



Clima escolar: a compreensão de gestores de escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul

The school climate from the perspective of full-time school managers in the city of São Caetano do Sul

 **Alexandra de Jesus Auger**
Mestre em Educação
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul, São Paulo- Brasil
ale.auger@gmail.com

 **Paulo Sérgio Garcia**
Doutor em Educação
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul, São Paulo- Brasil
paulo.garcia@online.uscs.edu.br

 **Janice Paulino Cesar**
Mestre em Educação
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
São Caetano do Sul - SP - Brasil.
janicesar@uol.com.br

Resumo: Este estudo analisou as diretrizes e a compreensão de um grupo de gestores, do Ensino Fundamental, anos iniciais, período integral, sobre o clima escolar. A pesquisa, que ocorreu no município de maior IDH-M do Brasil, adotou metodologia qualitativa, baseada na análise de documentos e em sessões reflexivas. Os resultados mostraram que o município não dispunha de um documento efetivo para nortear o clima escolar nas escolas, situação que dificultava a construção de ações para melhorá-lo. Os participantes compreendiam o clima como algo positivo, mas não tinham conhecimentos sólidos sobre ele. Esses profissionais realizavam várias ações para manter e melhorar o clima, todavia elas eram muito mais intuitivas e não faziam parte de um projeto da instituição. As sugestões para melhorar o clima indicavam ampliação da formação profissional, criação de espaços de participação e de um projeto sobre o tema nas escolas. Os dados encontrados podem ser utilizados em cursos de formação inicial e continuada.

Palavras chave: clima escolar; compreensão de gestores; escola de tempo integral.

Abstract: This study analyzed the guidelines, and the understanding of a group of principals, from elementary school in the early years, full-time, about the school climate. The research, which took place in the municipality with the highest HDI-M in Brazil, adopted a qualitative methodology, based on the analysis of documents and reflective sessions. The results showed that the municipality did not have an effective document to guide the school climate in schools, a situation that hindered the construction of actions to improve the climate. Participants understood the topic as something positive, but they do not have solid knowledge about it. These professionals carried out various actions to maintain and improve the climate, but they were much more intuitive and were not part of an institution project. As suggestions for improving the climate, they indicated more professional education, the creation of a space for participation and of a school project. This data found can be used in initial and continuing training courses.

Keywords: school climate; understanding of managers; full-time school.

Cite como

(ABNT NBR 6023:2018)

AUGER, Alexandra de Jesus; GARCIA, Paulo Sérgio; CESAR, Janice Paulino. Clima escolar: a compreensão de gestores de escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-17, e20078, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/40.2021.20078>.

American Psychological Association (APA)

Auger, A. de J., Garcia, P. S., & Cesar, J. P. (2022, jan./abr.) Clima escolar: a compreensão de gestores de escolas de tempo integral no município de São Caetano do Sul. *Dialogia*, São Paulo, 40, p. 1-17, e20078. <https://doi.org/10.5585/40.2021.20078>.

Introdução

Pesquisadores indicaram que os primeiros estudos relacionados ao clima organizacional apareceram no campo empresarial, ligados às empresas e, somente depois, já na década de 1970, as pesquisas foram surgindo, aos poucos, no campo escolar, no contexto das escolas (PACHECO, 2014; CANGUÇU, 2015).

No campo escolar, vários estudiosos têm buscado compreender o clima escolar conceitualmente e, também, suas implicações para as escolas e para os atores escolares (JANOSZ, 1998; CORNEJO, REDONDO, 2001; SUMMER, 2006; LOUKAS, 2007; LIRA, 2010; CANGUÇU, 2015; VINHA, et al. 2016, entre outros).

O clima escolar pode ser compreendido como as percepções das pessoas que frequentam, interagem e atuam na escola, sobre o que lá acontece. Nesse sentido, ele é gerado e influenciado pela cultura organizacional, agregando elementos objetivos e subjetivos do contexto escolar.

Para Vinha et al, (2016, p. 101), o clima escolar é o conjunto das percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, descortina os fatores relacionados à organização, às estruturas, pedagógica e administrativa, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar.

O clima corresponde às percepções individuais, à atmosfera da escola, à qualidade dos relacionamentos, dos valores, das atitudes e dos sentimentos. De certo, ele influencia a qualidade de vida e das práticas dos professores e dos estudantes. Trata-se de um fenômeno é único para cada instituição.

Como indicou Cohen (2012), o clima está associado à qualidade da vida na escola, refletindo a percepção dos estudantes, professores, gestores, demais funcionários e família. Há, portanto, uma ligação entre a qualidade do clima e o bem-estar de todos na escola.

