2)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

De acordo com os dados representados na tabela 9, 36% dos professores se sentem reconhecidos pelo trabalho que desempenham na escola de educação infantil, ou seja, concordam que se sentem reconhecidos, outros 32% concordam muito com a afirmação da questão. O reconhecimento da atuação docente, no contexto da educação infantil, é fundamental para que o trabalho tenha sentido para os profissionais (FISCHER; PEREZ, 2018).

Contudo, 24% não concordam, ou seja, não se sentem reconhecidos pelo trabalho desempenhado. Esse nível de insatisfação em relação ao reconhecimento afeta o clima educacional, pois, de acordo com um estudo recente realizado por Pereira e Rebolo (2017), existe uma relação direta entre clima escolar e o trabalho docente, ou seja, os professores, ao se sentirem reconhecidos pelo trabalho que desenvolvem, são mais motivados e realizam suas tarefas de forma mais prazerosa, o que contribui para a construção de um clima escolar positivo.

Em linha com essas argumentações, na tabela 10 apresentamos os resultados da terceira questão dessa categoria.

Tabela 10 – Questão 3: Eu me sinto apoiada e orientada pela equipe gestora?

Nível da escala Likert	Recorrência
Concordo	48% (n=12)
Concordo muito	28% (n=7)
Não concordo	16% (n=4)
Concordo pouco	0% (n=0)
Ausência de resposta	8% (n=2)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

O apoio da equipe gestora é primordial para que os professores se sintam incluídos e pertencentes ao contexto escolar em que atuam. O apoio no ambiente escolar pode

ser definido como colaboração, “ajuda e cooperação entre os indivíduos. As relações humanas no interior das instituições são marcadas por uma rede de acompanhamento, ajuda e auxílio que fortalecem o trabalho realizado” (PEREIRA; REBOLO, 2017, p. 97). Esses elementos, além de promoverem satisfação e motivação dos professores, fornecem subsídios que influenciam na construção do clima escolar.

A desvalorização da profissão docente aparece como um dos principais fatores de insatisfação dos professores quanto ao trabalho que realizam (JESUS, 2004). Esse fato aparece como resultado de um processo que tem retirado do professor sua importância nos processos de ensino e aprendizagem, gerando um sentimento de desprofissionalização e de perda de sua identidade profissional (OLIVEIRA, 2004). Apesar do alto índice dos professores que se sentem reconhecidos, vemos também uma parcela em que esse reconhecimento aparece em um nível baixo. As necessidades de reconhecimento e valorização desses profissionais não podem ser ignoradas, pois, como apontam Larocca e Girardi (2011), apesar do apreço e do afeto pela profissão docente, o sofrimento psíquico ao qual os professores são expostos cotidianamente na escola muitas vezes está pouco relacionado à interação com as crianças, mas a fatores relativos ao reconhecimento, apoio e clima relacional no trabalho.

d) Categoria de análise: a gestão e a participação

Essa categoria abrange a percepção dos professores no que diz respeito à qualidade dos processos educacionais visando à identificação das necessidades da instituição de educação infantil. Rodríguez (2011) diferencia explicitamente o líder administrativo do líder pedagógico, concordando com De Grauwe e Carrón (2002), que definem essas atividades de gestão como inspeção e supervisão, quase sempre encaminhadas a um esquema de auditoria, controle e avaliação, para a primeira concepção, enquanto a segunda faz referência ao apoio, acompanhamento e assessoria nos trabalhos de ensino e aprendizagem.

No contexto escolar, Romero (2006) destaca três características para o desenvolvimento da gestão educacional: comunicação, motivação e abertura às mudanças, podendo-se identificar esses três aspectos fundamentais na interação humana, às quais incentivam os membros da comunidade escolar durante o trabalho coletivo. Essas características são essenciais para a manutenção do clima educacional nas instituições de educação infantil.

Seguindo essas argumentações, na tabela 11 apresentamos a percepção dos professores a respeito do acompanhamento feito pela gestão escolar com os professores iniciantes.

Tabela 11 – Questão 1: O quanto você concorda com a afirmação: os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na instituição de educação infantil

Nível da escala Likert	Recorrência
Concordo	40% (n=10)
Concordo pouco	24% (n=6)
Concordo muito	24% (n=6)
Não concordo	8% (n=2)
Ausência de resposta	4% (n=1)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

No que diz respeito ao acompanhamento dos professores iniciantes por parte da equipe gestora, nossa amostra aponta que esse tipo de preocupação existe, ou seja, os gestores estão preocupados em amparar e orientar os professores em início de carreira, o que indica que esses docentes podem se sentir mais seguros em relação às atividades que desenvolvem (PEREIRA; REBOLO, 2017). Na tabela 12, apresentamos a percepção dos professores quando o assunto é autoritarismo.

