

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Marcelo Oda Yamazato**

**Lideranças distribuídas e clima escolar em duas escolas do  
Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**

**SÃO CARLOS -SP**

**2025**

**Marcelo Oda Yamazato**

**Lideranças distribuídas e clima escolar em duas escolas do Programa  
Ensino Integral do Estado de São Paulo**

**Tese de doutorado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação  
em Educação da Universidade  
Federal de São Carlos.**

**Orientadora: Profa. Dra. Renata  
Maria Moschen Nascente  
Coorientador: Prof. Dr. Adriano  
Moro**

**São Carlos-SP**

**2025**

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo deste percurso de doutorado muitos contribuíram para que este trabalho pudesse ser realizado. Agradeço a todos que fizeram parte desta caminhada.

À minha orientadora Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente, por sua dedicação, apoio e orientação. Obrigado por me ajudar a entrar e pensar a educação como um educador.

Ao meu coorientador Prof. Dr. Adriano Moro e à Fundação Carlos Chagas, pelas orientações e apoio para a realização desta pesquisa.

Aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES, por fazerem parte de diversos momentos de estudo, orientação e construção desta tese.

Aos membros da banca defesa Profa. Dra. Denise Maria Reis, Profa. Dra. Leonor Maria Lima Torres, Prof. Dr. Jonathan Cohen e Profa. Dra. Michele Varotto Machado, por suas relevantes considerações e discussões.

Aos meus camaradas de Santos, embora estejamos cada um num canto, a amizade continua.

À minha família de São Carlos, a República Mau Exemplo, por “facilitar” o andamento deste trabalho.

À minha esposa Raquel, minha companheira de quaisquer momentos, sempre me incentivando e apoiando nessa caminhada.

E, por fim, agradeço à minha família, minha mãe Márcia, meu pai Hélio e minha irmã Camila, além de todos os outros parentes mais próximos, que me permitiram e me apoiaram chegar até aqui.

## RESUMO

Entendendo a crescente relevância e demandas sociais pelo ensino integral e a necessidade de prevenir indisciplinas e violências nas escolas, além de melhorar as relações e a convivência entre os diferentes agentes que integram a escola, esta investigação teve como tema o clima escolar e as lideranças em duas escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo. Ela foi desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – DEFORGES. Nosso problema de pesquisa foi: como se relacionam o clima escolar e as lideranças distribuídas nas escolas estudadas? Nossa hipótese de pesquisa é que uma percepção positiva sobre o clima escolar e a presença de lideranças distribuídas podem facilitar vivências democráticas nas escolas. O objetivo geral foi compreender como se caracterizam e configuram o clima escolar e as lideranças nas escolas, para explorar as percepções e relações entre os fenômenos. Para isso, foi realizada uma pesquisa de métodos mistos com os seguintes procedimentos: observação participante, aplicação de questionários, reunião de devolutiva e entrevistas semiestruturadas. Dessa forma, aferimos o clima escolar nas duas escolas, identificamos as lideranças distribuídas nos seus diversos segmentos e debatemos com as escolas os resultados referentes ao clima escolar e às lideranças distribuídas. Observamos que ambas as escolas possuíam um clima escolar intermediário ou positivo nas oito dimensões do clima; além disso, embora as referências de lideranças tenham se concentrado nos cargos hierarquicamente superiores, haviam estruturas, orientações e práticas para a distribuição de liderança. Entendemos que uma percepção positiva sobre o clima escolar e a presença de lideranças distribuídas facilitaram vivências democráticas nas escolas ao gerarem pontos de referências para a ação e organização social relacionados às dimensões da democracia holística.

**Palavras-Chave:** Lideranças distribuídas; Clima escolar; Gestão democrática.

## **ABSTRACT**

Understanding the growing relevance and social demands for full-time education and the need to prevent indiscipline and violence in schools, in addition to improving relationships and coexistence between the different agents that make up the school, this investigation had as its theme the school climate and leadership in two schools of the Full-Time Education Program of the State of São Paulo. Our research question was: how are the school climate and distributed leadership related in the studied schools? Our research hypothesis is that a positive perception of the school climate and the presence of distributed leadership can facilitate democratic experiences in schools. The general objective was to understand how the school climate and leadership are characterized and configured in schools, to explore the perceptions and relationships between the phenomena. To this end, a mixed-methods research was conducted with the following procedures: participant observation, application of questionnaires, feedback meetings and semi-structured interviews. In this way, we measured the school climate in both schools, identified the leaders distributed in their various segments and discussed with the schools the results regarding the school climate and distributed leadership. We observed that both schools had a positive school climate in the eight dimensions of climate; furthermore, although leadership references were concentrated in hierarchically superior positions, there were structures, guidelines and practices for the distribution of leadership. We understand that a positive perception of the school climate and the presence of distributed leadership facilitated democratic experiences in schools by generating reference points for action and social organization related to the dimensions of holistic democracy.

**Keywords:** Distributed leadership; School climate; Democratic administration.

## Lista de Abreviaturas e Siglas

AAP	Avaliação de Aprendizagem em Processo
ACT	Admissão de Professores em Caráter Temporário
ALCESTE	Analyse Lexicale Par Contexte d'un Ensemble de Segments de Text
ATPC	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo
ATPCA	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Área
ATPCG	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo Geral
ATPCPJ	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Protagonismo Juvenil
ATPCPV	Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo de Projeto de Vida
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CMSP	Centro de Mídias da Educação de São Paulo
COE	Coordenador de Organização Escolar (antigo vice diretor)
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
CREF	Conselho Regional de Educação Física
EDLM	Educational Leadership and Management
EFAPE	Escola de Formação dos Profissionais da Educação
EM	Ensino Médio
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FZEA	Faculdade de Zootecnia e Engenharia de Alimentos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IFSP	Instituto Federal de São Paulo
IST	Infecção Sexualmente Transmissíveis
JEESP	Jogos Escolares do Estado de São Paulo
MMR	Método de Melhoria de Resultado
OBA	Olimpíada Brasileira de Astronomia
OBMEP	Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas
ONG	Organização Não Governamental
PCA	Professor Coordenador de Área
PCG	Professor Coordenador Geral
PCNP	Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico
PDCA	Plan Do Check Act
PEC	Professor Especialista em Currículo

PEI	Programa Ensino Integral
PIAF	Plano Individual de Aprimoramento e Formação
PJ	Protagonismo Juvenil
PROATEC	Professor de Auxílio a Tecnologia
PV	Projeto de Vida
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SED	Secretaria de Educação Digital
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TRE	Tribunal Regional Eleitoral
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNESP	Universidade Estadual Paulista
USP	Universidade de São Paulo

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Escola A - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado) Geral e por Dimensão, Visão Aluno.....	113
Gráfico 2: Escola A - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado) Geral e por Dimensão, Visão Docente.....	114
Gráfico 3: Escola A - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado): Geral e por Dimensão, Visão Gestor .....	115
Gráfico 4: Escola A Dimensão 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem .....	116
Gráfico 5: Escola A Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos na escola.....	117
Gráfico 6: Escola A Dimensão 3 – As regras, as sanções e a segurança na escola.....	117
Gráfico 7: Escola A Dimensão 4 – As situações de intimidação entre alunos.....	118
Gráfico 8: Escola A Dimensão 5 – A família a escola e a comunidade .....	118
Gráfico 9: Escola A Dimensão 5 - Item 91 (alunos) .....	120
Gráfico 10: Escola A Dimensão 5 - Item 81 (prof) .....	120
Gráfico 11: Escola A Dimensão 5 - Item 70 (gestao).....	120
Gráfico 12: Escola A Dimensão 5 - Item 92 (alunos) .....	120
Gráfico 13: Escola A Dimensão 5 - Item 83 (prof) .....	120
Gráfico 14: Escola A Dimensão 5 - Item 72 (gestao).....	120
Gráfico 15: Escola A Dimensão 5 - Item 93 (alunos) .....	120
Gráfico 16: Escola A Dimensão 5 - Item 82 (prof) .....	120
Gráfico 17: Escola A Dimensão 5 - Item 71 (gestao).....	120
Gráfico 18: Escola A Dimensão 5 - Item 94 (alunos) .....	120
Gráfico 19: Escola A Dimensão 5 - Item 84 (prof) .....	120
Gráfico 20: Escola A Dimensão 5 - Item 73 (gestao).....	120
Gráfico 21: Escola A Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola.....	121
Gráfico 22: Escola A Dimensão 7 – As relações com o trabalho.....	122
Gráfico 23: Escola A Dimensão 8 – A gestão e a participação.....	122
Gráfico 24: Distribuição das unidades classificadas Escola A.....	131
Gráfico 25: Número de palavras analisadas por classe da Escola A.....	131
Gráfico 26: Dendrograma de classificação descendente Escola A.....	131
Gráfico 27: Escola B - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado) Geral e por Dimensão, Visão Aluno.....	176

Gráfico 28: Escola B - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado): Geral e por Dimensão, Visão Docente.....	177
Gráfico 29: Escola B - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado): Geral e por Dimensão, Visão Gestor .....	178
Gráfico 30: Escola B Dimensão 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem .....	179
Gráfico 31: Escola B Dimensão 2 Relações sociais e Conflitos na escola.....	180
Gráfico 32: Escola B Dimensão 3 Regras, Sanções e Segurança na escola.....	180
Gráfico 33: Escola B Dimensão 4 Intimidação entre alunos.....	181
Gráfico 34: Escola B Dimensão 5 Família, Escola e Comunidade .....	182
Gráfico 35: Escola B Dimensão 5 - Item 91 (alunos).....	183
Gráfico 36: Escola B Dimensão 5 - Item 81 (prof) .....	183
Gráfico 37: Escola B Dimensão 5 - Item 70 (gestao).....	183
Gráfico 38: Escola B Dimensão 5 - Item 93 (alunos).....	183
Gráfico 39: Escola B Dimensão 5 - Item 82 (prof) .....	183
Gráfico 40: Escola B Dimensão 5 - Item 71 (gestao).....	183
Gráfico 41: Escola B Dimensão 5 - Item 94 (alunos).....	184
Gráfico 42: Escola B Dimensão 5 - Item 84 (prof) .....	184
Gráfico 43: Escola B Dimensão 5 - Item 73 (gestao).....	184
Gráfico 44: Escola B Dimensão 5 - Item 95 (alunos).....	184
Gráfico 45: Escola B Dimensão 5 - Item 89 (prof) .....	184
Gráfico 46: Escola B Dimensão 5 - Item 73 (gestao).....	184
Gráfico 47: Escola B Dimensão 6 Infraestrutura e a Rede física da escola .....	185
Gráfico 48: Escola B Dimensão 7 Relações com o trabalho.....	185
Gráfico 49: Escola B Dimensão 8 Gestão e participação.....	186
Gráfico 50: Distribuição das unidades classificadas Escola B.....	193
Gráfico 51: Número de palavras analisadas por classe da Escola B .....	193
Gráfico 52: Dendrograma de classificação descendente Escola B.....	194
Gráfico 53: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 1 da Escola A.....	283
Gráfico 54: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 2 da Escola A.....	284
Gráfico 55: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 3 da Escola A.....	285
Gráfico 56: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 4 da Escola A.....	286
Gráfico 57: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 5 da Escola A.....	287
Gráfico 58: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 6 da Escola A.....	288
Gráfico 59: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 1 da Escola B.....	289

Gráfico 60: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 2 da Escola B .....	290
Gráfico 61: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 3 da Escola B .....	291
Gráfico 62: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 4 da Escola B .....	292

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Matriz de Referência do Clima Escolar.....	34
Quadro 2: Síntese dos modelos de liderança .....	53
Quadro 3: Princípios e conceitos do Modelo de Gestão do PEI.....	104
Quadro 4: Quadrantes de consolidação de resultados .....	107
Quadro 5: Enunciados Dimensão 5 todos segmentos Escola A .....	119
Quadro 6: Palavras Classe 1 da Escola A.....	132
Quadro 7: Palavras Classe 2 da Escola A.....	135
Quadro 8: Palavras Classe 3 da Escola A.....	138
Quadro 9: Palavras Classe 4 da Escola A.....	141
Quadro 10: Palavras Classe 5 da Escola A.....	144
Quadro 11: Palavras Classe 6 da Escola A.....	147
Quadro 12: Enunciados Dimensão 5 todos segmentos Escola B .....	182
Quadro 13: Escola B Dimensão 5 – gráficos de frequências de itens .....	183
Quadro 14: Palavras Classe 1 da Escola B .....	194
Quadro 15: Palavras Classe 2 da Escola B .....	197
Quadro 16: Palavras Classe 3 da Escola B .....	200
Quadro 17: Palavras Classe 4 da Escola B .....	203

## SUMÁRIO

Lista de Abreviaturas e Siglas .....	6
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	8
ÍNDICE DE QUADROS .....	11
SUMÁRIO.....	12
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	22
2.1 Clima escolar .....	22
2.1.1 Clima e cultura organizacional e escolar .....	37
2.2 Liderança .....	44
2.2.1 Discussão sobre o campo de lideranças.....	44
2.2.2 Perspectivas críticas à abordagem tradicional da liderança.....	54
2.2.3 Liderança distribuída .....	58
2.2.4 Liderança democrática.....	64
2.3 Compreensões sobre a escola como instituição e organização.....	77
2.4 Escola, cultura, clima e liderança .....	85
3 METODOLOGIA.....	92
3.1 Procedimentos de pesquisa.....	94
3.2 Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo .....	100
3.3 Contextualização das escolas e dos bairros onde se localizam .....	108
4 Escola A.....	112
4.1 Dados do questionário do clima escolar .....	112
4.2.1 Resultado geral: estudantes .....	113
4.2.2 Resultado geral: docentes .....	114
4.2.3 Resultado geral: equipe gestora.....	115
4.2.4 Resultados por dimensão .....	116

4.2	Devolutivas sobre os resultados da avaliação do clima escolar da Escola A .....	125
4.3	Relatório do Alceste Escola A.....	130
4.3.1	Análise do relatório dos resultados do Alceste – Escola A .....	131
4.4	Clima escolar Escola A.....	152
4.4.1	As relações com o ensino e com a aprendizagem .....	152
4.4.2	As relações sociais e os conflitos na escola.....	157
4.4.3	As regras, as sanções e a segurança na escola.....	162
4.4.4	As situações de intimidação entre alunos .....	165
4.4.5	A família, a escola e a comunidade .....	165
4.4.6	Infraestrutura e a rede física da escola.....	167
4.4.7	As relações com o trabalho.....	169
4.4.8	A gestão e a participação .....	172
5	Escola B.....	175
5.1	Dados do questionário do clima escolar .....	175
5.1.1	Resultado geral: estudantes .....	176
5.1.2	Resultado geral: docentes .....	177
5.1.3	Resultado geral: equipe gestora.....	178
5.1.4	Resultado por dimensão.....	179
5.2	Devolutiva Escola B .....	188
5.3	Relatórios do Alceste Escola B .....	192
5.3.1	Análise do relatório dos resultados do Alceste – Escola B .....	193
5.3.2	Classe 1 – Escola B – Gestão, organização e participação.....	194
5.3.3	Classe 2 – Escola B – Liderança e autoridade.....	197
5.3.4	Classe 3 – Escola B – Escola transformadora .....	200
5.3.5	Classe 4 – Escola B – Contexto pedagógico e protagonismo juvenil .....	203
5.3.6	Síntese das classes da Escola B .....	206
5.4	Clima escolar Escola B.....	207

5.4.1 As relações com o ensino e com a aprendizagem .....	207
5.4.2 As relações sociais e os conflitos na escola.....	213
5.4.3 As regras, sanções e segurança na escola .....	222
5.4.4 As situações de intimidação entre alunos .....	224
5.4.5 A família, a escola e a comunidade .....	225
5.4.6 A infraestrutura e a rede física da escola.....	227
5.4.7 As relações com o trabalho.....	229
5.4.8 A gestão e a participação .....	232
6 Lideranças nas escolas A e B .....	234
6.1 Lideranças Escola A .....	237
6.2 Lideranças Escola B .....	245
7 Considerações finais .....	252
Referências .....	265
Apêndice.....	272
ANEXOS .....	283
Anexo 1 – Dendrogramas de classificação hierárquica ascendente de termos da Escola A .....	283
Anexo 2 – Dendrogramas de classificação hierárquica ascendente de termos da Escola B .....	289
Anexo 3 – Questionário do clima escolar para os estudantes.....	293
Anexo 4 – Questionário do clima escolar para os docentes .....	296
Anexo 5 – Questionário do clima escolar para a equipe gestora.....	299

## 1 INTRODUÇÃO

Considerando a complexidade do atual contexto educacional e a crescente demanda social por educação integral, em seus aspectos acadêmicos, cognitivos, emocionais e sociais, esta tese foi construída no âmbito de uma parceria entre a Universidade Federal de São Carlos e a Fundação Carlos Chagas no desenvolvimento do projeto “Aprimoramento do clima escolar e desenvolvimento de lideranças escolares democráticas no contexto do programa de ensino integral do estado de São Paulo”, que investigou o clima escolar e as lideranças em escolas do Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Direitos Humanos, Democracia e Formação de Gestores (DEFORGES).