Na escola, o clima tende a incidir sobre todos os atores. No entanto, nem todos o percebem da mesma forma. Existe uma variedade de percepções que dependem das experiências interpessoais que foram vivenciadas naquela instituição. Isso indica que professores, gestores, estudantes e pais nem sempre têm a mesma percepção sobre as questões que ocorrem no estabelecimento de ensino.

Estudos sobre o clima escolar têm sido realizados com frequência pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPÉM), da Unicamp/Unesp, que elaborou um conjunto de instrumentos para avaliação do clima nas escolas brasileiras. O grupo criou uma matriz formada por oito dimensões inter-relacionadas, a saber: as relações com o ensino e com a aprendizagem; as relações sociais e os conflitos na escola; as relações com o trabalho; as regras, as sanções e a

segurança na escola; a família, a escola e a comunidade; a infraestrutura e a rede física da escola; as situações de intimidação entre alunos (para alunos e professores); a gestão e a participação.

Outros estudos sobre o clima escolar têm revelado que ele incide, de forma positiva, sobre a aprendizagem dos estudantes e sobre o desempenho dos jovens (CASASSUS, 2008). Tal situação mostra a importância dos estudos relacionados ao tema na escola.

Considerando as questões apontadas e desenvolvidas sobre o clima escolar, sua importância em relação ao bem-estar das pessoas, à aprendizagem e ao desempenho dos jovens estudantes, entre outras questões, este estudo analisou as diretrizes e a compreensão de um grupo de gestores, do Ensino Fundamental, anos iniciais, período integral, sobre o clima escolar. A pesquisa, que ocorreu no município de maior IDH-M do Brasil.

Clima Escolar: entrelaçando conhecimentos

Vários estudiosos têm se dedicado a compreender as questões atreladas ao clima escolar (GAZIEL, 1987; JANOSZ, 1998; CORNEJO, REDONDO, 2001; SUMMER, 2006; LOUKAS, 2007; LÜCK, 2009; LIRA, 2010; CANGUÇU, 2015; VINHA, et al. 2016). Esses pesquisadores indicaram alguns pontos em comum, compreendendo o clima como as percepções que os indivíduos têm a respeito do ambiente onde estão inseridos, além do entendimento de sua influência sobre os comportamentos dos grupos.

Os primeiros estudos sobre o clima, no que tange aos aspectos sociais, surgiram atrelados ao campo das empresas, ao mundo corporativo, como indicaram Canguçu (2015) e Pacheco (2014). Eles traziam o constructo “clima organizacional”, ainda nos anos de 1960. De acordo com esses autores, as pesquisas, voltadas para as áreas empresariais, influenciaram outras associadas às escolas e ao próprio clima escolar.

Os estudos sobre o clima escolar integram reflexões sobre o modo como os indivíduos se sentem na instituição, a maneira como percebem o espaço institucional, organizacional e de convivência, a forma como os relacionamentos acontecem entre os atores escolares e as experiências educacionais (MORO; VINHA; MORAIS, 2019).

A partir de tal entendimento sobre o clima escolar, faz sentido a preocupação em mantê-lo adequado na escola, a fim de que as pessoas se sintam bem e possam avançar em suas aprendizagens, entre outros aspectos, e os relacionamentos interpessoais sejam adequados. Ademais, é preciso existir um ambiente de cuidado, confiança e apoio, bem como espaços de participação e de resolução de problemas e de conflitos. Por fim, que os processos de comunicação sejam eficazes e a justiça seja para todos. Trata-se, portanto, de transformar a escola em um local

seguro, onde seus frequentadores se sintam apoiados, engajados, respeitados e pertencentes à instituição.

Acrescentamos a essa discussão que existem outras percepções que indicam que o clima tem efeito sobre a aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, sobre o desempenho dos jovens.

A relação entre um clima escolar positivo e um maior desempenho dos estudantes foi encontrada nos resultados das pesquisas que o Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) realizou sobre a qualidade da educação nos países da América Latina. No Primeiro Estudo Internacional Comparativo (PERCE), realizado em 14 países da América Latina – incluindo o Brasil –, de 1995 a 2000, com análises de mais de 30 variáveis, constatou-se que o clima de sala de aula, que é parte do clima escolar, faz diferença na aprendizagem dos estudantes (UNESCO, 2001).

No Brasil, em 2016, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPeM), da Unicamp/Unesp, atuou na elaboração do primeiro conjunto de instrumentos para avaliação do clima das escolas brasileiras e no estabelecimento de um conceito norteador para as pesquisas. Nesse contexto, foi produzida uma matriz de referência e instrumentos de medidas, envolvendo oito dimensões capazes de avaliar o clima escolar no ponto de vista dos estudantes, dos professores e dos gestores da Educação Básica, adequados às escolas brasileiras. Essas dimensões estão inter-relacionadas e constituem-se da seguinte maneira: Dimensão 1: as relações com o ensino e com a aprendizagem; Dimensão 2: as relações sociais e os conflitos na escola; Dimensão 3: as relações que vão além do trabalho; Dimensão 4: as regras, as sanções e a segurança na escola; Dimensão 5: a família, a escola e a comunidade; Dimensão 6: a infraestrutura e a rede física da escola; Dimensão 7: as situações de intimidação entre estudantes (para estudantes e professores); Dimensão 8: a gestão e a participação (para professores).