Tabela 12 – Questão 2: O quanto você concorda com a afirmação: o estilo da gestão é autoritário

Nível da escala Likert	Recorrência
Não concordo	48% (n=12)
Concordo pouco	24% (n=6)
Concordo	16% (n=4)
Concordo muito	4% (n=1)
Ausência de resposta	8% (n=2)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Os resultados apontam que os professores pesquisados têm uma boa percepção em relação a seus gestores, não os considerando autoritários – essa indicação representa 48%. Para Furguerle e Vitorá (2006), a competência do gestor deve estimular a comunicação, a formação de equipes, facilitar o consenso e fomentar a criatividade no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico.

A questão seguinte dessa categoria refere-se à quantidade de professores na escola para levar adiante os processos educacionais, planejamento de aulas e correções de atividades, que também são funções encaminhadas pelos gestores. Vejamos os resultados:

Tabela 13 – Questão 3: O quanto você concorda com a afirmação: a quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem

Nível da escala Likert	Recorrência
Concordo pouco	36% (n=9)
Concordo	28% (n=7)
Não concordo	12% (n=3)
Concordo muito	0% (n=0)
Ausência de resposta	24% (n=6)

Fonte: Dados da pesquisa empírica.

Conforme podemos observar, para a maioria dos professores há a necessidade de se contratar mais professores e funcionários para a instituição de educação infantil. Ter um número adequado de profissionais atuando na instituição diminui a sobrecarga de trabalho, melhora o desempenho profissional, o que implica influências positivas ao ambiente escolar. Caso contrário, conforme indicado pelos participantes do nosso estudo, em que 36% concordam pouco sobre a quantidade de professores e funcionários ser suficiente,

essa indicação pode causar desgastes na realização das tarefas, cansaço e desmotivação, o que impacta negativamente o ambiente escolar (MORO; VINHA; MORAIS, 2019).

Considerações finais

Para responder ao problema de pesquisa exposto no início deste artigo acerca da concepção dos professores a respeito do ambiente social, apresentamos uma síntese das quatro categorias do Questionário de Clima aplicado.

- Categoria “As relações sociais e os conflitos na escola”: a partir das instituições de educação infantil pesquisadas, os aspectos positivos apurados resumem as percepções de que os professores estão satisfeitos com seus gestores e com suas coordenações, e sempre podem buscar ajuda para a solução de seus conflitos, quando eles ocorrerem. Porém, aspectos negativos também são percebidos, como o fato de alguns professores gritarem com as crianças, além de algumas outras desavenças que são registradas entre as crianças.

- Categoria “As regras, as sanções e a segurança na escola”: apresentamos os aspectos negativos citados pelos professores no que se refere às crianças não participarem ou participarem pouco de atividades para discutirem e mudarem as regras da instituição de educação infantil, pois as regras são criadas, principalmente, pelos gestores, indicando que a resolução dos problemas envolvendo as crianças abrange medidas pensadas e planejadas apenas pelos adultos da escola.

- Categoria “As relações com o trabalho”: os professores relataram estarem satisfeitos com as suas coordenações, pois se sentem valorizados e apoiados pelos seus gestores. Essas indicações apontam um caminho positivo na estruturação do clima educacional nas instituições de educação infantil, especialmente sob a perspectiva do apoio mútuo aos profissionais, de acompanhamento e de orientação.

- E, por fim, a categoria “A gestão e a participação”: os aspectos apurados pelos professores das escolas investigadas são parcialmente positivos, sentem-se orientados e acompanhados pelos seus gestores, não percebem a gestão como autoritária, contudo, entendem que o número de professores nas instituições de educação infantil em que trabalham não é suficiente, o que indica uma sobrecarga no trabalho que realizam.

Em suma, acreditamos que as percepções dos professores da educação infantil são significativas para a (re)estruturação de espaços de aprendizagem mais democráticos, colaborativos e autônomos, sobretudo quanto à indicação de incluir as crianças na (re) elaboração das regras escolares e na necessidade de contratar um número de profissionais adequados para dar conta das demandas desse público.

A avaliação e a reestruturação do clima educacional nas instituições de educação infantil devem partir das necessidades de cada contexto educacional. Por isso, entendemos que o papel das equipes gestoras e dos departamentos de orientação são essenciais para garantir a estruturação de um ambiente capaz de reforçar a autonomia, o protagonismo, a responsabilidade, a participação e satisfação de todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, prioritariamente, das crianças.

Referências

AGOSTINHO, Kátia. Em busca do ponto de vista das crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 44, p. 1500-1516, jul./dez., 2021.

ARANTES, Valéria Amorim. Afetividade, cognição e aprendizagem na perspectiva dos modelos organizadores do pensamento. *In*: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003. p. 109-128.

ARÓN, Ana María; MILIC, Neva. Clima escolar. **Documento de valores UCPI**: Unesco. Santiago de Chile: Andrés Bello, 2004.

AVILÉS MARTÍNEZ, José María. El papel de los equipos de ayuda en la convivencia escolar y en la lucha contra el bullying. **Revista Amazônica**, Humaitá, ano 4, v. 6, n. 1, p. 133-141, jan./jun. 2011.