O conceito de clima escolar está diretamente relacionado às vivências no ambiente da escola, o que inclui interações, relações e experiências. Desse modo, a maneira pela qual os estudantes percebem o clima pode afetá-los em diversos aspectos, tais como: frequência; permanência e/ou abandono; motivação para aprender; desempenho em avaliações internas e externas; comportamentos; sentimentos de pertencimento e de justiça; satisfação com a escola, além do valor atribuído ao conhecimento e o próprio autoconceito (Cohen; Pickeral, 2009). Cada escola tem o seu clima próprio, característico, percebido por quem faz parte dela, referindo-se ao bem-estar, ou não, de todos os seus agentes. Um clima escolar positivo refere-se à maneira em que a equipe escolar, as famílias e os estudantes veem e se manifestam sobre a escola, no sentido de gostarem dela e de quererem estar nela. Esse é o clima que promove o desenvolvimento humano, por meio das aprendizagens necessárias para uma vida digna e livre em uma sociedade democrática (Cohen et al, 2009).

O reconhecimento da relevância do clima escolar tem sido demonstrado pela atenção e esforços que órgãos governamentais, não governamentais e pesquisadores têm despendido para estudar e desenvolver aplicações para o conceito. Thapa et al (2013) apontaram três fatores para este empenho: “um crescente corpus de pesquisas empíricas que apoiam a noção de que o contexto importa” (p.370)<sup>1</sup>; um entendimento crescente de que o aprimoramento do clima escolar “apoia a prevenção eficaz da violência em geral e os esforços de prevenção do *bullying* em particular” (p.370)<sup>2</sup>; e um maior interesse numa educação que vá além dos conhecimentos curriculares tradicionais, tais como “educação de caráter, aprendizagem socioemocional,

---

<sup>1</sup> “there is a growing body of empirical research that supports the notion that context matters”.

<sup>2</sup> “supports effective violence prevention in general and bullying prevention efforts in particular”.

esforços de promoção de saúde mental, aprendizagem de serviço comunitário e envolvimento cívico, entre outros” (p.370)<sup>3</sup>. Também destacamos que a avaliação do clima escolar pode “desencadear um processo democrático de compreensão e tomada de decisões em toda a escola, bem como promover um clima favorável à aprendizagem” (Cohen et al, 2009, p.207)<sup>4</sup>.

Na perspectiva dos estudos desenvolvidos no Brasil, o clima escolar diz respeito a percepções, sentimentos, sensações, atitudes, valores compartilhados entre os agentes escolares, compondo uma espécie de “personalidade escolar” única, demonstrando a importância do clima escolar na qualidade das convivências nas escolas, com efeitos decorrentes tanto na esfera das relações, quanto no desempenho escolar (Moro, 2020). Ademais, Vinha, Morais e Moro (2017, p. 07) definem o clima escolar como uma composição de “percepções em relação à instituição de ensino que, em geral, revela fatores relacionados à organização, às estruturas pedagógicas e administrativas, além das relações humanas que ocorrem no espaço escolar”, que inclui fatores inter-relacionados, tais como: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização, instalações, além de aspectos pedagógicos e administrativos.

Sobre as lideranças, estudamos o campo teórico para compreender e nos inserir em suas discussões. Um dos propulsores do desenvolvimento dessas pesquisas, segundo Gumus et al (2018), foram os estudos sobre escolas eficazes que, entre outros achados, verificaram a presença de lideranças fortes em quase todas as escolas de sucesso – isto é, que conseguiam bons resultados em provas externas. Em revisões sistemáticas sobre o campo teórico e empírico da Liderança e Gestão Educacional (*Educational Leadership and Management - EDLM*) (Bush; Glover, 2014; Wang; Bowers; Fikis, 2017; Gumus et al, 2018; Hallinger; Kovacevic, 2021), vimos que os estudos sobre liderança escolar se concentram nos EUA desde seu início na década de 1960 e que o tema é estudado principalmente por referência à modelos de tipos ideais de liderança caracterizados por seus comportamentos. Os modelos mais pesquisados são a liderança pedagógica (*instrucional leadership*), a liderança transformacional (*transformational leadership*) e a liderança distribuída/compartilhada (*distributed/shared leadership*). Além disso, diversos estudos apontam que as lideranças escolares podem ser um fator essencial para melhores desempenhos acadêmicos dos estudantes e climas escolares mais positivos

---

<sup>3</sup> “character education, social emotional learning, mental health promotion efforts, service learning and civic engagement, and others”.

<sup>4</sup> “Measuring school climate can set in motion a schoolwide democratic process of understanding and decision making as well as promote a climate for learning”.

(Robinson; Lloyd; Rowe, 2008; Leithwood; Harris; Hopkins, 2008, 2020; Hallinger, 2011; OECD, 2016; Day, Sammons, Gorgen, 2020).

No contexto brasileiro, o tema das lideranças escolares ainda é pouco estudado. Um exemplo disso foi o dossiê recente denominado Liderança Educacional, publicado pela Revista Eletrônica de Educação. Na apresentação dessa publicação, Weinstein, Muñoz e Louzano (2019) explicitaram que seu objetivo foi “aproximar o Brasil das descobertas desta abundante pesquisa internacional, uma vez que a liderança educacional como campo de investigação ainda é incipiente no país” (p. 05). Essa incipiência foi demonstrada pelo próprio dossiê, composto, majoritariamente, por traduções de publicações internacionais. Do total de 11 artigos publicados, só um era brasileiro. Nele, Vieira e Vidal (2019) argumentaram que a liderança no campo educacional tem sido amplamente debatida internacionalmente, o que tem se refletido em políticas públicas de identificação e formação de lideranças nas escolas e sistemas de ensino mundo afora. Segundo as autoras, o Brasil se constitui como uma exceção nesse esforço, tendo seus estudos na área de administração escolar sido predominantemente direcionados à gestão democrática. Nesse sentido, Esposito (2022) realizou uma meta pesquisa sobre lideranças escolares na educação básica brasileira de 2018 a 2022, encontrando 10 artigos, seis dissertações e duas teses. Segundo este autor, o referencial teórico destas pesquisas era predominantemente norte-americano, refletindo a incipiência da produção brasileira sobre o tema.

Entendemos que a literatura sobre lideranças escolares e educacionais é diversificada, mormente em relação aos conceitos de liderança, havendo muitas sobreposições e contradições entre eles. A pesquisa tradicional sobre liderança geralmente trata de características e comportamentos de indivíduos em posições de comando, analisando o tema como um fenômeno objetivo, neutro e técnico. Tal perspectiva se embasou em paradigmas positivistas e funcionalistas que promoveram uma visão da liderança como uma panaceia para os desafios organizacionais (Alvesson; Spicer, 2012; Bohl, 2019; Souza, 2021). Por outras posições teóricas, podemos entender a liderança como um processo social, distribuído e contextualmente situado, que enfatiza a natureza discursiva e relacional da liderança, deslocando o foco de análise do indivíduo para as interações coletivas e os processos de construção de significado (Fletcher, 2004; Smircich; Morgan, 1982).

Nesta tese, entendemos, com base em Spillane (2006) e Woods (2005, 2021), que a liderança reside nas interações entre os agentes<sup>5</sup>, suas práticas e o contexto onde acontecem,

---

<sup>5</sup> Esclarecemos que nesta tese utilizamos tanto o termo “sujeito” quanto “agente” para se referir às pessoas na escola. Embora possam ser entendidos como sinônimos, entendemos que “sujeito” pode remeter mais à incidência

não sendo uma exclusividade de um ou outro indivíduo da escola, de modo que se encontra distribuída nas relações e práticas cotidianas. Woods e Roberts (2021) entenderam que liderança distribuída seria o resultado de ações e influências mútuas de todos na escola, incluindo pais, estudantes, professores, diretores, coordenadores e técnicos administrativos. No entanto, a maioria das pessoas que contribui para a liderança não está ciente desse papel, o que leva à perspectiva sobre liderança distribuída como um processo ativo de expansão da conscientização sobre as contribuições de cada agente na busca de objetivos coletivamente acordados. A liderança distribuída seria um processo ativo de ampliação da liderança, significando que mais pessoas da comunidade escolar se tornam mais conscientes e ativas como colíderes de processos decisórios.

Com vistas a um clima escolar positivo, também adotamos uma perspectiva da liderança democrática, cuja orientação para a ação se fundamenta em tais valores, proporcionando a prática e a vivência da democracia aos diversos agentes escolares. Segundo Woods (2005), a liderança democrática vai além da transformacional e da distribuída, tendo como objetivos fundamentais: compartilhar poder, pelo enfraquecimento da hierarquia e pela dispersão das lideranças; compartilhar esperança, pela expansão das oportunidades para a realização das potencialidades humanas; e compartilhar os bens materiais e imateriais produzidos em nossas sociedades, por meio da distribuição justa de recursos e de respeito às diferentes culturas. As lideranças democráticas mobilizam-se para a criação e manutenção de ambientes nos quais as pessoas são agentes livres e ativos na construção de conhecimentos e das próprias culturas escolares, resolvendo diferenças e conflitos por meio do diálogo. A liderança democrática é um processo contínuo de aprendizagem que exige a ação e reflexão sobre os atos educativos e organizacionais, tendo como norte as aprendizagens, a participação, o diálogo e o bem-estar das pessoas.

Para o estudo da escola, entendemos que ela é uma organização tanto no sentido de uma estrutura e unidade social quanto como uma ação e forma de organizar o ensino. A racionalização dos processos de ensino e aprendizagem permitiram o desenvolvimento da escola, que se consolidou como uma instituição nas sociedades, realizando funções de socialização e educação humana. Consideramos que, para além de um caráter estabilizador e reprodutor, a escola deve proporcionar um pensamento crítico e agir democrático. Dessa forma, nos embasamos em teorias mediacionais sobre as aprendizagens para entender que estas dependem das interações sociais, materiais e culturais e catalisa o desenvolvimento dos sujeitos

---

das estruturas – o que faz parte da organização e vida escolar –, ao tempo que “agente” enfatiza a agência, possibilidade e/ou capacidade de ação do indivíduo, o que se relaciona com a ideia de liderança.

(Vigotsky, 2010). Nesse sentido, entendemos que a escola é um local onde diversas culturas se cruzam (Pérez Gómez, 1998), de modo que parte do trabalho educativo é realizar essa mediação de forma a contextualizar os objetos do conhecimento para que tenham relevância para as aprendizagens dos estudantes e que o ensino escolar se torne desejável para eles. Para isso, entendemos que a organização escolar e seus processos de administração influem nas aprendizagens e no bem-estar dos estudantes, tanto indiretamente pelo clima escolar e liderança, isto é, pelos esforços de co-ordenação do trabalho, quanto diretamente pelas estruturas e organização do ensino.

Em vista do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) que estabeleceu como meta que 25% das escolas públicas deveriam ofertar o ensino em tempo integral até 2024, vemos uma crescente demanda por essa modalidade de ensino. Desde 2012, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) tem disponibilizado, no âmbito do PEI, ensino integral em escolas de ensinos fundamental e/ou médio. A rede conta atualmente com 2.314 escolas, espalhadas por 490 municípios, ofertando um total de 1.200.000 vagas (São Paulo, 2024). O programa pode ter o formato de sete ou de nove horas. No primeiro, as escolas oferecem dois turnos – das 7h às 14h e das 14h15 às 21h15; e, no segundo, as aulas ocorrem entre 7h e 16h.

Para o desenvolvimento desta tese de doutorado, selecionamos duas escolas do Programa Ensino Integral (PEI) de São Paulo da cidade de São Carlos-SP. Optamos por investigar escolas do PEI dada sua crescente relevância, por sua estrutura pedagógica e de gestão e pelo regime de dedicação em tempo integral, no qual profissionais e estudantes convivem 40 horas por semana nesse ambiente. Este diferencial contribui para que os sujeitos da escola construam vínculos entre si e com a instituição, o que pode auxiliar no estudo do clima escolar e lideranças, uma vez que tratam de percepções coletivas e relações entre as pessoas. O programa também conta com uma equipe gestora ampliada que possui diretor, vice-diretor, professor coordenador geral (PCG) e professores coordenadores de área (PCA), além de um gerente de organização escolar (GOE) que cuida dos aspectos técnico-burocráticos da administração escolar. Outro ponto de destaque é o fundamento no protagonismo juvenil, que incentiva o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e se embasa nas práticas de liderança de turma, desenvolvimento do Projeto de Vida (PV) e clubes juvenis. Estas estruturas podem propiciar certa distribuição da liderança, que costuma se concentrar na figura do diretor, além de colocar a noção de liderança em maior evidência.

Assim, entendemos que uma investigação voltada à exploração do clima escolar e de lideranças distribuídas pode elucidar as relações entre os dois fenômenos, perspectivando a construção de um clima escolar positivo e lideranças democraticamente orientadas. Isto é, o

fortalecimento de lideranças distribuídas nos diversos segmentos escolares pode estimular e enobustecer os esforços em prol de um clima escolar positivo, assim como estes podem reforçar lideranças ou fazer emergir novas. Ambas as mobilizações não visam somente um resultado final, mas são em si processos cuja forma de realização faz parte dos frutos pretendidos; mais do que um destino final, priorizamos a caminhada para sua construção. Dessa forma, a compreensão desta interrelação pode fornecer possíveis caminhos para a ideação de escolas cujo clima e lideranças facilitem as aprendizagens e que oportunizem vivências democráticas. Logo, temos como **problema de pesquisa** a seguinte questão: como se relacionam o clima escolar e as lideranças distribuídas em duas escolas de tempo integral? Nossa **hipótese** de pesquisa é que uma percepção positiva sobre o clima escolar e a presença de lideranças distribuídas podem facilitar vivências democráticas nas escolas.

Considerando nosso referencial teórico, o problema e a hipótese de pesquisa, este projeto tem como **objetivo geral** compreender como se caracterizam e configuram o clima escolar e as lideranças distribuídas em duas escolas do PEI, para explorar as percepções e relações entre os fenômenos. Como **objetivos específicos**, temos:

1. Aferir o clima escolar para compreender as percepções sobre cada dimensão do clima.
2. Identificar lideranças distribuídas nos seus diversos segmentos para explorar as percepções sobre elas.
3. Verificar como estruturas e diretrizes do PEI influem nas percepções sobre o clima escolar e lideranças.
4. Debater com as escolas os resultados referentes ao clima escolar para lhes fornecer dados cientificamente embasados sobre suas realidades.