Por fim, salienta-se que as escolas que têm clima escolar positivo apresentam, entre outras questões, em geral, bons relacionamentos interpessoais; ambiente de cuidado e confiança; qualidade no processo de ensino e aprendizagem; espaços de participação e de resolução dialógica dos conflitos; proximidade dos pais e da comunidade; boa comunicação; senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas, e as sanções são justas); ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, no qual os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados (FREIBERG, 1998, 2005; BRUNET, 2001; COHEN, 2006; DEBARBIEUX et al., 2012; SHERBLOM; MARSHALL; SHERBLOM, 2006; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

A região do Grande ABC

A região do Grande ABC Paulista (RGABC) possui sete municípios e uma população de, aproximadamente, 2,7 milhões de habitantes (IBGE, 2020). O Quadro 01 revela algumas características dos municípios:

Quadro 1 - Algumas características dos municípios

Municípios	Santo André	São Bernardo	São Caetano	Diadema	Mauá	Ribeirão Pires	Rio Grande
Área Territorial (km ²)	175,782	409,532	15,331	30,732	61,909	99,075	36,341
População Estimada (2020)	721.368	844.483	161.957	426.757	477.552	124.159	51.436
PIB (milhões)	17.664.718	36.337.338	11.762.744	11.786.624	7.633.782	1.978.256	529.413
IDH-M (2010)	0,815	0,805	0,862	0,757	0,766	0,784	0,749

Fonte: Elaboração própria, com base em IBGE, 2020.

Com relação à São Caetano, os números apresentados chamam atenção de forma positiva. Apesar de uma cidade pequena, 15Km², e com uma população com um pouco mais de 150 mil habitantes, o município apresenta o maior IDH-M da região e do Brasil (0,862), que é composto por indicadores de três dimensões do desenvolvimento humano: longevidade, educação e renda. De modo geral, o IDH-M dos outros municípios do Grande ABC também são altos, com avançado nível de riqueza e bons indicadores sociais.

No município de São Caetano, o PIB per capita era de \$ 83.860,42, ano de 2018. A mortalidade infantil, ano de 2017, 6,54 óbitos por mil nascidos vivos. A escolarização de 6 a 14 anos era de 97,4%, dados de 2010 (IBGE, 2021). A cidade contava com 19 escolas de Ensino Fundamental, anos iniciais, e 13, anos finais, com aproximadamente 21 mil alunos matriculados.

A cidade dispunha de 8 escolas, de período integral, com o atendimento de aproximadamente 3 mil alunos. São Caetano tem apresentado o melhor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da região metropolitana. Esse marcador foi criado em 2007 pelo INEP, órgão que se constitui uma autarquia do Ministério da Educação (MEC). Em 2019, o IDEB, Ensino Fundamental, anos iniciais, depois de sucessivos aumentos caiu para 7,3, mas ainda assim superou a meta estabelecida pelo INEP.



Metodologia

Este estudo tem como objetivo analisar as diretrizes e a compreensão de um grupo de gestores, do Ensino Fundamental, anos iniciais, período integral, sobre o clima escolar. A pesquisa, que ocorreu no município de maior IDH-M do Brasil.

A seleção deste município ocorreu pelo mesmo apresentar altos índices socioeconômicos e educacionais, se configurando em um local que apresenta condições adequadas para o desenvolvimento de um clima escolar favorável nas escolas para os alunos e profissionais de educação.

Este estudo, realizado em 2020, teve duas fases que se complementaram em torno dos objetivos. Ambas foram baseadas na pesquisa qualitativa, buscando compreender o fenômeno em profundidade. Como afirmou Minayo (1994, p. 22), este tipo de pesquisa busca responder questões muito particulares. Ela trabalha “com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos”.

Na primeira fase, após extensiva busca nos documentos da rede de ensino de São Caetano do Sul a fim de encontrar as diretrizes em relação ao clima escolar, foi selecionado para ser analisado o Regimento Escolar (SMESCS, 2014), um documento oficial que traz algumas indicações em relação ao clima escolar.

O Regimento Escolar foi elaborado pela Secretaria Municipal de Educação juntamente com os diretores de escola. Trata-se de documento único do município, utilizado por todas as unidades escolares. A edição mais recente data de 4 de janeiro de 2014, validada pela Secretaria de Educação – Coordenação de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP) – Diretoria de Ensino da Região de São Bernardo do Campo, órgão a que estava submetida a Secretaria de Educação do município de São Caetano do Sul até 2016, antes de ser tornar um sistema de ensino (2017). Este documento determina, em parágrafo único, que é preciso cumprir a legislação vigente – a Lei Orgânica do município e as diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 6).