AVILÉS, José María; TORRES, Vicente; VIAN, Maria Victoria. Equipos de ayuda, maltrato entre iguales y convivencia escolar. **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, Almería, v. 6, n. 3, p. 357-376, 2008.

BANDURA, Albert. **Teorías de la personalidad**. [S. l.: s. n.]: 1986. Disponível em: <http://www.psicologiaonline.com/books/personalidad/bandura.htm>. Acesso em: 25 jan. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BOARINI, Maria Lucia. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Psicologia Escolar Educacional**, Maringá, v. 17, n. 1, p. 123-131, jun. 2013.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 44-46, 24 maio, 2016.

CORNEJO, Rodrigo; REDONDO, Jesús. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. **Última Década**, Valparaíso, n. 15, p. 11-52, out. 2001.

DE GRAUWE, Anton; CARRÓN, Gratuve. **Supervisión: un componente clave de un sistema de monitoreo de la calidad**. Paris: ILPE/Unesco, 2002.

FISCHER, Daniela; PEREZ, Karine Vanessa. "Eu sou quem então?": o trabalho docente na educação infantil e os impactos da organização do trabalho na dinâmica do reconhecimento. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 133-147, dez. 2018.

FURGUERLE RANGEL, Johel; VITORÁ, Maria. Liderazgo en los directivos de educación primaria. **Telos**, Maracaibo, v. 18, n. 2, p. 208-227, 2016.

GALVÃO, Izabel. A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica 1. **Pro-Posições**, Campinas-SP, v. 12, n. 2-3, p. 122-140, jul./nov. 2001.

JESUS, Saul. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katálysis**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, jul./dez. 2004.

LARocca, Priscila; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE) [e] SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO (SIRSSE), 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011. p. 1932-1948.

LEAL, Paulo Henrique *et al.* Satisfação no trabalho: um estudo na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. **Revista Raunp**, Natal, v. 7, n. 2, p. 106-120, fev./maio 2015.

MACHADO, Edina Fialho. **Afetividade na formação docente**: a relação professor-aluno como processo humanizador. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

MARQUESE, Elaine Cristina; MORENO, Claudia Roberta de Castro. Satisfação no trabalho – uma breve revisão. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, São Paulo, v. 30, n. 112, p. 69-79, 2005.

MENA, Isidora; VALDÉS, Ana Maria. Clima social escolar. **Documento Valores UC, 2008**. Santiago de Chile: Universidad Católica, 2008. Disponível em: <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/equipo/FormacionDeComunidad/Documentos/Clima-social-escolar.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2021.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-334, abr./jun. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n172/pt_1980-5314-cp-49-172-312.pdf. Acesso em: 4 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

ORTEGA, Rosário. **La convivencia**: qué és y como se aborda. Barcelona: Graó, 2006.

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

RODRÍGUEZ, Guillermo. Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. **Educación y Educadores**, Chía, v. 14, n. 2, p. 253-267, 2011.

ROMERO, Morales. **Crecimiento psicológico y motivaciones sociales**. Caracas: Rogya, 2006.

SELIGMANN-SILVA, Edith. Os riscos da insensibilidade. *In*: ARAÚJO, Anísio *et al.* (org.). **Cenários do trabalho**: subjetividade, movimento e enigma. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-72.

TAVARES, Marialva Rossi *et al.* **Avaliando valores em escolares e seus professores**: proposta de construção de uma escala. São Paulo: FCC, 2015.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez. 2010.

VINHA, Telma Pileggi. Como estabelecer regras na escola que colaborem com o processo formativo. **Revista Nova Escola**, São Paulo, mar. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18901/como-estabelecer-regras-na-escola-que-colaborem-com-o-processo-formativo>. Acesso em: 8 fev. 2020.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, 2017. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1>. Acesso em 4 out. 2020.

VINHA, Telma Pileggi *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. <http://dx.doi.org/10.18222/ee.v27i64.3747>

VINHA, Telma Pileggi *et al.* O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 40, p. 163-186, 2018. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1830/47965877>. Acesso em: 4 out. 2020.

Recebido em: 28.02.21

Revisado em: 10.02.22

Aprovado em: 21.03.2022

Editor responsável: Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

Denise D'auria-Tardeli é professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. É doutora em psicologia escolar e desenvolvimento humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IPUSP). Tem pós-doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) e é líder do Grupo de Pesquisa: Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

Lucian da Silva Barros é Professor do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de São Paulo (SENAC-SP). É doutorando em educação, arte e história da cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, e mestre em educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). É psicólogo pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS) e membro do Grupo de Pesquisa: Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

Mônica Tessaro é doutoranda em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), bolsista CAPES (cod. de fin. 001). É mestra em educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECO), onde também fez a graduação em psicologia. É membro do Grupo de Pesquisa: Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.

Vanessa Takigami Alves é coordenadora da Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, mestra em educação pela Universidade Metodista de São Paulo e graduada em psicologia na mesma Universidade, e em pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais. É membro do Grupo de Pesquisa: Convivência democrática: estudos sobre clima escolar e atmosfera moral.