Para isso, este trabalho constituiu-se como uma pesquisa de métodos mistos numa concepção transformativa (Creswell; Creswell, 2021), com os seguintes procedimentos de pesquisa: observação participante, aplicação de questionário, reuniões de devolutiva dos resultados e entrevistas semiestruturadas. Além disso, esta pesquisa integrou uma parceria entre UFSCar e Fundação Carlos Chagas, de modo que a validação estatística dos dados da avaliação do clima escolar e a análise de conteúdo das entrevistas contaram com o apoio da Fundação Carlos Chagas. Também destacamos a colaboração do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (DEFORGES), do qual fazemos parte e que contribuiu para o desenvolvimento das entrevistas semiestruturadas. As reuniões de devolutiva dos resultados do clima escolar foram feitas em

parceria com as equipes gestoras das escolas, que organizaram representantes dos segmentos dos gestores, docentes, funcionários, alunos e familiares para a participação nas discussões.

Esta tese está organizada em sete partes: introdução, referencial teórico, metodologia, resultados e discussão da Escola A, da Escola B e das lideranças de ambas escolas, e, por fim, as considerações finais. O referencial teórico está constituído na conceituação de clima escolar; discussão sobre o campo teórico sobre lideranças escolares e as perspectivas distribuída e democrática; discussão sobre a organização escolar; e articulação das três subseções anteriores. Na metodologia explicamos as escolhas metodológicas, procedimentos de pesquisa realizados, o PEI e apresentamos as escolas participantes. Na quarta e quinta seção, para cada escola, discutimos os resultados obtidos das coletas de dados, analisando-os no âmbito das dimensões do clima escolar. Na sexta seção, integramos os dados coletados sobre lideranças e os exploramos para cada escola. Por fim, apresentamos nossas considerações finais sobre a pesquisa, nas quais expomos nossas reflexões sobre os resultados e os caminhos percorridos nesta investigação.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

Nesta seção apresentamos o referencial teórico que embasou nossas concepções para o estudo do clima escolar e lideranças escolares nas escolas PEI investigadas. Nossa discussão se baseou em conceitos que tratam da dinâmica organizacional, das relações e do trabalho na escola. Para isso, de início, apresentamos o conceito de clima escolar, passando pela sua origem como clima organizacional, seus desenvolvimentos e conceituações; além da ideia e benefícios de um clima escolar positivo. Em seguida, abordamos a cultura organizacional visando distinguir os dois conceitos, pois ambos lidam com aspectos relacionados à dinâmica e interações do ambiente formal e informal de trabalho. Posteriormente, discutimos a liderança educacional, discorrendo sobre o campo acadêmico da área, perspectivas tradicionais e críticas sobre o conceito para, então, explicitar nosso posicionamento teórico sobre o tema, que se fundamentou nas ideias de liderança distribuída e democrática. Após as discussões sobre clima e lideranças, expomos nossas compreensões sobre a escola como instituição na sociedade e como uma organização no sentido da estrutura e da ação de organizar; também evidenciando entendimentos sobre cultura e os processos de ensino e aprendizagem baseados em teorias mediacionais. Por fim, na última subseção, articulamos as ideias apresentadas sobre escola, cultura, clima e lideranças para alicerçar a estrutura teórica utilizada nas análises dos dados.

### **2.1 Clima escolar**

Atividades escolares, para além de uma perspectiva tecnicista e bancária da educação (Freire, 1987), tratam também das relações e interações entre os sujeitos que estão na escola, sendo que cada pessoa traz sua bagagem de valores, crenças, experiências consigo para dentro desse ambiente. Este contexto social convívio, percebido e experienciado pelas pessoas é o que podemos chamar de clima.

O clima escolar diz respeito às percepções das pessoas sobre o ambiente em que vivem e convivem; são impressões subjetivas dos sujeitos que, por estarem num conjunto de pessoas organizadas, podem se tornar coletivas. O clima percebido influi em nosso comportamento e no dos outros, uma vez que nossas percepções, opiniões, significações sobre as pessoas, as estruturas materiais e sociais, influem em nossas relações.

Com Cohen et al (2009) e Thapa et al (2013), vemos que diversos órgãos estatais e organizações não governamentais dos EUA recomendam o uso de estratégias baseadas no

estudo e aprimoramento do clima escolar para as escolas, de modo a promover relações saudáveis, sentimento de pertencimento, prevenção de evasão e violências e maior motivação para as aprendizagens. Ambos os estudos realizaram extensas revisões sobre o tema e compilaram diversos benefícios associados com um clima escolar positivo, tais como: melhora na frequência, autoestima e resultados acadêmicos dos estudantes; maior motivação para o aprendizado; diminuição do abuso de substâncias ilícitas, de problemas psiquiátricos reportados, da frequência de suspensões dos alunos, das agressões, violências e assédios na escola; além da mitigação do impacto negativo do contexto socioeconômico. Um clima escolar positivo funcionaria como um fator de prevenção de riscos e protetivo para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, contribuindo para o desempenho acadêmico, pessoal e para o bem-estar discente e também para diminuir a rotatividade de professores nas escolas.

A ideia de clima escolar é abrangente, de natureza multidisciplinar e compreende uma ampla gama de definições e modelos teóricos, o que implica também nas metodologias e medições utilizadas para seu estudo. Como veremos adiante, não há um consenso sobre a definição de clima escolar, embora existam pontos de convergência dentre as diversas abordagens. Dessa forma, nesta seção, buscamos apresentar como o clima escolar foi sendo estudado, principais conceitos, dimensões e distinções, formas de avaliação e nossos entendimentos sobre o tema que embasam esta pesquisa.

O reconhecimento dos aspectos sociais e humanos da escola e suas influências sobre a vida e aprendizagens dos estudantes ocorrem desde o início do século XX, porém o estudo sistemático e empírico do clima escolar se iniciou com as pesquisas organizacionais. Os primeiros estudos sobre o tema datam da década de 1960 nos Estados Unidos, época em que, segundo Bogdan e Biklen (1994), as abordagens qualitativas nos estudos educacionais passaram a se desenvolver mais. Segundo esses autores, os tumultos sociais da época indicavam a necessidade de se conhecer mais a fundo a vivência dos estudantes nas escolas e, nesse sentido, os métodos qualitativos ganharam popularidade pelo reconhecimento dado às populações mais desfavorecidas socialmente, de modo que “os métodos de investigação qualitativa representavam o espírito democrático em ascensão na década de sessenta” (Bogdan; Biklen, 1994, p.38). Para Oplatka (2009), a década anterior, de 1950, nos Estados Unidos, foi marcada pelo estado de bem-estar social, quando houve um crescimento de instituições públicas – incluindo escolas e universidades –, programas governamentais e financiamentos para estudo da administração educacional. Nesse sentido, havia um terreno fértil para novas correntes teóricas da sociologia que vinham se desenvolvendo, tais quais a fenomenologia,

etnometodologia e a interação simbólica. Assim, os estudos sobre clima escolar começaram como um ramo das pesquisas sobre clima organizacional aplicadas em escolas.

O clima organizacional foi estabelecendo-se como tema de pesquisa na área de administração e teorias organizacionais, acompanhando seus desenvolvimentos. Começou a surgir com o avanço da Escola das Relações Humanas, na década de 1930, quando fatores psicossociais começaram a ser considerados na busca pela produtividade e eficiência dos trabalhadores de fábricas. Com os desenvolvimentos da psicologia, em especial as teorias comportamentalistas, e sua incorporação pelo campo da administração, nos anos de 1960, a Teoria dos Sistemas sintetizou ideias dominantes da área, entendendo as organizações como sistemas cujos elementos são interrelacionados e estão em constantes interações tanto no ambiente interno quanto com o externo. A organização seria um sistema composto por subsistemas técnicos e sociais em contato e em interação com o ambiente externo, de modo que as estruturas informais – o lado humano do trabalho – estariam relacionadas com as formais, pelas percepções dos sujeitos. Isto é, o clima seria uma variável mediadora entre as estruturas formais e informais da organização, suas práticas, resultados e desempenho. Dessa forma, o clima organizacional seria uma percepção coletiva que os membros de uma organização têm sobre ela que pode ser influenciada por vários fatores, como a cultura organizacional, a estrutura organizacional, as políticas, normas, práticas, a comunicação interna, o estilo de liderança, entre outros. Nessa conjuntura, entendeu-se que o clima organizacional – e outros temas como a cultura organizacional e a liderança – poderiam impactar os resultados das organizações, em especial aspectos como a satisfação no trabalho, comprometimento, rotatividade de pessoal e, principalmente, o desempenho.

Segundo Silva e Bris (2002), a ideia de clima organizacional foi abordada por diversas correntes de pensamento, das quais citam estruturalistas, humanistas, sociopolíticas e críticas. Para o primeiro grupo, o clima surgiu a partir de aspectos objetivos da organização, como o “tamanho da organização, a centralização ou descentralização na tomada de decisões, o número de níveis hierárquicos e autoridade, o tipo de tecnologia que utiliza, a regulação do comportamento individual, etc.” (Silva; Bris, 2002, p.24). Os estruturalistas deram pouca atenção aos sujeitos, dando maior ênfase aos fatores estruturais na determinação do clima. Para o segundo grupo, o clima é o conjunto de percepções dos indivíduos em relação ao ambiente de trabalho “que refletem a interação entre as características pessoais do indivíduo e as da organização” (Silva; Bris, 2002, p.24). Os humanistas valorizavam as relações interpessoais, as necessidades sociais, a motivação, a participação e a liderança como elementos que afetam o clima. Sobre a corrente sociopolítica e crítica, as autoras citaram Brunet (1987) que entendeu o

conceito como integrador de “todos os componentes de uma organização. Refere-se às atitudes implícitas, aos valores às normas e aos sentimentos” (Silva; Bris, 2002, p.24).

De maneira semelhante, Keller e Aguiar (2020) distinguiram três grupos de abordagens em relação ao clima organizacional: ênfase nos atributos organizacionais; ênfase nos atributos organizacionais e nas percepções dos membros; e ênfase nos atributos e percepções individuais. Na primeira abordagem, entendeu-se o clima como propriedades mensuráveis da organização tais como “tamanho da organização, estrutura, níveis da autoridade, complexidade do sistema, e assim por diante” (p.96). No segundo entendimento, destacou-se a percepção dos membros sobre tais propriedades mensuráveis. No terceiro enfoque, aspectos cognitivos e psicológicos dos indivíduos passaram a ser considerados, de modo que o clima seria um “conjunto resultante das percepções individuais e das percepções globais manifestadas pelos indivíduos na organização, avaliadas através de recursos perceptuais” (p.99).

Para Brunet (1987), o clima organizacional afeta o comportamento dos membros de uma organização, atuando como “uma estrutura de análise a partir da qual os funcionários interpretam as demandas de sua empresa e os comportamentos que devem adotar” (p.82)<sup>6</sup>. Dessa forma, ao relacionar variáveis objetivas com as subjetivas, “As formas como os membros de uma organização veem o seu ambiente é muito mais importante na determinação do seu comportamento do que a realidade objetiva” (p.110)<sup>7</sup>.

Assim, na década de 1960, a ideia de clima organizacional foi transposta para outros campos acadêmicos, entendendo que poderia ser aplicado para organizações em geral, sendo a escola um desses ambientes. Segundo Carvalho (1992), o trabalho de Halpin e Croft (1968) foi pioneiro em aplicar esse conceito em escolas num estudo empírico, além de apresentar três características comuns dos estudos sobre o tema na época: uma categorização e/ou tipologia do clima; enfoque nas relações entre gestão e outros profissionais da escola, principalmente professores; e um entendimento sobre o clima baseado “numa lógica de manipulação do trabalho pela administração” (Carvalho, 1992, p.29). Além disso, havia uma crença de que a liderança seria um dos fatores de maior relevância sobre o clima organizacional.

Halpin e Croft (1968) estudaram as relações entre gestão e os professores e, para isso, desenvolveram um instrumento de medida do clima chamado *Organizational Climate Descriptive Questionnaire* (Questionário Descritivo de Clima Organizacional - OCDQ). Esse

---

<sup>6</sup> “un marco de análisis a partir del cual los empleados interpretan las exigencias de su empresa y los comportamientos que deben adoptar” (Brunet, 1987, p.82).

<sup>7</sup> “la forma en que los miembros de una organización ven su ambiente es mucho más importante en la determinación de su comportamiento que la realidad objetiva” (Brunet, 1987, p.110).

questionário buscava analisar o ambiente escolar e investigar os comportamentos dos docentes em relação à gestão. Naquela pesquisa, os autores identificaram seis tipos de climas organizacionais que se encontram num contínuo de clima mais aberto até um clima mais fechado: aberto; autônomo; controlado; familiar; paternal; e fechado. Cada tipo do clima é definido a partir da intensidade percebida dos comportamentos (alto, moderado, baixo) nas seguintes dimensões: obstáculos; intimidade; desimpedimento; espírito; ênfase na produção; alheamento; consideração; e confiança. Este conjunto de combinações enquadra o clima escolar num determinado tipo. Vale destacar que este instrumento de medida é utilizado até hoje em pesquisas da área.

Segundo Brunet (1995), a eficácia da escola e as aprendizagens dos estudantes são afetados pelo clima organizacional. Para o autor, o clima de uma organização é específico de cada uma e é resultado dos comportamentos e políticas dos sujeitos que lá estão. Além disso, o clima é percebido e utilizado como referência por essas pessoas para interpretar situações e determinar comportamentos. O clima seria composto pela estrutura física e de ordenação da organização; pelos processos organizacionais e suas formas de gestão; e por variáveis comportamentais individuais e coletivas que ativamente produzem o clima. A forma como a escola está estruturada física e organizacionalmente influi em questões como sua manutenção, rotinas de trabalho, gerenciamento de materiais e mesmo nas relações entre os sujeitos. Além disso, o tamanho e população da escola são características estudadas como relevantes para o clima, no sentido de que escolas maiores têm um grau maior de dificuldade em sua administração, dificultando o manejo e atenção para com o clima escolar. Os processos organizacionais envolvem a liderança dos gestores, maneiras de comunicação, de resolução de conflitos, de diálogo e de sanções; além das próprias formas de organização do ensino na escola, ordenação de horários, distribuição de turmas e alunos, a coordenação dos espaços, entre outros. As variáveis comportamentais dizem respeito às personalidades, atitudes e comportamentos dos indivíduos e grupos presentes no cotidiano escolar. Tal composição do clima seria uma via de duas mãos: as causas provocam efeitos que, por conseguinte, afetam as próprias causas. Desse modo, Brunet (1995) entendeu que o clima organizacional se refere às “percepções dos atores escolares em relação às práticas existentes” (p.128) e funcionaria como um “catalisador dos comportamentos observados nos actores de uma organização” (p.128).

Moro (2020) entendeu que “os estudos voltados à análise da escola como uma organização, levando-se em conta os aspectos social, acadêmico, administrativo, incluindo os fatores de ordem estrutural e relacional que os condicionam, abordam o clima escolar” (p.41). Nesse sentido, destacou que o clima escolar é percebido e experimentado pelas pessoas da

organização, de modo que isso tem efeitos sobre seus comportamentos. Segundo o autor, “Os sujeitos e as relações estabelecidas entre si são responsáveis pela construção de uma escola. São os atores que determinam a organização, e ela é o reflexo de suas ações” (p.54). Dessa forma, afirmou que tal percepção coletiva sobre o ambiente escolar pode incidir na qualidade da vida escolar em “três importantes dimensões: na formação da identidade, no processo de ensino/aprendizagem e na convivência e antecipação das expectativas recíprocas” (p.57).

Com Janosz, Georges e Parent (1998), entendemos que o ambiente socioeducativo seria composto por três aspectos: o clima escolar, as práticas educativas e os problemas comportamentais e sociais dos alunos. Para esses autores, as práticas educativas devem afetar diretamente tanto o clima quanto os problemas dos estudantes. Nesse sentido, destacam práticas educativas que influenciam o clima escolar, tais como: qualidade do ensino, tempo dedicado ao ensino, oportunidades de investimento, participação dos pais, liderança educativa e o estilo de gestão.

Para Thiebaud (2005), o clima escolar se refere à qualidade de vida e de comunicação percebida dentro da escola, dependendo de vários fatores, como as relações sociais, os valores, as atitudes e os sentimentos compartilhados pelos atores da instituição educativa. O clima escolar seria uma variável subjetiva que influencia o comportamento e o desempenho dos alunos e dos profissionais da educação.