Para a apreciação do documento foi utilizada a análise documental. Neves (1996, p. 3) estabelece que este tipo de análise “é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar”.

Segundo Bardin (2011, p.46), o objetivo da análise documental é uma reprodução resumida da informação que servirá para consulta e para armazenamento. Para a autora, a análise documental

é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”. Este tipo de análise, ainda segundo a autora “tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação” (BARDIN, 2011, p. 45).

Bardin (2011) reitera que a finalidade da análise documental é guardar as informações com o máximo de pertinência, fazendo com que elas sejam categorizadas a partir de critérios estabelecidos pelo pesquisador. Para Ludke e André (1986, p. 42), as informações devem ser organizadas e, após algumas leituras e releituras, o pesquisador retome as mesmas informações armazenadas com a intenção de detectar outras temáticas “esse procedimento, essencialmente indutivo, vai culminar na construção de categorias ou tipologias”.

Indica-se, por fim, de acordo com Garcia (2019), que a análise de documentos no campo da educação, que possam ser currículos, planejamentos de professores, entre outros, necessita ser realizada de forma crítica, considerando a história da educação brasileira e as lutas por uma escola mais justa e para todos.

Na segunda fase, a fim de analisar compreensão de um grupo de gestores, foram realizadas sessões reflexivas (IBIAPINA, 2008) para coletar dados juntos a profissionais de escolas de período integral, Ensino Fundamental, anos iniciais, do município de São Caetano do Sul.

As sessões reflexivas deste estudo foram realizadas mediante uma pauta que envolveu um ciclo de quatro etapas de questionamentos: descrever, informar, confrontar e reconstruir, de acordo com as indicações de Ibiapina (2008) e Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016). Tais etapas ocorrem de forma interconectadas, sem uma linearidade absoluta, pois estavam intrinsecamente ligadas nos processos de reflexão.

Os momentos de reflexão foram promovidos por meio de perguntas sobre as práticas dos participantes, sempre no sentido de ampliação e de compartilhamento do conhecimento. Elas auxiliaram a estabelecer relações entre objetivos pretendidos, ações efetivadas e a literatura apresentada.

Em suma, as sessões foram sistematizadas com a finalidade de reconstruir os componentes teóricos das práticas dos gestores em relação ao clima escolar, visando a avaliação das possibilidades de mudança, de acordo com Ibiapina (2008, p. 97).

As sessões reflexivas tiveram, em média, uma hora e meia de duração. Os encontros foram virtuais em consequência do distanciamento social devido à pandemia da Covid-19. Os gestores foram convidados por telefone e, após o aceite, receberam, por e-mail, um endereço eletrônico

para participarem da reunião remota (Google Meet). Os encontros ocorreram em datas marcadas de acordo com a disponibilidade da agenda dos participantes. Após o consentimento de todos, as reuniões foram gravadas. Muitos trechos foram transcritos, com o consentimento dos participantes.

Aceitaram fazer parte da pesquisa e das três sessões reflexivas, cinco diretores de escolas de anos iniciais de Ensino Fundamental, período integral de um total de oito escolas que o município possui.

A apreciação dos dados contou com as indicações da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a partir de algumas fases. Na primeira foram realizadas a pré-análise e organização do *corpus* dos dados: as sessões reflexivas realizadas com os gestores. Na segunda, a unidade de registro: presença de temas e de palavras relativas aos conhecimentos sobre o clima escolar; (3) regra de enumeração: estar presente nas falas dos diretores; (4) unidade de contexto: ser diretor de escola; (5) critério de categorização: semântico.

Resultados e discussão

Inicialmente, são apresentados os resultados das análises do documento e, posteriormente, as apreciações sobre a compreensão dos gestores escolares sobre clima escolar.

O clima escolar: as indicações do regimento escolar

O Regimento Escolar foi elaborado pela SME juntamente com os gestores de escola. Trata-se de um documento que determina, em parágrafo único, que é preciso cumprir a legislação vigente – a Lei Orgânica do município e as diretrizes estabelecidas pela SME. As análises realizadas sobre este documento mostraram que, nos 127 artigos, que detalham as regras, as normas, os direitos e os deveres de todos que convivem no ambiente, muitos artigos e incisos estão diretamente relacionados ao clima escolar.

Destacamos alguns artigos para serem analisados. Os artigos 17 (inciso II), 20 (inciso X) e 41 (inciso I) apresentam algumas questões atreladas ao clima escolar. O artigo 17 indica que entre as atribuições do Orientador Educacional estão aquelas associadas a “ouvir, dialogar e aconselhar o aluno a criar uma rotina de estudo, tendo como princípio a organização do tempo, espaço adequado e atenção na realização de lições de casa” (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 10).