Thiebaud et al (2019) entenderam o clima escolar como a “atmosfera” ou “ambiente socioeducativo” que prevalece dentro de uma escola. Isso implica que o clima escolar é moldado por uma variedade de processos complementares e complexos que ocorrem dentro do ambiente escolar. Portanto, o clima escolar pode variar significativamente de uma escola para outra, dependendo de uma série de fatores, incluindo as interações entre alunos e professores, as políticas e práticas da escola, e o ambiente socioeducativo mais amplo em que a escola está inserida. Para os autores, o clima escolar seria o conjunto de percepções, sentimentos e atitudes que caracterizam a vida em uma escola sendo resultado de vários fatores, como a clareza do sistema de acompanhamento, os valores compartilhados, o sentimento de justiça escolar e a qualidade das relações interpessoais.

Com base em Janosz, Georges e Parent (1998), Thiebaud et al (2019) explicaram o clima escolar em cinco dimensões: 1) Clima Relacional ou Social que se refere à qualidade das interações socioafetivas dentre os sujeitos da escola, que é caracterizado por contatos calorosos, respeito mútuo e garantia de apoio uns aos outros, além da comunicação como base para sua efetivação. 2) Clima Educacional, que é um aspecto determinado pelo compromisso da escola com o sucesso dos alunos e pelo valor e significados atribuídos às aprendizagens em prol de

uma educação de qualidade. 3) Clima de Segurança, que diz respeito aos sentimentos de segurança, ordem, confiança e tranquilidade no ambiente escolar. 4) Clima de Justiça, que se refere ao reconhecimento dos direitos e deveres individuais de cada membro da comunidade escolar e à existência de regras justas, legítimas e equitativas e pela aplicação coerente de sanções. 5) Clima de Pertencimento, que é sobre a valorização da escola como um ambiente de vida e pela adesão dos membros da comunidade escolar às normas e valores da instituição; além disso, advém das outras dimensões mencionadas, no sentido de que a percepção positiva delas incorre num sentimento de pertencimento sobre o ambiente escolar. Estas dimensões do clima escolar estão interrelacionadas e influenciam o desenvolvimento pessoal, social e acadêmico dos alunos, bem como a qualidade do trabalho e a saúde dos profissionais da educação.

Com Debarbieux et al (2012) e Debarbieux (2015), entendemos que o clima escolar é um conceito multidimensional que envolve as percepções, atitudes, sentimentos e comportamentos dos alunos, professores, pais e outros membros da comunidade em relação ao ambiente escolar. Além disso, entende-se que sua abordagem é sistêmica e contextual e que não se considera o clima como “um estado dado, mas como resultado de um processo complexo e em mudança” (Debarbieux et al, 2012, p.2)<sup>8</sup>.

Para Cohen et al (2009), o clima escolar se refere à qualidade e caráter da vida escolar e “baseia-se em padrões de experiências de vida escolar das pessoas e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, práticas de ensino e aprendizagem e estruturas organizacionais” (p.182)<sup>9</sup>. Além disso, é um fenômeno coletivo que se refere às formas de organização da escola e às diversas dimensões da vida escolar como a segurança, relações, ensino e aprendizagem e o ambiente. Para os autores, um clima escolar positivo é entendido como:

---

<sup>8</sup> “un état donné mais bien comme le résultat d’un processus complexe et mouvant” (Debarbieux et al, 2012, p.2).

<sup>9</sup> “based on patterns of people’s experiences of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures” (Cohen et al, 2009, p.182).

Um clima escolar sustentável e positivo promove o desenvolvimento dos jovens e aprendizagens necessárias para uma vida produtiva, contributiva e satisfatória numa sociedade democrática. Este clima inclui normas, valores e expectativas que apoiam as pessoas a sentirem-se social, emocional e fisicamente seguras. As pessoas são engajadas e respeitadas. Alunos, famílias e educadores trabalham juntos para desenvolver, viver e contribuir para uma visão escolar compartilhada. Os educadores modelam e nutrem uma atitude que enfatiza os benefícios e a satisfação da aprendizagem. Cada pessoa contribui para o funcionamento da escola e para o cuidado do ambiente físico (Cohen et al, 2009, p.182)<sup>10</sup>.

Cohen et al (2009) entenderam o clima escolar em quatro áreas principais: segurança, relacionamentos, ensino e aprendizagem e o ambiente (externo). A dimensão da segurança possui dois elementos principais que são a segurança física – referente ao sentimento de segurança sentido na escola e às atitudes em relação às violências, regras e sanções claras – e a socioemocional, que se refere aos comportamentos em relação às diferenças, ao bullying, formas de resolução de conflitos e a percepção de justiça sobre as regras da escola.

O ensino e aprendizagem é dividido em quatro aspectos (Cohen et al, 2009): a qualidade da instrução; aprendizagens sociais, emocionais e éticas; desenvolvimento profissional; e liderança. A qualidade de instrução se relaciona com as expectativas de aprendizagem, o respeito pelas formas variadas de se aprender, suporte aos discentes, o sentido dado às aprendizagens, oportunidades de participação, variedade de metodologias, valorização da criatividade. As aprendizagens sociais, emocionais e éticas se referem à valorização de aprendizagens que vão além das curriculares, as conexões entre as disciplinas e o reconhecimento de inteligências variadas. O desenvolvimento profissional diz respeito aos padrões e medidas utilizados para a formação continuada e para o apoio dado aos docentes, se tais ações formativas e apoios são sistemáticos e contínuos, tomadas de decisão embasadas em dados e com vistas ao aprendizado, avaliação dos sistemas de ensino e o sentimento dos professores sobre se tais formações são relevantes. A liderança refere-se a uma comunicação clara da visão escolar, a facilidade de acesso e de apoio da gestão e a consideração da gestão pelas pessoas da escola.

Cohen et al (2009) entenderam que as relações são pensadas com vistas ao respeito pela diversidade; comunidade escolar e a colaboração; e moral e sentimento de pertencimento. O

---

<sup>10</sup> “A sustainable, positive school climate fosters youth development and learning necessary for a productive, contributive, and satisfying life in a democratic society. This climate includes norms, values, and expectations that support people feeling socially, emotionally, and physically safe. People are engaged and respected. Students, families, and educators work together to develop, live, and contribute to a shared school vision. Educators model and nurture an attitude that emphasizes the benefits of, and satisfaction from, learning. Each person contributes to the operations of the school and the care of the physical environment” (Cohen et al, 2009, p.182).

primeiro elemento se refere ao respeito mútuo nas relações nos diversos níveis da escola, como aluno-aluno, aluno-adulto, adulto-adulto, compartilhamento de tomadas de decisão e as oportunidades de participação. A comunidade escolar e colaboração se relacionam com o apoio, comunicação e envolvimento mútuos entre escola e comunidade, a participação das famílias nas tomadas de decisão da escola e normas compartilhadas entre pais e professores em relação à aprendizagem e ao comportamento. A moral e o sentimento de pertencimento dizem respeito ao engajamento dos alunos e profissionais e o sentimento deles em relação ao ambiente escolar e de trabalho.

O ambiente estrutural se refere à dimensão física da escola como sua limpeza, espaços e materiais adequados, tamanho e oferta de oportunidades curriculares e extracurriculares. Assim, muitas instituições educacionais postulam por escolas com ambientes mais seguros e acolhedores para todos. Em vista disso, são sugeridas quatro dimensões para promover um clima escolar positivo:

(1) uma comunidade de aprendizagem apoiadora; (2) abordagens sistemáticas para apoiar a segurança e o comportamento positivo; (3) envolvimento das famílias, dos alunos, dos funcionários da escola e da comunidade envolvente; e (4) padrões e medidas para apoiar a melhoria contínua com base em dados (Cohen et al, 2009, p.198)<sup>11</sup>.

Além disso, segundo Cohen et al (2009), numa escola com clima escolar positivo, gestores provêm suporte para o trabalho docente, que também apreciam e reconhecem esse esforço. Ainda mais, os “professores acreditam que têm influência sobre o que acontece na escola; eles têm ‘agência’” (p.201)<sup>12</sup>. As relações nos diversos níveis são fundadas no respeito e confiança mútuos, formando um senso de comunidade escolar. Os autores entenderam que o clima escolar positivo é “caracterizado por fortes comunidades colaborativas. A pesquisa mostra que isso melhora a prática do professor por meio do diálogo e da colaboração em torno de uma prática envolvente em sala de aula” (p.186)<sup>13</sup>.

Para Moro (2020), um clima escolar positivo se caracteriza como:

---

<sup>11</sup> “(1) a supportive learning community; (2) systematic approaches to supporting safety and positive behavior; (3) involvement of families, students, school staff, and the surrounding community; and (4) standards and measures to support continual improvement based on data”.

<sup>12</sup> “teachers believe that they are influential in affecting what happens in the school; they have ‘agency’” (Cohen et al, 2009, p.201).

<sup>13</sup> “characterized by strong collaborative communities. Research shows that this improves teacher practice through dialogue and collaboration around engaging classroom practice” (Cohen et al, 2009, p.186).

[...] uma escola que possua um bom clima apresenta bons relacionamentos interpessoais; um 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; uma boa comunicação; senso de justiça (as regras são necessárias e obedecidas, e as sanções são justas), além de um ambiente estimulante e apoiador, centrado no aluno, no qual os indivíduos se sentem seguros, apoiados, engajados, pertencentes à escola e respeitosamente desafiados (Moro, 2020, p.82).

Nos Estados Unidos, o clima escolar é um tema bastante estudado, de modo que existem grupos de pesquisadores e apoiadores do tema tais como o *National School Climate Center* (Centro Nacional de Clima Escolar - NSCC), que é uma organização que apoia a implementação de estratégias baseadas no aprimoramento do clima escolar. Segundo o NSCC, a partir da síntese de revisões anteriores, cinco grandes áreas devem ser analisadas ao se tratar de clima escolar: segurança; relações interpessoais; mídia social; ensino e aprendizagem; e o ambiente institucional. Com base em extensa revisão de pesquisas empíricas e colaboração com diversos pesquisadores da área, desenvolveram o documento “*National School Climate Standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement*” (2009) (Padrões de clima escolar nacionais: Referências para promover um ensino eficaz, aprendizagem e melhoria escolar abrangente), cuja proposta é fornecer uma estrutura de referência para os esforços dos educadores em prol de um clima escolar mais positivo. Cada padrão possui indicadores e subindicadores de auxílio para o delineio de ações e medidas que devem ser realizadas localmente pelo Estado e/ou comunidade escolar. Destacamos aqui os cinco padrões:

1. A comunidade escolar tem uma visão e um plano partilhados para promover, melhorar e sustentar um clima escolar positivo
2. A comunidade escolar define políticas que promovem especificamente (a) o desenvolvimento e a sustentabilidade das competências, conhecimentos, disposições e envolvimento sociais, emocionais, éticos, cívicos e intelectuais, e (b) um sistema abrangente para abordar as barreiras à aprendizagem, ao ensino e ao reengajamento alunos que se tornaram desinteressados.
3. As práticas da comunidade escolar são identificadas, priorizadas e apoiadas para (a) promover a aprendizagem e o desenvolvimento social, emocional, ético e cívico positivo dos alunos, (b) aumentar o envolvimento no ensino, na aprendizagem e nas atividades em toda a escola; (c) abordar as barreiras à aprendizagem e ao ensino e reengajar aqueles que se tornaram desinteressados; e (d) desenvolver e manter uma infraestrutura operacional adequada e mecanismos de capacitação para cumprir esta norma.
4. A comunidade escolar cria um ambiente onde todos os membros são bem-vindos, apoiados e se sentem seguros na escola: social, emocional, intelectual e fisicamente.
5. A comunidade escolar desenvolve práticas, atividades e normas significativas e envolventes que promovem responsabilidades sociais e cívicas e um compromisso com a justiça social. (NSCC, 2010, p.3)<sup>14</sup>.

Assim, é importante promover um clima escolar positivo, que favoreça o bem-estar, a convivência e a aprendizagem de todos. Um clima escolar de qualidade tem efeitos positivos tanto no nível individual (sentimento de segurança, prazer, motivação, qualidade da aprendizagem) quanto no nível relacional (boas relações interpessoais, ambiente de trabalho agradável, redução dos riscos de incivildades e comportamentos violentos), sendo um meio eficaz de prevenção de conflitos e violências escolares (Cohen et al, 2009; Lanzoni, 2009; Thapa et al, 2013; Vinha et al, 2016; Moro, 2020; Santos e Adam, 2022).

Vemos que o clima escolar envolve as percepções subjetivas dos sujeitos em relação às diversas dimensões da vida nas escolas, tanto para estudantes quanto para os profissionais. Nesse sentido, a literatura trata do tema por meio de constructos diversos, mas semelhantes em

---

<sup>14</sup> “1. The school community has a shared vision and plan for promoting, enhancing and sustaining a positive school climate. 2. The school community sets policies specifically promoting (a) the development and sustainability of social, emotional, ethical, civic and intellectual skills, knowledge, dispositions and engagement, and (b) a comprehensive system to address barriers to learning and teaching and reengage students who have become disengaged. 3. The school community’s practices are identified, prioritized and supported to (a) promote the learning and positive social, emotional, ethical and civic development of students, (b) enhance engagement in teaching, learning, and school-wide activities; (c) address barriers to learning and teaching and re-engage those who have become disengaged; and (d) develop and sustain an appropriate operational infrastructure and capacity building mechanisms for meeting this standard. 4. The school community creates an environment where all members are welcomed, supported, and feel safe in school: socially, emotionally, intellectually and physically. 5. The school community develops meaningful and engaging practices, activities and norms that promote social and civic responsibilities and a commitment to social justice” (NSCC, 2010, p.3).

seus elementos, de modo que, nesta pesquisa, adotamos o entendimento do GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral - UNICAMP/UNESP), que realizou extensa pesquisa sobre o tema:

Compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas nesse contexto com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa que estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias, a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se por avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera psicossocial de uma escola, sendo que cada uma possui o seu clima próprio. Ele influencia na dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela, deste modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Moro, 2020, p.34).

Assim, nesta tese, para a realização das pesquisas, coleta e análise de dados, utilizamos as construções teóricas e o instrumento de avaliação do clima escolar desenvolvidos por Vinha, Morais e Moro (2017). A escolha por esse instrumento de avaliação foi por este ser uma ferramenta já validada estatisticamente e aplicada no contexto brasileiro, além de todo o processo de desenvolvimento que tomou por base diversos estudos e revisões sobre o clima escolar. As dimensões do clima escolar e do instrumento de avaliação estão descritas no Quadro 1:

Quadro 1: Matriz de Referência do Clima Escolar

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

7. As relações com o trabalho	Trata-se dos sentimentos dos gestores e professores em relação a seu ambiente de trabalho e às instituições de ensino. Abrange as percepções quanto à formação e qualificação profissional, às práticas de estudos e reflexões sobre as ações, à valorização, satisfação e motivação para a função que desempenham, e quanto ao apoio que recebem dos gestores e demais profissionais.	Professor Gestor
8. A gestão e a participação	Abrange a percepção quanto à qualidade dos processos empregados para identificação das necessidades da escola, intervenção e avaliação dos resultados. Inclui também a organização e articulação entre os diversos setores e atores que integram a comunidade escolar, no sentido de promover espaços de participação e cooperação, na busca de objetivos comuns.	Professor Gestor

**Fonte: Vinha, Morais e Moro (2017)**

Em linha com os pesquisadores que desenvolveram este instrumento, concordamos que a avaliação do clima escolar não deve ser um fim em si mesma, mas um meio para auxiliar na compreensão da escola em que estão e que querem estar. Nesse sentido, a avaliação deve partir da vontade dos sujeitos da escola, uma vez que essa análise se fundamenta na busca coletiva por uma escola melhor; o que implica, também, na importância do diálogo e da promoção de discussões entre os diversos segmentos da escola. Dessa forma, destacamos os critérios de aplicação do instrumento destacados no “Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar” (Vinha, Morais e Moro, 2017):

- A finalidade do uso pelas unidades escolares é a de orientar o planejamento de intervenções, visando à melhoria da qualidade do clima, assim como mensurar sua eficácia.
- A participação de uma escola deve ser sempre voluntária, jamais imposta. Essa forma de participação também é válida para os respondentes. Em caso de pesquisa, recomenda-se que antes de iniciarem o preenchimento do questionário os respondentes preencham um Termo de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido, o qual deve ser redigido conforme os objetivos do aplicador e/ou pesquisador (neste caso em conformidade com os requisitos legais da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, sobre pesquisas que envolvem seres humanos).
- Com exceção da realização de pesquisa em que as escolas não são identificadas, os resultados jamais devem ser divulgados, no sentido de comparar ou ranquear as instituições escolares.
- Cada escola tem seu próprio clima. A avaliação indicará o que vai bem e o que pode ser melhorado nessa determinada instituição ao serem analisadas as respostas aos itens. Nesse sentido, não existe “clima de um conjunto de escolas” de uma região, não sendo válido considerar como clima a média das avaliações do clima de cada escola.
- Os instrumentos não devem ter uso comercial.
- A versão apresentada foi validada, contudo, cada escola pode adaptar os questionários, para adequá-los melhor a sua realidade, visto que alguns itens podem não se aplicar às características da instituição. Por exemplo, se a escola não passa lições para serem realizadas em casa, pode-se excluir o item que diz respeito a esse tema; se não possui coordenador, mas outro profissional, pode suprimir essa função, no questionário, e inserir outra. Todavia, alertamos que a retirada de itens apenas porque podem gerar “desconforto” descaracterizará a qualidade da avaliação (Vinha; Morais; Moro, 2017, p. 21-22).

### 2.1.1 Clima e cultura organizacional e escolar

Clima e cultura organizacional são conceitos relacionados e que necessitam de distinções para seus entendimentos. Ambos surgiram de estudos de organizações que passaram a investigar as dimensões formais e informais do trabalho. Os dois tratam, em perspectivas diferentes, do contexto, experiências e convívio social em organizações e, em geral, são estudados com vistas à compreensão e/ou aprimoramento dessas dinâmicas. Pesquisas sobre o clima organizacional datam de desde a década de 1930, já o conceito de cultura se consolidou no campo das teorias organizacionais por volta de 1970.

Assim como o clima organizacional, a cultura organizacional foi uma ideia transposta de outros campos acadêmicos para a educação. Ao longo do século XX, a cultura emergiu como importante conceito para os estudos sociais, em especial após a Segunda Guerra Mundial, quando “a cultura é chamada a desempenhar um novo papel social, o de apaziguar e organizar a anarquia do mundo real dos conflitos e disputas sociais” (Cevasco, 2003, p.15). Nas décadas de 1970-1980 o conceito se popularizou nas ciências da administração e a cultura organizacional se tornou uma importante linha de estudos. Para além da busca por uma maior eficácia e produtividade, a cultura organizacional como objeto de estudo também abarcou outras preocupações da época, tais como: críticas a modelos burocráticos e/ou tradicionais de gestão que ensejavam novas formas de controle; internacionalização das empresas e a consequente necessidade de lidar com diversas culturas; perda de competitividade das firmas americanas frente economias asiáticas emergentes e ao sucesso do modelo japonês de administração e sua valorização das especificidades culturais (espírito de equipe, orgulho, etc.) (Torres, 2003).

A cultura organizacional possui diversas definições na literatura, de modo que destacamos aqui a que é a mais comumente utilizada, em que Schein (1984, p. 3) entendeu o conceito como o:

[...] padrão de pressupostos básicos que um dado grupo tem inventado, descoberto, ou desenvolvido durante seu processo de aprendizado para lidar com seus problemas de adaptação externa e integração interna, e que tem funcionado bem o bastante para ser considerado válido, e, portanto, para ser ensinado para novos membros da organização como a forma correta para perceber, pensar, e sentir em relação a esses problemas (Schein, 1984, p. 3).

Segundo Schein (1984) a cultura organizacional pode ser analisada em três níveis: os artefatos visíveis, os valores e os pressupostos básicos. No primeiro nível, encontram-se os

elementos como arquitetura, vestuário, documentos, estrutura organizacional, entre outros, que representam dados de fácil aquisição, porém de difícil interpretação, isto é, pode-se “descrever ‘como’ um grupo constrói seu ambiente e ‘quais’ padrões de comportamento são discerníveis [...] mas com frequência não podemos entender a lógica subjacente” (p.3). O segundo nível refere-se aos valores declarados, conscientes, passíveis de discussão, que podem funcionar de formas normativas ou morais guiando e regulando as ações dos sujeitos. O terceiro nível diz respeito aos valores dados como certo – *taken for granted* – também chamados de concepções ou pressupostos básicos, que “são tipicamente inconscientes, mas que realmente determinam como os membros de um grupo percebem, pensam e sentem” (p.3). O autor entendeu que a cultura organizacional se forma pelo processo de aprendizado ao lidar com problemas de adaptação externa e integração interna, de modo que, com o repetido sucesso dessas formas de pensar e agir, elas passam a ser tomadas como certas e deixam de ser problematizadas, funcionando como um estabilizador social do ambiente externo e interno do grupo.

Segundo Smircich (1983), as diversas abordagens sobre cultura organizacional derivam de variados pressupostos sobre organização e cultura. Para a autora, tanto o termo “organização” nas teorias administrativas, quanto “cultura” na antropologia são utilizados como metáforas para “ordem”. Isto é,

[...] o termo organização em si é uma metáfora que se refere à experiência de coordenação coletiva e ordem. [...] Organização é uma função do problema de ordem e ordenação [...] cultura é o termo fundamental através do qual a ordem e padronização de grande parte da nossa experiência de vida é explicada [...] O que estamos vendo com a ligação de cultura e organização é a intersecção de dois conjuntos de imagens de ordem: aqueles associados com organização e aqueles associados com cultura (Smircich, 1983, p.341)<sup>15</sup>.

Smircich (1983) também observou que as pesquisas do tema adotaram duas tendências principais: a cultura organizacional como variável ou como metáfora. No primeiro caso, ela é entendida como uma variável a ser controlada e gerenciada a partir de seus elementos – como valores, crenças, artefatos, rituais, entre outros – de modo a moldá-la com vistas aos objetivos da organização. Concebe-se a organização como um organismo num ambiente ao qual deve se adaptar; possui um caráter instrumental e parte de pressupostos de previsibilidade e controle,

---

<sup>15</sup> “[...] the term organization itself is a metaphor referring to the experience of collective coordination and orderliness. [...] Organization is a function of the problem of order and orderliness [...] culture is the foundational term through which the orderliness and patterning of much of our life experience is explained [...] What we are seeing with the linking of culture and organization is the intersection of two sets of images of order: those associated with organization and those associated with culture”.

no sentido de que se busca por relações causais aplicáveis na gestão; além disso, é a principal abordagem utilizada nos estudos da área. No segundo caso, a cultura deixa de ser algo que a organização tem, para ser vista como algo que ela é, isto é, a própria organização como cultura; nesse sentido, enfoca-se a produção de significados e os processos que realizam a organização. Esta é uma tendência reflexiva que enfoca os simbolismos e referências que orientam a ação e “como os indivíduos interpretam e entendem suas experiências e como essas interpretações e entendimentos se relacionam com a ação” (p.351)<sup>16</sup>.

Segundo Torres (2003, 2007), as décadas de 1960-1970 nos EUA marcaram uma expansão do acesso escolar ao mesmo tempo que uma crise de legitimação da escola, o que aumentou o interesse de pesquisas sobre as dimensões organizacionais e culturais da escola. Nesse sentido, Nóvoa (1995) observou que, nessas mesmas décadas, houve um aumento das pesquisas preocupadas com a racionalização e eficácia do ensino, período em que os estudos sobre escolas eficazes cresciam. Além disso, com o desenvolvimento dos estudos culturais, da sociologia das organizações e, num contexto de crises econômica, social e política, a escola emergiu como causa e solução de tais problemas e “transformou os problemas ligados à produtividade e eficácia econômica em problemas ligados à produtividade e eficácia escolar, transpondo para este último contexto (as escolas) as mesmas lógicas” (Torres, 2007, p. 154). Assim, com base em valores neoliberais que se desenvolviam na época, a “regulação baseada no controle de conformidade com as regras, característica de modelo burocrático, cede lugar a uma regulamentação baseada no controle dos resultados” (Teixeira, 2002, p. 42), de modo que “a cultura organizacional da escola se tornou método de gestão para manter a integração e estabilidade social da organização e produzir excelência de resultados” (Yamazato; Nascente, 2023, p.12).

Torres (2003) e Teixeira (2002) entenderam que esta abordagem instrumental da cultura organizacional limita a compreensão e uso do conceito, pois, ao ser reduzido a técnicas de gestão, despolitiza e neutraliza sua aplicação. Também nesse sentido, o tema foi mitificado como uma panaceia para os problemas organizacionais, em especial a crença de que “culturas fortes (no sentido de coesas e integradoras) geram escolas mais eficazes, mais performantes e mais excelentes” (Torres, 2003, p. 214).

Entretanto, considerando a escola como uma organização em ação e um lócus de produção e reprodução normativa (Lima, 1998; 2008), entendemos que é na escola que todos os níveis de análise da educação devem ser equacionados, de forma a “contextualizar todas as

---

<sup>16</sup> “how individuals interpret and understand their experience and how these interpretations and understandings relate to action”

instâncias e dimensões presentes no ato educativo [...] evitando uma assimilação tecnocrática ou um esvaziamento cultural e simbólico” (Nóvoa, 1995, p.20). Nesse sentido, a relevância da cultura organizacional – numa perspectiva não tecnocrática – é expressa por seu enfoque sobre a escola que “valoriza as dimensões contextuais e ecológicas, procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares” (Nóvoa, 1995, p.20). Segundo o autor:

A escola é encarada como uma instituição dotada de uma autonomia relativa, como um território intermédio de decisão no domínio educativo, que não se limita a reproduzir as normas e os valores do macrossistema, mas que também não pode ser exclusivamente investida como um microuniverso dependente do jogo dos atores sociais em presença (Nóvoa, 1995, p.20).

Tratando das características organizacionais das escolas, Nóvoa (1995) explicou que os estudos da área se baseiam em três categorias: estrutura física, administrativa e social. A primeira refere-se à dimensão da escola, recursos materiais, número de turmas, edifício escolar, organização dos espaços, entre outros. A segunda sobre gestão, direção, controle, inspeção, tomada de decisão, pessoal docente, pessoal auxiliar, participação das comunidades, relação com as autoridades centrais e locais, entre outros. A última aborda relações entre alunos, professores e funcionários, responsabilização e participação dos pais, democracia interna, cultura organizacional da escola, clima social, entre outros. Com o desenvolvimento dos estudos organizacionais, a cultura e as estruturas políticas passaram a ser mais consideradas. Nóvoa (1995, p. 29) sugeriu a “existência de um conjunto de dimensões que dão sentido ao investimento que os diversos atores profissionais e sociais fazem numa organização”. Para a compreensão dessas dimensões, propôs o estudo da cultura organizacional da escola.

Nóvoa (1995) separou os elementos da cultura organizacional escolar em uma zona de invisibilidade (as bases conceituais e pressupostos invisíveis) e uma zona de visibilidade (as manifestações verbais e conceituais, as manifestações visuais e simbólicas e as manifestações comportamentais). No primeiro, encontram-se os valores, crenças e ideologias. Os valores permitem atribuir significado às ações sociais; são um quadro de referência para condutas individuais e para os comportamentos grupais. As crenças são fator decisivo na mobilização dos atores e na qualificação das atividades da escola. As ideologias permitem uma compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos atores sociais. Na zona de visibilidade, nas manifestações verbais e conceituais encontram-se as linguagens, elementos conceituais escritos/manifestos, heróis, histórias, narrativas, entre outros aspectos

perceptíveis. Nas manifestações visuais e simbólicas, tiveram-se elementos com forma material, que podem ser identificados visualmente, arquitetura, equipamentos, estado de conservação, limpeza, vestuário, logotipos, entre outros. Nas manifestações comportamentais, estão os elementos suscetíveis de influenciar o comportamento dos atores na organização, como as atividades normais e a forma como são desempenhadas, práticas pedagógicas, avaliações, exames, reuniões; e o conjunto de normas, regulamentos, rituais, cerimônias, eventos diversos, recepções, acolhimento de novos funcionários, entre outros.

Em sentido semelhante, Barroso (2005) afirmou a importância de estudar a escola não só numa perspectiva macro do sistema, mas também de investigar seu interior e compreender suas especificidades e determinações que são produzidas pelas práticas reais das pessoas que lá estão. Para o autor, a cultura organizacional da escola como um objeto de estudo seria essa “‘cultura’ produzida pelos atores organizacionais nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes” (p.2) e “uma metáfora com que se pretende significar os elementos e processos organizacionais que identificam o ethos de uma determinada escola, como por exemplo, valores, crenças, ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.” (p.15). Além disso, o autor destacou três dimensões essenciais para se referir à cultura organizacional: as normas, as estruturas e os atores.

Assim, buscamos adotar uma perspectiva reflexiva sobre a cultura organizacional, compreendendo-a como:

os modos de organização de uma escola, as pedagogias praticadas, as relações vivenciadas, o trabalho realizado, ou seja, as diversas manifestações da vida escolar, refletem uma cultura organizacional da escola que se constrói em processo, baseada em práticas reais que se orientam pela estrutura normativa e organizacional e pela diversidade de contextos de referências – culturas –, nas quais se está inserido [...] a cultura seria designada como organizacional, pois a instância de produção de significados e o quadro de referências e práticas que dão sentido às interações são referenciados ao contexto de uma organização (tanto como uma unidade social quanto como uma forma de organizar) e suas estruturas, as quais constroem e das quais dependem os sujeitos (Yamazato; Nascente, 2023, p. 13).

Como vimos na subseção anterior, entendemos o clima escolar como o conjunto de percepções, sentimentos e expectativas compartilhadas pelos membros de um grupo sobre diversas dimensões da vida escolar. Trata-se, desse modo, de um fenômeno mais visível e temporário, refletindo o estado de ânimo e as impressões dos indivíduos em um determinado momento (Keller; Aguiar, 2020). O clima organizacional influencia o comportamento dos

indivíduos de forma mais imediata, servindo como um “termômetro” do bem-estar e da dinâmica organizacional (Brunet, 1995; Moro, 2020). A cultura organizacional trata dos processos de produção de significados e da organização, usualmente atentando-se ao conjunto de elementos e pressupostos compartilhados e não problematizados, como valores, crenças, práticas e normas. Nesse sentido, “a análise da cultura baseia-se naquilo que os próprios indivíduos acreditam; enquanto a pesquisa sobre o clima se baseia no que os indivíduos percebem que seus colegas pensam ou acreditam” (Elías, 2015, p.296)<sup>17</sup>. Dessa forma, a cultura, ao refletir valores e pressupostos enraizados, seria mais estável e menos problematizável, ao passo que o clima, ao exprimir percepções e sentimentos momentâneos, seria mais mutável e aparente. Segundo Moro (2020):

O clima emerge de modo mais específico e pessoal e tem por finalidade a descrição de fenômenos em um determinado período de tempo, diz respeito a situações subjetivas e imediatas, em vista das percepções dos atores da organização. A cultura, por sua vez, é mais profunda, resistente às mudanças, estando permeada pelos valores institucionais (Moro, 2020, p.49).