Observa-se que questão da escuta, do diálogo e do aconselhamento do aluno, são ações que contribuem, de acordo com pesquisadores, (VINHA; MORAIS; MORO, 2017, p.10), para a

melhoria do clima escolar. De fato, essas são formas ativas de comunicação que abrem possibilidades para ampliar a qualidade das relações interpessoais na escola.

O artigo 20, inciso X, aponta as atribuições do professor. Além das previstas em legislação em vigor, ele deve “manter permanente contato com pais ou responsáveis pelos alunos, acompanhados da equipe gestora, informando-os e orientando-os sobre o desenvolvimento dos alunos e obtendo dados de interesse para o processo educativo” (REGIMENTO ESCOLAR, 2014, p. 12). De fato, no processo de escolarização, o contato com a família ou com os responsáveis para promover o acompanhamento do estudante é um elemento importante para a manutenção de um clima escolar adequado e a melhoria da aprendizagem (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

O artigo 20 traz também que o professor tem outras atribuições, além de ensinar seus conteúdos. Ele deve zelar pela realização de um ambiente escolar seguro, de ordem, de colaboração e mantê-lo sem nem um tipo de discriminação. Essas são questões que, de fato, auxiliam no desenvolvimento de um clima saudável, como indicaram Vinha, Morais e Moro (2017, p. 10). Para estes autores, no clima escolar, a dimensão das regras, sanções e segurança na escola, está inserida nas questões que envolvem “a ordem, a justiça, a tranquilidade, a segurança no ambiente escolar e a coerência na aplicação das regras e sanções”.

Porém, deve ser ressaltado que o documento analisado não trata o tema, clima escolar, de forma clara e direta. As análises mostraram que ele não foi elaborado com a finalidade de auxiliar na melhoria do clima nas escolas. O Regimento traz um conjunto de regras, normas, diretrizes e indicações, para escolas e para professores, que apenas tangenciam as questões do clima, abordando superficialmente o tema com alguma ênfase no bem-estar das pessoas.

Pode-se afirmar que o Regimento Escolar do município tem objetivos mais amplos, e apenas fornece algumas pistas aligeiradas e isoladas sobre o clima escolar. Tal situação não favorece uma reflexão mais apurada dos diretores escolares sobre o tema.

Resultados e discussão: o clima escolar entre compreensões, ações e condições para melhorá-lo

Os resultados são apresentados, inicialmente, a partir do perfil dos gestores que participaram do estudo. Em seguida são mostrados os dados sobre a compreensão do clima escolar e das ações realizadas em relação a ele na escola. Por fim, questões para criar condições para melhorar o clima são apresentadas.

No primeiro caso, quanto ao perfil dos participantes, esses gestores eram, em sua maioria, mulheres com idade entre 40 e 49 anos. Todos tinham formação em pedagogia e a maior parte

curso algum tipo de especialização *lato-sensu* na área da educação. Apenas um gestor tinha como formação inicial Pedagogia, Licenciatura e Bacharelado. Esses profissionais estavam na função de direção em tempos variados: um gestor tinha 2 anos de experiência e outro mais de 20 anos. Os demais tinham experiência que variava entre 4 a 10 anos na função. Em relação à permanência na mesma escola, a maioria trabalhou entre 4 a 5 anos na mesma instituição.

É necessário contextualizar que as análises realizadas foram reveladoras de uma demanda de gestores que atuam na cidade com maior IDH-M do Brasil. Para serem extrapoladas para fora deste contexto é preciso cautela e discernimento.

No segundo caso, a compreensão dos gestores em relação ao clima escolar, as análises mostraram que os gestores conheciam algumas questões sobre o clima escolar, como a premissa de manter o bem-estar dos alunos, a segurança, entre outras questões. Todos verbalizaram uma ou mais dimensões referentes à matriz de referência do clima escolar apresentada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM (VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Esses profissionais entendiam e percebiam o clima de suas escolas de forma mais positiva, todavia não apresentavam uma visão elaborada sobre ele dentro do contexto escolar. A fala de um dos gestores (G1) é ilustrativa quando ele discorre sobre a necessidade de dar estrutura para a criança, sem, no entanto, fornecer maiores detalhes sobre isso (que tipo de estrutura): “então eu sinto que o clima escolar precisa dar estrutura para que a criança passe bem o dia senão a gente não tem resultado do pedagógico, nem das oficinas, enfim acho que a gente poderia avançar bastante neste sentido.”