Para Denison (1996), a cultura organizacional é vista como algo mais subjetivo, relacionado a pressupostos básicos e produção e compartilhamento de significados. O clima organizacional é visto como algo mais exterior, relacionado a práticas e procedimentos observáveis na superfície da vida organizacional. Segundo o autor, pesquisas sobre cultura organizacional geralmente utilizam métodos qualitativos como etnografias e estudos de caso, já as sobre clima utilizam mais métodos quantitativos como *surveys* e análises estatísticas. Denison (1996) explicou as diferenças entre os dois conceitos:

Clima se refere a uma situação e sua ligação com pensamentos, sentimentos e comportamentos de membros organizacionais. Assim, é temporal, subjetivo e frequentemente sujeito à manipulação direta por pessoas com poder e influência. Cultura, em contraste, se refere a um contexto evoluído (dentro do qual uma situação pode estar inserida). Assim, está enraizado na história, coletivamente mantido e suficientemente complexo para resistir a muitas tentativas de manipulação direta (Denison, 1996, p.644)<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> “el análisis de la cultura está basado en lo que los propios individuos creen; mientras que la investigación del clima se funda en lo que los individuos perciben que sus colegas piensan o creen”

<sup>18</sup> Climate refers to a situation and its link to thoughts, feelings, and behaviors of organizational members. Thus, it is temporal, subjective, and often subject to direct manipulation by people with power and influence. Culture, in contrast, refers to an evolved context (within which a situation may be embedded). Thus, it is rooted in history, collectively held, and sufficiently complex to resist many attempts at direct manipulation

Assim, entendemos que há uma relação de influência mútua entre cultura e clima escolar. A cultura organizacional escolar estabelece um pano de fundo – que para os sujeitos dessa cultura é algo tácito, implícito – que influencia a forma como as pessoas percebem e interpretam o ambiente da escola; que orienta as práticas, políticas e comportamentos aceitos e não aceitos; e que, por sua vez, tais compreensões afetam diretamente as percepções do clima. Isto é, por exemplo, numa escola cuja cultura valoriza a autonomia docente e a proatividade dos profissionais pode-se ocasionar percepções negativas do clima pelos profissionais por conta de pressão e demandas de trabalho; assim como percepções positivas por ser um ambiente que incentiva a iniciativa profissional. Por outro lado, o clima, refletindo as percepções e sentimentos momentâneos da comunidade sobre o ambiente da escola, pode impactar gradualmente a cultura organizacional. O clima manifesta elementos das culturas que se encontram na escola nas interações, percepções e experiências do cotidiano, uma vez que estes estão imbuídos de pressupostos não problematizados dessas culturas. Nesse sentido, a validação e partilha de tais percepções, sentimentos e comportamentos, ao longo do tempo, podem assentar tais pressupostos como elementos da cultura organizacional. Seguindo no exemplo citado de uma cultura que valoriza a autonomia docente e proatividade dos profissionais, percepções positivas do clima podem ser sustentadas por meio de práticas e rotinas de apoio às iniciativas docentes, gerando expectativas de que elas continuem acontecendo e, dessa forma, tais percepções – partilhadas e validadas ao longo do tempo – assentam-se como pressupostos compartilhados de que iniciativas docentes são positivas e devem ser apoiadas. Da mesma forma, nesse mesmo exemplo, percepções negativas validadas por uma ausência de suporte podem afetar a própria cultura que, então, deixaria de valorizar a iniciativa docente. Portanto, entendemos que cultura e clima organizacional escolar interagem de forma dinâmica e bidirecional. Essa interação contínua entre aspectos estáveis da cultura e os aspectos volantes do clima é de grande relevância para compreender a realidade das escolas.

Nesta discussão sobre cultura e clima escolar, enfocamos aspectos da organização com ênfase na compreensão do contexto experienciado, estruturas formais e informais do trabalho e convívio dos sujeitos. De forma complementar, na próxima subseção, exploramos o conceito de liderança para acrescentar à discussão a agência das pessoas nessas dinâmicas organizacionais.

## 2.2 Liderança

Nesta seção exploramos as ideias sobre liderança desenvolvidas no campo de Liderança e Gestão Educacional (*Educational Leadership and Management - EDLM*). A literatura sobre liderança é diversa e com diferentes abordagens e constructos, de forma que iniciamos esta seção discutindo o campo da liderança educacional abordando estudos de revisão da literatura do campo para melhor compreendermos suas construções e desenvolvimentos. Em seguida, exploramos algumas perspectivas críticas aos estudos tradicionais do campo para ampliar nossas discussões e concepções. Com tais considerações apresentamos as ideias de liderança distribuída e democrática que orientaram as análises de dados e nossas reflexões.

### 2.2.1 Discussão sobre o campo de lideranças

No começo do século XX, as Teorias Clássicas da Administração e os estudos sobre burocracia de Weber tiveram grande influência, ressaltando a racionalidade técnico-científica na organização do trabalho, a conformidade às normas e funções e o desenvolvimento burocrático das empresas. Naquela época, a liderança era entendida com base na teoria do Grande Homem (*Great Man*), que entendia o líder como um sujeito com traços e características específicas e inatas, de modo que se buscava identificar tais atributos que faziam das pessoas líderes para permitir o reconhecimento e seleção eficiente desses indivíduos. Essa abordagem se desenvolveu para a teoria dos traços que deixou de focar se essas qualidades seriam inatas ou não e trabalhava a combinação dessas características específicas para representar uma personalidade e comportamentos de líder (Caixeiro, 2014). A partir da década de 1980, com o desenvolvimento dos estudos culturais, a liderança se diversificou para além dos modelos racionais e burocráticos com que era tratada, para, então adquirir um papel ligado aos aspectos culturais, motivacionais e simbólicos das organizações.

Acompanhando os desenvolvimentos do campo da administração educacional, os estudos sobre liderança nessa área tiveram seu início nos EUA a partir dos anos de 1960 com o Movimento Teórico (*Theory Movement*); Hallinger e Kovacevic (2021) consideraram o período de 1960 a 1979 como a primeira geração de estudos sobre liderança educacional. Como reação à falta de fundamentação teórica e generalizações do campo, entendia-se a necessidade de se melhorar a atividade acadêmica da área através de princípios científicos baseados no empiricismo e positivismo numa tentativa de construção de uma teoria específica do campo da administração educacional (Greenfield, 2005; Oplatka, 2009; Hallinger, Kovacevic, 2021). A

investigação científica do campo baseou-se em outras disciplinas, de modo que “A crença de muitos membros do campo naqueles dias era que uma base de conhecimento produzida nas disciplinas e ‘traduzida’ para o mundo dos profissionais da educação os ajudaria em seu trabalho” (Oplatka, 2009, p.12)<sup>19</sup>; pressupunha-se uma sobreposição do teórico sobre o empírico e a crença de que a administração educacional não seria diferente de outras formas de administração (Barroso, 2005).

Nesse período, desenvolveu-se a teoria comportamental, baseada na ciência comportamental, como resultado de pesquisas que buscavam compreender os tipos de comportamentos que levavam à eficácia organizacional. Em tal perspectiva, a liderança seria verificada pelos comportamentos e características que comporiam um líder. Assim, seria possível a previsão, controle e desenvolvimento da liderança, com base na forma como os líderes agiam. Nesse sentido, Greenfield (2005) entendeu que as pesquisas partiam de uma convicção na ciência comportamentalista e seus métodos de investigação numa perspectiva prescritiva, de modo a informar e guiar a ação prática dos administradores educacionais.

A partir das décadas de 1970 e 1980 o Movimento Teórico passou a ser criticado por estudiosos de outros paradigmas, que entendiam que as abordagens baseadas em análises quantitativas e com teor positivistas da realidade não eram adequados para a compreensão da vida escolar (Greenfield, 2005; Heck; Hallinger, 2005). A partir dos anos 1980, emergiu a teoria sobre liderança contingencial/situacional que, sob influência das teorias contingenciais da administração e, se opondo à teoria comportamental, afirmava não existir uma única melhor prática e estilo de liderança apropriada para todos os contextos, mas que cada situação exigiria um conjunto específico de comportamentos, práticas e características. Segundo Gumus et al (2018), a maioria dos modelos de liderança educacional estudados até hoje se desenvolveram nessa era pós-comportamental, que se caracterizou por conceitos interrelacionados de melhoria escolar, democracia, equidade e justiça social e abordagens neomarxistas, críticas e pós-modernas. Para Gumus et al (2018), o pilar do desenvolvimento das pesquisas sobre liderança escolar foram os estudos sobre escolas eficazes, que investigaram como escolas de sucesso (de bom desempenho e/ou evolução estudantil em provas estandardizadas) criaram condições para o desenvolvimento dos estudantes. Um dos principais achados e temas encontrados nessas pesquisas foi que em praticamente todas as escolas de sucesso existia a presença de fortes líderes, isto é, que conseguiam articular e implementar uma visão clara focada na aprendizagem, mobilizando a comunidade escolar em torno de objetivos compartilhados.

---

<sup>19</sup> “a knowledge base produced in the disciplines and “translated” into the world of educational practitioners would help them in their work”.

Ao fim dos anos 1980, no campo da administração e liderança educacional, houve um aumento de pesquisas com perspectivas variadas, diversificando o corpo teórico de trabalho com abordagens teóricas e metodológicas mais preocupadas com questões sociais. Porém, segundo Heck e Hallinger (2005, p.232)<sup>20</sup>, “Pesquisadores que empregam diferentes abordagens conceituais e metodológicas muitas vezes parecem se cruzar cegamente na noite”, isto é, havia uma dificuldade na integração dos resultados de pesquisas desenvolvidas em diferentes perspectivas, de modo que profissionais da área não conseguiam evidências concretas e/ou consolidadas para apoiar suas práticas. Assim, entendendo que a pesquisa em ciências sociais é influenciada também pelo contexto histórico e cultural da investigação, atualmente, a ciência do campo da administração e liderança educacional se tornou um espaço contestado por perspectivas diversas que disputam as práticas disciplinares do campo. Heck e Hallinger (2005) afirmaram que há um certo desentendimento sobre a direção apropriada para o campo. Ao longo do século XX, e ainda no XXI, o foco das investigações era a melhora das práticas educacionais, porém, desde os anos de 1990, há um movimento das pesquisas em direção à preocupação com a justiça social. Também nesse sentido, as tendências metodológicas têm se diversificado, em contraposição ao predomínio das pesquisas quantitativas, métodos orientados aos processos e que buscam compreender os contextos têm crescido na área.

Em revisão bibliográfica que abordou artigos sobre aspectos filosóficos, epistemológicos e metodológicos do campo da gestão e liderança educacional, Oplatka (2009) identificou a evolução dos temas de pesquisa da área ao longo do tempo: 1960-1970, tópicos das ciências sociais, como administração racional e financiamento da educação; 1980, questões orientadas para problemas da educação como escolas eficazes, formação de professores e expansão dos contornos do campo; 1990, tópicos motivados por pressões externas, como estudos de políticas públicas, a qualidade da pesquisa e dos programas de formação; 2000 a 2007, reflexões críticas no campo no contexto da globalização. O autor concluiu que o campo tem se reciclado ao longo das últimas cinco décadas, com debates sobre ideias e suposições semelhantes, além de uma dependência em relação a elementos ambientais (como políticas públicas e períodos de turbulência social) para que ocorram mudanças; também afirmou que as fronteiras epistemológicas do campo são difusas e representam uma relevante preocupação que não foi abordada adequadamente pela comunidade de pesquisa.

Com uma abordagem bibliométrica, Hallinger e Kovacevic (2021) realizaram um estudo longitudinal de 1960 a 2018 para mapear a base de conhecimento do campo da liderança

---

<sup>20</sup> “Researchers employing different conceptual and methodological approaches often seem to pass each other blindly in the night”.

e gestão educacional. Os autores identificaram quatro períodos distintos: 1960 a 1979, 1980 a 1999, 2000 a 2009 e 2010 a 2018. A 1ª geração de estudos caracterizou-se pela exploração de questões epistemológicas relacionadas à base de conhecimento da administração educacional, busca por uma teoria geral do campo e por seu teor positivista. Esta geração foi composta pelas seguintes escolas de pensamento (*schools of thought*): comportamento administrativo nas escolas; teoria em administração educacional; mudança organizacional em escolas; teoria organizacional e comportamental; e efeitos sociais e econômicos da escolarização. A 2ª geração de estudos veio com o desenvolvimento de novas linhas de pesquisa e pesquisadores, da ampliação do ensino superior, dos estudos sobre escolas eficazes e do estímulo de políticas públicas de reforma e melhoria da educação nos anos de 1980-1990. Suas principais escolas de pensamento foram: liderança para a aprendizagem (ou liderança instrucional/pedagógica)<sup>21</sup>; liderando mudanças; eficácia e melhoria escolar. Além disso, os autores destacaram a presença de tópicos de pesquisa e pesquisadores propriamente da área e a mudança de paradigma e denominação, da administração educacional para *Educational Leadership and Management*.

Ainda de acordo com Hallinger e Kovacevic (2021), a 3ª geração de estudos sobre lideranças educacionais foi identificada com o início de estudos de revisão sobre o campo e seus achados, uma vez que estudos anteriores enfatizavam falta de achados relevantes, e estes novos encontraram evidências empíricas apontando progresso da área. Além disso, houve um maior refinamento sobre como a liderança escolar pode fazer a diferença e recomendações conceituais e metodológicas explícitas para o avanço do campo. Os temas que emergiram na geração anterior se consolidaram como linhas de pesquisa. O foco na liderança também se diversificou e deixou de olhar somente para o diretor, ampliando os modelos de liderança, tais como liderança distribuída, colaborativa e de professores. As escolas de pensamento foram: liderança pedagógica; liderança compartilhada para a mudança; liderando professores; eficácia e melhoria escolar. A 4ª geração de estudos caracterizou-se por temas de internacionalização e consolidação de estudiosos na área. Os focos das pesquisas empíricas, – tais como accountability, liderança instrucional e justiça social, continuaram a vir da América do Norte e Europa, embora tenha acontecido uma expansão geográfica das fontes de pesquisas e pesquisadores. As escolas de pensamento de destaque foram as mesmas que na 3ª geração.

---

<sup>21</sup> Liderança pedagógica é a tradução a que chegamos do original em inglês *instructional leadership*. Corrobora essa tradução a definição de Brazer e Bauer (2013), segundo a qual, a *instrucional leadership* pode ser definida como o esforço para melhorar o ensino e aprendizagem de estudantes da educação infantil ao ensino médio, administrando-os de forma eficaz, enfrentando os desafios da diversidade. Para os autores, assim como para Costa e Figueiredo (2013) e Bush (2021), essa liderança abrange conhecimentos educacionais e pedagógicos dos currículos, além da compreensão crítica de contextos escolares.

De seu estudo, Hallinger e Kovacevic (2021) analisaram que o corpus de pesquisa vem crescendo constantemente desde 1960 e, na última geração de 2010-2018, houve um grande aumento nas publicações. Ken Leithwood e Wayne Hoy foram identificados como autores canônicos na literatura do campo por suas contribuições nas gerações de estudos, além de destacar também a influência de Philip Hallinger, Ron Heck e Alma Harris. Além disso, embora ainda sejam relativamente poucas, houve um aumento na proporção de pesquisadoras, de 1% dos 100 mais citados na 1ª geração para 21% na 4ª; similarmente, a análise das fontes geográficas apresentou uma tendência de diversificação a partir dos anos 2000, embora ainda centrada nas produções norte-americanas. Segundo Hallinger (2020), analisando as publicações das regiões emergentes da Ásia, África e América Latina de 1965 a 2018, 83% das publicações são da Ásia, 12% da África e 5% da América Latina; os estudos têm focado na atuação do diretor e na liderança compartilhada em relação ao desempenho estudantil e reformas curriculares. Os estudos dessas regiões representam 20% do corpus das publicações nas revistas analisadas, sendo que 45% desses artigos foram publicados nos últimos cinco anos, apontando uma tendência de diversificação geográfica, mas ainda com predominância norte-americana. Destaca-se como uma limitação desses estudos que a base de dados, embora extensa, englobou somente artigos e revistas na língua inglesa, excluindo publicações em espanhol, português, chinês e outras línguas, o que pode explicar a pouca participação da América Latina nos dados.

Sobre a América Latina, Castillo e Hallinger (2017) investigaram a literatura latino-americana sobre administração e liderança educacional, afirmando que sua produção é recente, com mais da metade dos artigos encontrados publicados de 2012 a 2017. A maioria dos trabalhos foram empíricos e a distribuição geográfica da produção é desigual, predominantemente concentrada no Chile, sendo que diversos países não tinham nenhuma publicação.

Flessa et al (2018) estudaram as pesquisas sobre liderança escolar na América Latina de 2000 a 2016. Segundo os autores, poucas pesquisas focavam na liderança como tópico principal, a maioria das que tratavam do tema o faziam no contexto de outras discussões, como o das reformas educacionais. Além disso, os trabalhos utilizaram principalmente as ideias sobre lideranças instrucional ou transformacional. Em linha com Castillo e Hallinger (2017), também concluíram que o tema era pouco estudado até recentemente e que o Chile concentra a maior parte das publicações.

Wang; Bowers; Fikis (2017) realizaram uma modelagem probabilística para analisar empiricamente tópicos latentes nas publicações da revista *Educational Administration Quarterly* (EAQ) desde sua 1ª edição em 1965 até 2014. Entre outros achados, os autores

destacaram que o tópico da epistemologia da liderança educacional ganhou atenção nas primeiras quatro décadas da revista, porém, desde 2005, vem declinando e que, para um campo diversificado como o da liderança educacional, é importante o foco contínuo sobre a “natureza dos campos, propósito, base de conhecimento, contornos tópicos e limites interdisciplinares” (p.311)<sup>22</sup>. Sobre isso, os autores propuseram duas hipóteses: de que esse declínio aconteceu porque o tópico foi considerado bem resolvido e estaria assentado no campo; ou a mudança se deveu ao fato de a comunidade de pesquisa se distrair com outras indagações intelectuais. Ressaltaram que a tendência do campo era que cada pesquisador ficava focado e isolado em cada tópico, “criando uma câmara de eco enquanto os pesquisadores ficam falando sozinhos” (p.311)<sup>23</sup>, de modo que acreditavam ser necessário a colaboração ao longo dos tópicos identificados. Assim como outras revisões, concluíram que o campo de administração e liderança educacional era caracterizado por sua natureza interdisciplinar e uma diversidade de abordagens.

Gumus et al (2018) realizaram uma revisão sistemática dos estudos sobre liderança de 1980 a 2014 identificando os modelos de liderança trabalhados nas pesquisas. A ideia de modelos de liderança foi introduzida na década de 1980, mas também foram identificadas tendências anteriores das pesquisas sobre o tema. De início, os autores identificaram que no começo do século XX, a liderança gerencial – sob influência da teoria científica da administração, dos tipos ideais de Weber, da burocracia e das funções administrativas de Fayol – tinha uma visão da escola como um sistema técnico-racional, de modo que a liderança era limitada às questões organizacionais legais e formais. Os estudos sobre liderança dessa época focavam práticas observáveis dos líderes, de modo que o líder gerencial deveria focar nas funções, atividades e comportamentos que, sendo eficazmente realizados, facilitariam o trabalho das outras pessoas da organização; tais comportamentos seriam racionais e a autoridade residiria na burocracia e hierarquia formal. Para Bush e Glover (2014), esse modelo entende que o comportamento dos sujeitos é predominantemente racional e que a influência exercida pelo líder ocorre por sua autoridade formal; segundo os autores, foi descreditada e tida como limitada e tecnicista, porém continua como um componente essencial para uma liderança de sucesso, assegurando a implementação da visão e estratégia do líder.

Segundo Gumus et al (2018), a liderança instrucional começou a ser desenvolvida ao longo dos anos 1960-1970, quando emergiu um corpo de pesquisa que analisou as características dos diretores eficazes, identificando que um líder escolar eficaz prestava

---

<sup>22</sup> “the fields’ nature, purpose, knowledge base, topical contours, and interdisciplinary boundaries”.

<sup>23</sup> “creating an echo chamber as researchers are left talking to themselves”.

considerável atenção aos aspectos de ensino e aprendizagem da escola. Líderes eficazes (essencialmente diretores) seriam os que proviam direção, estabeleciam metas, buscavam a melhora das práticas instrucionais, supervisionavam e assessoravam o ensino e sua qualidade, e proviam o suporte motivacional e material para a melhora das práticas de ensino. A centralidade dessa abordagem reside na capacidade de criar ambientes de aprendizagem estruturados e intencionalmente organizados. Tais estudos fundamentaram o desenvolvimento da teoria da liderança instrucional que é um dos tipos mais comumente estudados na administração educacional. Neste modelo, a atuação do líder caracteriza-se pelo envolvimento próximo aos processos pedagógicos, supervisão sistemática das práticas docentes e monitoramento contínuo do progresso discente. Hallinger (2011) complementou essa perspectiva, identificando que lideranças instrucionais bem-sucedidas desenvolvem estratégias específicas de coordenação curricular, estabelecem metas acadêmicas precisas e protegem o tempo pedagógico de interferências administrativas ou burocráticas.

Uma das definições mais utilizadas de liderança instrucional é a de Hallinger e Murphy (1985) que a definiu com três componentes: definição da missão da escola, relacionado à definição e comunicação de objetivos; gestão do programa de ensino, que requer a supervisão e avaliação do ensino, coordenação do currículo e monitoramento do progresso dos estudantes; e a promoção de um clima escolar positivo, que se refere aos esforços para proteger o tempo de ensino, promoção do desenvolvimento profissional, incentivos aos professores e estudantes, manutenção de uma alta visibilidade (no sentido de interagir e se fazer visto na escola) e desenvolvimento e aplicação de padrões acadêmicos. Adicionalmente, Hallinger (1992) realizou uma revisão teórica identificando e sintetizando as práticas dos diretores de escola nos EUA de 1960 a 1990: diretores como administradores de programas e currículos (1960-1970); diretores como líderes pedagógicos (1980); e diretores como líderes transformacionais (1990).

Desde os anos 2000, em adição à ideia de liderança instrucional, o termo liderança para a aprendizagem (*leadership for learning*) tem sido utilizado como um sinônimo para ampliar o foco do modelo e englobar também lideranças distribuídas. Outro conceito também trabalhado é a liderança curricular, cujo foco é o desenvolvimento e coordenação eficaz do currículo escolar, de modo que um líder de currículo é alguém responsável por monitorar, implementar e melhorar o currículo; esse modelo de liderança curricular tem sido estudado principalmente em países com sistemas educacionais descentralizados em que o desenvolvimento curricular é realizado no nível da escola ou distrito.

Para Bush e Glover (2014), a liderança instrucional é o conceito que relaciona liderança e aprendizagem mais consolidado do campo, mas que tem sido criticado em dois pontos: foco

primário no ensino ao invés da aprendizagem e foco excessivo na atuação do diretor como o centro de expertise, poder e autoridade, ignorando outros sujeitos que podem ter tal atuação. Segundo os autores, esse modelo foca principalmente na direção e propósito da influência dos líderes (diretores) para as aprendizagens dos estudantes via ação dos professores, de modo que há pouca ênfase no processo de influência em si (destaca-se que esses autores tratam a liderança como um processo de influência direcionada); isto é, foca no “o que” e não no “como” da liderança educacional, de modo que seria limitada e parcial, devendo ser integrada a outros modelos de liderança.

Segundo Gumus et al (2018), a partir de críticas à liderança instrucional, que tinha o diretor como o principal agente a atuar na escola, surgiram teorias sobre liderança distribuída, compartilhada, delegada, colaborativa, dispersa, entre outros termos semelhantes. Entendeu-se que o diretor não seria o único indivíduo a exercer liderança na escola, uma vez que ele tem que realizar muitas tarefas administrativo-burocráticas e que muitas vezes os próprios professores têm mais expertise que ele na prática do ensino; logo, a liderança poderia ser exercida por outras pessoas também. É um dos modelos normativos preferidos dos pesquisadores da área no século XXI (Bush; Glover, 2014; Gumus et al, 2018). Desde os anos de 1990 nos EUA e Reino Unido, a ideia de liderança distribuída estimulou pesquisadores a compreenderem como os professores podem atuar como lideranças nas escolas. Baseia-se na ideia de que todos os integrantes de uma organização podem liderar, pois a liderança é uma agência distribuída, de modo que a liderança dos professores ocorreria quando participam de tomadas de decisão na escola, contribuem para o desenvolvimento profissional dos outros, compartilham suas experiências com colegas e geram ideias para o desenvolvimento escolar.

Para Gumus et al (2018), o interesse na liderança distribuída e dos professores nas últimas décadas demonstra que houve uma mudança no entendimento da liderança: não seria mais aquela liderança heroica, de um único líder, mas um fenômeno coletivo (embora o diretor continue sendo a figura principal nas pesquisas). Tal tendência também pode ter sido influenciada pelo aumento de demandas, *accountability* e movimento de descentralização da educação, que colocaram ainda mais pressões sobre os administradores educacionais. Isto é, a distribuição de liderança enfatizaria a corresponsabilidade de todos os profissionais da escola nos resultados dos estudantes.

Ainda de acordo com Gumus et al (2018), nas últimas três décadas, a liderança transformacional foi um dos modelos mais estudados. Surgiu nos anos de 1990 como uma reação aos tipos de liderança que enfocavam a hierarquia e relações de cima para baixo (*top-down*), sendo vista como um oposto à liderança transacional. A liderança transformacional se

refere ao trabalho desenvolvido pelas lideranças no sentido de motivar e inspirar as pessoas, transcendendo interesses próprios em prol da organização, que vai assim melhorando cada vez mais. Na perspectiva transformacional, as práticas de liderança trataram de: 1) construir uma visão e definir a direção para criar um propósito comum; 2) compreender e desenvolver as pessoas para construir o conhecimento e capacidades para atingir os objetivos propostos; 3) redesenhar a organização estabelecendo boas condições, práticas e relações de trabalho; 4) administração e aprimoramento do programa de ensino e aprendizagem (Day; Sammons; Gorgen, 2020; Leithwood; Harris; Hopkins, 2020).

Para Bush e Glover (2014), a liderança transformacional foca no comprometimento e capacidades dos membros, voltados ao esforço, engajamento e produtividade. Além disso, o modelo ressalta o processo de influência das lideranças (independente da direção ou natureza da influência) e seus resultados. Relaciona-se à visão que se tem da escola e a lideranças que buscam amplo apoio a suas ideias, que muitas vezes são consideradas “objetivos escolares”. Para esses autores, é um modelo criticado por: potencial de manipulação e controle dos professores que requer deles a adesão aos valores do líder; pode ser visto mais como uma liderança mais heroica do que distribuída; assume a confluência/homogeneização de valores e o convívio harmonioso decorrente, relegando os conflitos em segundo plano. Para mais, há que se pensar sobre os valores que estão sendo aderidos/impostos, que geralmente são os de quem está exercendo a direção e/ou governo.

Em conformidade com Gumus et al (2018) e Bush e Glover (2014), também têm sido estudados modelos de liderança moral e ética, que enfocam a atuação e integridade desses princípios na prática dos líderes. A liderança foca nos valores, crenças e ética do próprio líder, de modo que a autoridade e influência ocorrem pelas ideias de o que seria certo ou errado. Além disso, assume-se que os líderes são íntegros e que seus valores são defensáveis e desejados.

Interessa observar que, para Bush e Glover (2014), tais modelos teóricos são parciais e enfocam aspectos específicos das lideranças. Nesse sentido, a liderança contingencial, que não apareceu nas revisões de Hallinger e Kovacic (2021), Gumus et al (2018) e Wang, Bowers e Fikis (2017), seria uma alternativa que reconhece que não há um melhor tipo de liderança e que os variados contextos escolares requerem das lideranças capacidades de adaptação de seus estilos para cada situação específica.

Diversas investigações identificaram conjuntos de práticas que caracterizariam os líderes escolares bem-sucedidos, as quais se relacionam principalmente com a liderança pedagógica e a transformacional. Segundo Robinson, Lloyd e Rowe (2008), em extensa meta-análise, a liderança instrucional é a que tem maior impacto dentre os modelos de liderança sobre

o desempenho estudantil, sendo que quanto mais próximos forem as tarefas da liderança às atividades de ensino e aprendizagem, maior a chance de afetar positivamente os estudantes. De forma complementar, práticas de liderança distribuída fortalecem esses esforços pedagógicos e transformacionais.

As teorias sobre liderança provêm formas de se compreender e interpretar as ações dos líderes, lentes interpretativas sobre suas práticas nas escolas. A compreensão da teoria orienta a prática de diretores e outras lideranças, ampliando seus horizontes de atuação para além de somente suas experiências individuais e/ou coletivas. Todos os modelos de liderança discutidos são parciais e servem como um prisma sobre liderança escolar. Sintetizando a discussão e os modelos de liderança mais pesquisados, apresentamos o Quadro 2:

Quadro 2: Síntese dos modelos de liderança

<b>Modelo de liderança</b>	<b>Características principais</b>
Gerencial/burocrática	Visão racionalista e burocrática, enfatizando a hierarquia, funções administrativas formais e eficiência dos processos. Liderança como característica inata das pessoas.
Instrucional/pedagógica/para a aprendizagem	Liderança com foco no apoio aos processos de ensino e aprendizagem. Diretor como líder pedagógico responsável pela definição da missão/objetivos da escola, da administração do programa de ensino e do cultivo de um clima escolar positivo.
Transformacional	Liderança orientada para o fortalecimento do compromisso, motivação intrínseca e capacidades das pessoas. Transcendência de interesses individuais para um enfoque no comprometimento coletivo. Liderança voltada para a definição de uma visão e direção da organização e o desenvolvimento de pessoas.
Distribuída/compartilhada	Valorização da agência coletiva, compreendendo que múltiplos atores – especialmente professores – podem exercer funções de liderança dentro do ambiente educacional. Compartilhamento de decisões e responsabilidades
Moral/ética/autêntica	Semelhante à liderança transformacional, porém tem como eixo central o foco em valores e princípios éticos, presumindo uma atuação íntegra das lideranças.

Nesta subseção discutimos as principais linhas de estudo do campo de administração e liderança escolar. Entretanto, posições críticas a algumas dessas abordagens continuam a se desenvolver e ganhar destaque, de forma que, na próxima subseção, apresentamos tais considerações para ampliar nossas perspectivas e, enfim, argumentar pela nossa posição e escolhas teóricas.

### 2.2.2 Perspectivas críticas à abordagem tradicional da liderança

Nos últimos anos, novas abordagens em relação à liderança vêm ganhando destaque, em particular as críticas às perspectivas tradicionais que, segundo Souza (2021, p.2), seriam “funcionalistas/positivistas, e privilegiam métodos quantitativos, concebendo liderança como um objeto natural que tem existência própria [...]têm em sua ontologia a necessária conexão entre liderança e a pessoa de um líder”. Além disso, costuma ser considerada como uma ferramenta e/ou recurso que pode resolver quaisquer problemas e melhorar o desempenho da organização, uma panaceia organizacional. Em tal perspectiva, entende-se que os estudos sobre liderança devem ser similares aos das ciências naturais, de modo que existiria em si e por conta própria – seria um fenômeno objetivo –, podendo ser observada e/ou verificada por meio da coleta de dados objetivos para, então, encontrar uma teoria/verdade que permitisse sua previsão e/ou controle. Nessa abordagem, predominam os métodos quantitativos de pesquisa, uma vez que com a coleta e análise desses dados seria possível estabelecer correlações entre as variáveis observadas para prover técnicas de exercício ou desenvolvimento da liderança.