O gestor (G2) indicou, sabendo que participaria deste presente estudo, que “eu fui buscar um pouquinho, muito superficialmente, a respeito de clima escolar e assim de modo geral eu levantei que se refere a uma atmosfera psicossocial da escola e que influencia em todos os fatores da escola.” O depoimento deste profissional é revelador de sua visão aligeirada sobre o tema.

Outro gestor (G3) trouxe outros elementos, mostrando sua preocupação com o clima, envolvendo os alunos:

[...] eu me preocupei muito com clima escolar em relação à tratativa com os alunos. Iniciei um trabalho fazendo o café com o diretor para poder ouvi-los, para responder as entrevistas de como eles se sentiam na escola, como eles se sentiam em relação aos profissionais e quais eram os desejos deles, de que tivessem coisas que os fizessem ficarem felizes naquele espaço.

Como pode ser analisado, o gestor, de forma assertiva, tinha preocupação em ouvir os alunos e verificar a satisfação do grupo em relação à escola e aos profissionais, situação que pode ser caracterizada como relevante para criar e manter um clima escolar adequado. Todavia, esta

preocupação não era similar em relação aos professores e demais profissionais e, como indicaram Vinha, Morais e Moro (2017, p. 9) “nenhum fator isolado determina o clima de uma escola, visto que este depende da intenção de vários fatores da instituição escolar e da sala de aula”.

As análises mostraram que os gestores reconhecem a importância do clima escolar, apesar, de acordo com as indicações de Ramos (2019), de este tema ainda ser pouco conhecido e divulgado nas escolas brasileiras.

No terceiro caso, quanto às ações realizadas para melhorar o clima escolar, os dados mostraram que os participantes realizavam várias atividades para tal. Essas iam desde um simples cumprimento a todos os funcionários, ou identificá-los pelo próprio nome, até a participação em atividades da unidade escolar (aniversário de alguém que atuava na escola).

Como indicou o gestor 1, dizer “bom dia para todo mundo, inclusive para o porteiro, quando se chega são questões intencionais para conquistar o grupo, participar de atividades da escola juntamente com os funcionários pode melhorar o clima escolar”. O mesmo gestor indicou ainda que é necessário mostrar a todos:

que todos são educadores, todos participam com uma ação, acho que assim ser gentil com todos mesmo aquele dia que você não está bem, mas eu acho assim que pode favorecer um clima bom, tem que começar da gente porque depende muito do nosso olhar, do nosso humor, de como você trata as pessoas.

A indicação deste gestor se torna ainda mais clara e relevante quando este profissional indica que para melhorar o clima escolar, ações têm de começar pelos diretores. De fato, pela autoridade de que são revestidos, os gestores devem dar o exemplo e, ao mesmo tempo, investir em projetos e iniciativas que possam trazer o bem-estar para todos na escola.

O gestor 2 reforçou também a importância do diretor nas relações entre as pessoas na escola. Para ele,

dar bom dia, tratar com respeito, com consideração, faz parte até da educação da gente e isso facilita muito no clima, ajuda muito no clima. E outras coisas, muitas coisas, a gente acaba que fazendo intencionalmente melhora esse clima, aí você faz de certa forma, você faz intencionalmente como promover um almoço, um café da tarde quando o clima não tá bem quando você sente que tem que ter alguma ação para aproximar as pessoas do grupo então eu acho que é intencional e não intencional.

Observa-se a intencionalidade de estabelecer vínculos de afeto com as pessoas. Vinha (2014) esclarece que existe uma intencionalidade para criar vínculo, pois o clima a ser construído reverbera, reverte e, de alguma maneira, “contamina” a escola. Portanto, se a intenção é melhorar a qualidade do clima, os gestores precisam criar mais espaços institucionais para que isso ocorra

efetivamente, por exemplo, cuidar da comunicação, tendo uma linguagem construtiva, assertiva e empática, com os profissionais, que não julga e que não faz diferença.

O gestor 3 corrobora esse pensamento, afirmando que:

Uma das coisas que eu acho que também ajudou a melhorar muito clima principalmente com os professores foi melhorar comunicação. Sempre reunir para explicar o porquê das coisas. A gente tem que mandar fazer uma coisa que às vezes não faz sentido nem para escola nem aquele grupo eu acho que quando a gente investe na comunicação e a gente explica que a situação veio e que a gente vai precisar dar uma força fazendo mesmo que não seja muito o que eles gostariam de fazer eu acho que melhora muito a comunicação e ajuda bastante no clima até com os funcionários se você reúne e explica melhora bastante o clima com uma boa comunicação.

De fato, no contexto escolar, uma comunicação construtiva e empática pode estabelecer relações adequadas entre as pessoas, em termos pessoal e profissional. A comunicação efetiva pode auxiliar a melhorar o clima escolar.

Observa-se que os gestores supracitados investiam nas relações interpessoais, criando pequenas ações, com o objetivo de criar vínculo com e entre os agentes escolares. Eles buscavam conquistar o grupo a fim de melhorar o clima escolar.

As análises mostraram que os gestores, em geral, realizavam algumas ações para manter e melhorar o clima escolar. No entanto, ressalta-se que elas eram muito mais intuitivas do que realizadas em forma de projetos sistêmicos. Não havia, de fato, um projeto consolidado para a melhoria da qualidade do clima escolar.

Um projeto para melhorar o clima escolar pode ser realizado a partir da implantação de estratégias sistêmicas para valorizar e incentivar as pessoas, da criação de um ambiente acolhedor, seguro, no qual o diálogo esteja presente, dentro de um trabalho coletivo, com a participação estudantil e da comunidade nas decisões da instituição (criação de comunidades democráticas), de maneira a possibilitar o desenvolvimento da sociabilidade e do pertencimento (COHEN, 2006; THAPA et al., 2013; VINHA; MORAIS; MORO, 2017).

Ademais, um projeto como esse foco pode ser criado a partir das oito dimensões indicadas por pesquisadores (VINHA; MORAIS; MORO, 2017), atreladas às relações com o ensino e com a aprendizagem; às relações sociais e os conflitos; às regras e a segurança; à família e à comunidade; à infraestrutura; às situações de intimidação entre estudantes e à gestão e participação.

No quarto caso, em relação criar condições para melhorar o clima escolar, os gestores indicaram, entre outras coisas, a necessidade de formação para este grupo de profissionais. Para o gestor 4, seria relevante “uma formação onde os gestores se conscientizem da importância do clima escolar.” Este mesmo profissional destacou que “é necessário que os gestores conheçam técnicas

para manter e melhorar o clima na escola. Poderia ser criada uma rede de formação e o monitoramento”.

O gestor 2 indicou, em relação à formação, que “não adianta esse movimento acontecer de forma obrigatória; a formação ou o projeto deve acontecer porque o gestor acredita nele e tem de ter vontade de fazer acontecer em sua unidade escolar”.

Segundo Vinha (2014), o trabalho dedicado ao processo de formação de professores e gestores implica o desenvolvimento de habilidades que eles ainda não possuem, justamente para poder desenvolvê-las nos estudantes. Nesse sentido, a formação vai auxiliá-los, a partir de ferramentas, para que consigam, no seu cotidiano, melhorar a qualidade da relação entre os atores escolares, por exemplo, quanto aos problemas de convivência, indisciplina, incivilidade, violência, bullying, entre outros.

O gestor 1, para melhorar o clima escolar, criou assembleias. Para ele, estes espaços são fundamentais na sala de aula e “em alguns momentos a própria professora consegue trazer aquele tema, aquela problemática e não atrapalhar a aula, pelo contrário, ela consegue conversar com os alunos e isso melhora o clima”. De fato, a qualidade dos processos para a melhoria do clima escolar passa pela promoção de espaços para participação e cooperação, como indicaram Vinha, Morais e Moro (2017, p. 10).

Para o gestor 3, é fundamental o envolvimento de todos para a melhoria do clima escolar: “Eu acho que tem que envolver todo mundo, um movimento que envolve todo mundo para que todo mundo consiga fazer dentro do seu quadrado a sua melhor ação para melhorar o clima e mesmo assim ainda encontra uns resistentes.”

As indicações destes profissionais, em relação a criar condições para melhorar o clima escolar, apesar de relevantes, são isoladas e carecem de uma compreensão mais ampla sobre o clima escolar. Elas reforçam a ausência de um projeto sistematizado para a melhoria da qualidade do clima escolar.

Considerações finais

Ao realizar uma análise das diretrizes e da compreensão de um grupo de gestores, do Ensino Fundamental, anos iniciais, período integral, sobre o clima escolar elementos empíricos vieram à tona, possibilitando detalhar o fenômeno. Grosso modo, esses elementos eram marcados pela ausência de um documento norteador do clima e de conhecimentos sólidos, por parte dos gestores, para subsidiar ações para manter e melhorar o clima escolar.

Este estudo revela que, mesmo no município com o maior IDH-M do Brasil, o clima escolar, apesar de valorizado, é pouco conhecido pelos gestores. Há ainda a ausência de ações efetivas para melhorá-lo nas instituições, que carecem de um projeto para tal. A cidade também não conta com diretrizes para nortear o trabalho nas escolas e carece de formação para os professores sobre o clima.

Deve-se reconhecer, em primeiro lugar, a ausência de um documento para nortear o clima escolar na rede de ensino. O Regimento Oficial, além de trazer apenas algumas indicações que tangenciam às questões do clima, essas diretrizes não eram reconhecidas pelos gestores como elementos de melhoria para o clima escolar.

Em segundo lugar, ressalta-se que os gestores compreendem o clima escolar como algo positivo, mas não apresentam conhecimentos amplos e sólidos sobre ele. Nesse sentido, eles apenas indicaram algumas questões sobre o tema de forma superficial. Esses profissionais tinham narrativas sobre o clima mais atreladas ao senso comum e elas estavam presentes no cotidiano escolar.

Esses gestores realizavam muitas ações para manter e melhorar o clima escolar em suas escolas, todavia, registra-se que elas eram muito mais intuitivas e não eram parte de um projeto sistemático. Esses profissionais não dispunham de estratégias organizadas para lidar com as pessoas, para desenvolver um ambiente acolhedor, seguro, baseado no diálogo, no trabalho coletivo e no pertencimento.

Para os gestores, para criar condições para melhorar o clima escolar, é necessário constituir formação profissional, criar espaços de participação (assembleias) e envolver todos na escola. Também, neste particular, as indicações foram superficiais, revelando pouco compreensão sobre o tema.

Espera-se que os resultados deste presente estudo possam enriquecer discussões e debates sobre questões importantes na região do grande ABC e, ao mesmo tempo, que esses resultados auxiliem futuros estudos educacionais e que sejam levados para o contexto da formação inicial e continuada no contexto da universidade pública.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil03/constituicao/> Acesso em: 09 de fevereiro de 2020



BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 de julho de 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 17 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Dados do Censo Escolar - 2017*. Disponível em: <http://INEP.gov.br/microdados>>. Acesso em 13 de maio de 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF. 1997.

BRUNET, L. *Climat organisationnel et efficacité scolaire*. Universidade de Montréal, Faculté des Sciences de l'Éducation, 2001. Disponível em: <http://www.f-d.org/climat-efficacite-brunet.htm>. Acesso em: 29 jan. 2020.

CÂMARA, R. H. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas as organizações. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

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

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. *Revista Nova Escola*, v. 218, dez. 2008.

COHEN, J. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, v. 76, n. 2, 2006.

COHEN, J. *The new standards for learning*. Principal Leadership, Sept. 2012.

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

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. *Le "Climat scolaire": définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire: Ministère de l'Éducation Nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École, 2012.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2007.

FREIBERG, H. J. Measuring school climate: let me count the ways. *Educational Leadership: Realizing a Positive School Climate*, v. 56, n. 1, p. 22-26, Sept. 1998.

FREIBERG, H. J. Three creative ways to measure school climate and next steps. In: FREIBERG, H. J. (org.). *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005.

GARCIA, P. S. A Pesquisa em Educação a partir do uso de Métodos Mistos. In: *Observatório de Educação do Grande ABC. Relatório técnico do primeiro trimestre*. 2019.

GAZIEL, H. Le climat psychosocial de l'école et la satisfaction que les enseignants du second degré tirent de leur travail. *Le travail humain*, v. 50, n. 1, pp.35-45, 1987.

IBIAPINA, I.M.L.de M. *Pesquisa colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília/DF: Liber Livro Editora, 2008.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). *Pesquisa colaborativa, multirreferenciais e práticas convergentes*. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 19 jan. 2021.

JANOSZ, M. et al. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psychoéducation*, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998.

LIRA, A. *A organização escolar: a relação entre clima e violências*. 2010. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, Distrito Federal, DF, 2010.

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

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

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MORO, A.; MORAIS, A.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. *Revista de Educação Pública*, v.27, n. 64, p.67- 90, jan./abr. 2018.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.49, n.172 p.312-335, abr./jun. 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades. *Cadernos de pesquisa em administração*. São Paulo. V. 1, n° 3, 2° sem. 1996

PACHECO, J. R. Clima organizacional e sua importância no ambiente de trabalho. *Revista InterAtividade*, Andradina, v.2, n. 2, p. 119-130, 2014.

RAMOS, A. de M. *As Relações Interpessoais na Escola: das Competências Socioemocionais à Personalidade Ética*. Instituto Vera Cruz, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fqa8hNpk9sM&app=desktop>. Acesso em: 10 jul 2020.

SHERBLOM, S. A.; MARSHALL, J. C.; SHERBLOM, J. C. The relationship between school climate and math and reading achievement. *Journal of Research in Character Education*, v. 4, n. 1/2, p. 19, 2006.

SUMMER, M. G. *Climate and Student Performance in Tennessee Middle Schools*. PhD diss., University of Tennessee, 2006.

THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., & HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. Uma revisão da pesquisa do clima escolar. *Review of Educational Research*, 83 (3), p. 357-385, 2013.

UNESCO. *Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo – PERCE*. Org. Juan Casassus. Santiago: Chile, 2001.

VINHA, T. P. Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias. *Projeto de pesquisa*. Unicamp/Lemann/Itau BBA. Campinas, 2014.

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

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