Com base em Sutherland, Land e Bohm (2014), descrevemos algumas características comuns da abordagem de liderança tradicional/*mainstream*: liderança como produto de líderes individuais que possuem determinadas características e habilidades; liderança como um objeto com existência própria e previsível por meio de relações causais; crença de um funcionamento *top-down*; distinção entre líderes e seguidores. Segundo Bohl (2019, p.11), “A epistemologia de grande parte da teoria inicial da liderança foi fundamentada no positivismo científico-social” (p.11)<sup>24</sup>, de modo que se buscavam conhecimentos para embasar procedimentos de liderança e desenvolvimento de líderes. Nesse sentido, Alvesson e Spicer (2012) entenderam que essa abordagem silenciaria questões políticas e de poder nas organizações, pois tratavam a liderança como algo neutro, técnico e com uma existência independente, sendo um fenômeno indutor de eficiência e eficácia organizacional.

Crevani et al (2010) entenderam que tratar a liderança como um resultado, um efeito, uma consequência, pode encobrir a natureza colaborativa da liderança como um processo, uma vez que se continua a tratá-la como uma entidade e/ou objeto discreto; nesse sentido, tratam da liderança como uma prática cotidiana. Os autores enfatizaram a relevância de estudar a liderança em processo como um ato colaborativo que ocorre no dia a dia de uma organização, que emerge pelas construções discursivas compartilhadas em que vozes múltiplas conseguem

---

<sup>24</sup> “The epistemology of much of early leadership theory was grounded in social-scientific positivism”

chegar em decisões concretas. Compreender a liderança seria entender como os sujeitos fazem e dão sentido à complexidade e possibilidades do dia-a-dia organizacional.

Para Souza (2021), a liderança é tratada como um fenômeno discursivo e busca-se analisar as “relações de poder situadas em contextos específicos pelas quais as práticas discursivas sobre liderança são construídas” (p.4). Além disso, são destacados os aspectos ideológicos e políticos que geralmente são relevados nas abordagens tradicionais e que fazem com que as relações de poder se ocultem e camuflam a liderança como neutra, técnica e racional. Nas abordagens convencionais, haveria uma “visão romântica e mítica do líder [...] [onde] os interesses dos líderes e dos seguidores coadunam, onde resistência e conflito são considerados uma anomalia” (p.4). Por outro lado, ao atentar à linguagem e a constituição das realidades sociais, a liderança deixa de ser uma panaceia ou uma essência organizacional, ressaltando relações de poder, resistência e conflito; estes deixam de ser considerados negativamente à organização e liderança, mas passam a ser vistos como diferentes possibilidades no processo de liderança. Nesta mudança de concepção, a liderança deixa de ter agência própria e de ser considerada uma existência em si como características e/ou comportamentos, para, então, tratá-la como um fenômeno social e discursivo, uma micropolítica, uma realidade social, como “uma forma de organizar um espaço interpretativo de ações e responsabilidades coletivas” (p.9). Nesse movimento, afasta-se de análises de indivíduos heroicos e passa-se a ressaltar a complexidade da coletividade e das relações de poder e conflitos.

Para Fletcher (2004), teorias não heroicas sobre liderança enxergam como distribuída e compartilhada, fundamentada nas interações sociais - mais como um processo emergente do que um estado alcançado - e resulta no aprendizado e crescimento da organização e indivíduos envolvidos. Nesse sentido, tratar a liderança como um fenômeno faz com que ela seja inseparável do contexto em que acontece/emerge; enfatiza-se sua natureza processual que se desenrola nas relações interpessoais de comunicação, como um fenômeno emergente entre atores “que se envolvem dialogicamente num processo de construção de significado que gera continuamente algo novo” (Simpson 2016, p.168)<sup>25</sup>. Além disso, se a liderança é um fenômeno emergente através das interações interpessoais e contextuais num grupo, logo não é algo material ou concreto, mas “existe em potencial aguardando um chamado para se manifestar” (Bohl, 2019, p.10)<sup>26</sup>, de modo que “emerge ontologicamente através do envolvimento e

---

<sup>25</sup> “who engage dialogically in a process of meaning-making that continuously generates something new”

<sup>26</sup> “exists in potential awaiting a call to manifest”

colaboração coletiva (Bohl, 2019, p.10)<sup>27</sup>. Assim, o fenômeno emergente de liderança apoia-se num processo social de influência recíproca para alcançar resultados desejados mutuamente.

Com Smircich e Morgan (1982), a liderança pode ser entendida como uma prática social de enquadramento e definição da realidade compartilhada. Pode ocorrer como um direito e/ou concessão da responsabilidade de realizar essa prática, isto é, posições e cargos formais que permitem isso ou pelo reconhecimento, satisfação e/ou coincidência de escolhas satisfatórias. A emergência da liderança ocorreria pela função de enquadrar/interpretar/definir a situação e experiências de uma forma a se ter uma base viável para a ação. Isto pode ser realizado de diversas maneiras, tais quais: “mobilizando significado, articulando e definindo o que antes permanecia implícito ou não dito, inventando imagens e significados que fornecem um foco para uma nova atenção e consolidando, confrontando ou mudando a sabedoria predominante” (Smircich; Morgan, 1982, p.258)<sup>28</sup>. Segundo os autores, “A liderança reside em grande parte na geração de um ponto de referência, contra o qual um sentimento de organização e direção pode emergir” (p.258)<sup>29</sup>.

A formalização de uma liderança ocorreria quando o sujeito se encontra numa situação em que há uma obrigação e/ou expectativa de que ele ou ela realize essa definição da realidade para/com os outros. Smircich e Morgan (1982) entenderam que o fenômeno da liderança é dialético por natureza, uma vez que é moldado e definido pelas interações entre os sujeitos. Embora os autores tenham entendido que haveria uma relação de dependência na qual os liderados abrem mão de seu poder de interpretação da realidade para aceitar o da liderança, em nossa compreensão isso não ocorre necessariamente, pois a definição da realidade pode ser feita com base no diálogo e numa construção conjunta. Isto é, considerando uma relação dialógica, ao invés de se renunciar ao poder de definir suas experiências, há uma aprendizagem sobre a natureza de tais experiências que oportuniza o exercício da autonomia do sujeito, de modo que a liderança não seria uma relação de conquista-renúncia, mas de coincidência livre de opções, como Freire (1987, p.97) afirmou: “Adesão conquistada não é adesão, porque é ‘aderência’ do conquistado ao conquistador através da prescrição das opções deste àquele [...] A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens mediatizados pela realidade”.

---

<sup>27</sup> “ontologically emerges through collective engagement and collaboration”

<sup>28</sup> “by mobilizing meaning, articulating and defining what has previously remained implicit or unsaid, by inventing images and meanings that provide a focus for new attention, and by consolidating, confronting, or changing prevailing wisdom”

<sup>29</sup> “Leadership lies in large part in generating a point of reference, against which a feeling of organization and direction can emerge”

Organizações formais se baseiam em significados e pressupostos compartilhados que institucionalizam a liderança em cargos, funções, práticas e relações pré determinadas, “fornecendo um modelo de como a experiência dos membros da organização deve ser estruturada” (Smircich; Morgan, 1982, p.259)<sup>30</sup>. Por exemplo, funções institucionalizam interações de trabalho, regras e convenções trazem significados pressupostos, relações hierárquicas e de autoridades legitimam o processo de liderança de interpretação da realidade. Dentro de uma hierarquia existem indivíduos nos quais recai a expectativa, e até mesmo responsabilidade, de liderar, de definir a experiência dos outros. Assim, a organização formal institucionaliza aspectos da liderança em suas estruturas especificando padrões desejados de interações e de criação de sentido. Entretanto, a emergência da liderança ainda pode ocorrer na tensão entre o normativo e esperado da estrutura e a tendência de (re) interpretação dos sujeitos frente às situações do dia a dia, de modo que:

É esta tensão inerente que exige o desenvolvimento de uma forma mediadora de liderança, que faça a ponte entre os requisitos da estrutura institucionalizada e as inclinações naturais dos seus agentes humanos [...] É esta forma de liderança que mais frequentemente reconhecemos como liderança em organizações informais - o processo interpessoal que liga a estrutura e os seres humanos que habitam esta estrutura (Smircich; Morgan, 1982, p.260)<sup>31</sup>.

Dessa forma, a ação de lideranças em organizações formais pode ser considerada pelas suas interpretações das situações, nas quais aspectos particulares do contexto são destacados ou relevados, “transformando o que pode ser complexo e ambíguo em algo mais discreto e investido de um padrão específico de significado” (Smircich; Morgan, 1982, p.260)<sup>32</sup>. Esta prática permite que os sujeitos isolem elementos específicos da experiência e utilizem esses sentidos e significados criados como pontos de referência para suas próprias ações e compreensões da situação. A efetividade da liderança “depende da extensão em que a definição da situação pelo líder [...] serve como base para a ação de outros” (p.261)<sup>33</sup>. Assim, a liderança

---

<sup>30</sup> “providing a blueprint of how the experience of organizational members is to be structured”

<sup>31</sup> “It is this inherent tension that calls for the development of a mediating form of leadership, bridging the gulf between the requirements of institutionalized structure and the natural inclinations of its human agents [...] It is this form of leadership that we most often recognize as leadership in informal organizations - the interpersonal process linking structure and the human beings who inhabit this structure”

<sup>32</sup> “transforming what may be complex and ambiguous into something more discrete and vested with a specific pattern of meaning”

<sup>33</sup> “depends upon the extent to which the leader’s definition of the situation [...] serves as a basis for action by others”

pode ser considerada pelo enquadramento das experiências coletivas, de modo a se criar orientações para entendimentos em comum e/ou para a ação coordenada.

As perspectivas tradicionais da liderança, frequentemente fundamentadas em paradigmas positivistas, tratam a liderança como um objeto isolado, desconsiderando suas dimensões sociais, políticas e discursivas. Essa visão reducionista não apenas ignora as interações dinâmicas entre lideranças e grupo, mas também reforça a ideia de que a liderança é uma panaceia para desafios organizacionais. A reificação do conceito de liderança, como apontado por Gemmil e Oakley (1992), contribui para uma alienação dos membros da organização, levando a uma dependência excessiva de figuras de autoridade que podem não refletir as necessidades e aspirações coletivas.

Por outro lado, as críticas discutidas nesta subseção e as teorias de liderança distribuída oferecem um novo entendimento que enfatiza a liderança como um processo emergente, ligado às interações sociais e contextos específicos. Essa perspectiva não apenas desafia a noção de liderança como um atributo individual, mas também reconhece a importância da colaboração e do diálogo na construção de significados e na definição de realidades organizacionais. Desse modo, entendemos a liderança como um fenômeno coletivo que permite a agência compartilhada e a participação nas decisões. Reconhecer a liderança como um processo social não apenas enriquece o campo de estudos sobre liderança, mas também promove práticas organizacionais mais inclusivas e adaptativas, que valorizam a participação e a voz de todos os membros da organização. Essa mudança de perspectiva é ainda mais relevante se buscamos a construção de climas escolares positivos, nos quais a liderança pode ser entendida como um esforço coletivo ao invés de uma prerrogativa exclusiva de indivíduos em posições de poder. Assim, na próxima subseção estudamos o conceito de liderança distribuída como trabalhada por Spillane (2006).

### **2.2.3 Liderança distribuída**

Como fundamento para nossas investigações, estudamos o conceito de liderança distribuída de Spillane (2006), que apresentou uma perspectiva alternativa à liderança heroica, alterando o enfoque para a prática de liderança, que se concretiza pelas interações entre líderes, seguidores e situações. Mais do que uma prescrição de melhores ações ou como uma panaceia para os problemas da escola, entende-se a liderança distribuída como uma lente teórica para compreender e estudar o tema de uma forma diferente da tradicional; para o autor, “uma perspectiva distribuída sobre liderança não é amiga nem inimiga. Não é uma receita para uma

liderança melhor, mas uma descrição de como a liderança já é” (p.10)<sup>34</sup>. Destacam-se três elementos essenciais nessa perspectiva:

- A prática de liderança é a preocupação central e de ancoragem.
- A prática de liderança é gerada nas interações de líderes, seguidores e sua situação; cada elemento é essencial para a prática de liderança.
- A situação define a prática de liderança e é definida por meio da prática de liderança (p.4)<sup>35</sup>.

Spillane (2006) criticou a visão heroica sobre liderança em quatro aspectos, apresentando seus contrapontos pela perspectiva da liderança distribuída. O primeiro se referiu à equiparação da liderança escolar ao diretor e suas ações, que é confrontado, em sua ótica, pela atenção ao trabalho de múltiplas lideranças. O segundo foi sobre o enfoque no “o que” mais do que no “como” da liderança, que ofusca a prática de liderança que é realizada no dia a dia da escola; no sentido de que “embora seja importante saber o que os líderes fazem, saber como eles fazem também é essencial para compreender a prática da liderança” (p.5)<sup>36</sup>. O terceiro ponto tratou da análise da prática de liderança, que geralmente é vista em termos das ações do líder, de modo que a qualidade delas depende “quase inteiramente ao conhecimento e habilidade do praticante individual” (p.8)<sup>37</sup>; em seu entendimento, as ações fazem parte das interações entre os seguidores e o contexto<sup>38</sup>, o que permite interpretações distintas das tradicionais. O quarto aspecto abordou o costume de compreender a liderança com base em seus resultados, o que seria problemático, uma vez que sem a evidência de seus resultados ela não existiria; e isso seria definido pelo próprio entendimento sobre o que é liderança, de forma que “os esforços para estudar as relações entre a liderança e os efeitos da liderança acabam em argumentos

---

<sup>34</sup> “A distributed perspective on leadership is neither friend nor foe. It is not a prescription for better leadership but a description of how leadership already is”

<sup>35</sup> “• Leadership practice is the central and anchoring concern.

• Leadership practice is generated in the interactions of leaders, followers, and their situation; each element is essential for leadership practice.

• The situation both defines leadership practice and is defined through leadership practice”

<sup>36</sup> “While knowing what leaders do is important, knowing how they do it is also essential in understanding the practice of leadership”

<sup>37</sup> “almost entirely to the knowledge and skill of the individual practitioner”

<sup>38</sup> Ao longo desta subseção, ao explicarmos o trabalho de Spillane (2006) optamos por manter os termos mais próximos do original em inglês. O autor entendeu a liderança baseada nas interações entre lideranças, seguidores e situações, porém entendemos que, para esta tese, a ideia de “seguidores” (*followers*) não exprime nossa visão sobre o tema. Assim, ao final desta subseção em diante, utilizaremos o termo “agentes” no lugar de “seguidores” por se adequar mais ao nosso embasamento teórico.

circulares” (p. 9)<sup>39</sup>; entretanto, do ponto de vista da liderança distribuída, ela ocorre em processo, podendo ter resultados positivos ou negativos para a organização.

Assim, Spillane (2006) entendeu a liderança de duas formas: como uma relação de influência social ligada às atividades centrais da organização, podendo se relacionar a iniciativas de mudanças ou de preservação do status quo; e como “um sistema de prática constituído por uma coleção de componentes interativos em relações de interdependência nas quais o grupo tem propriedades distintas além dos indivíduos que o compõem” (p.16)<sup>40</sup>. Nesta perspectiva da liderança distribuída, reconhece-se múltiplas lideranças na escola, que vão além de suas posições e cargos formais e que assumem a responsabilidade por essas tarefas. Isto é, “uma perspectiva de liderança distribuída tenta reconhecer e incorporar o trabalho de todos os indivíduos que têm uma mão na prática de liderança. Ela nos pressiona a examinar quem faz o quê no trabalho de liderança” (p.13)<sup>41</sup>. Além disso, nesta compreensão, a prática da liderança torna-se central, sendo constituída pela interação mútua entre lideranças, seguidores e contextos. Dessa forma, “A questão crítica, então, não é se a liderança é distribuída, mas como a liderança é distribuída” (p.15)<sup>42</sup>.

Spillane (2006) afirmou que a interação entre lideranças e seguidores não é uma via de mão única, mas um processo de influência mútua mediatizada pela situação. Entendendo que o trabalho escolar não é um processo linear realizado de forma direta, mas intermediado por rotinas e ferramentas, o autor se dedicou a investigar esses dois componentes da prática de liderança. As rotinas envolvem dois ou mais sujeitos em ações interdependentes que são repetitivas e com um padrão reconhecível; “são tidos como garantidos como parte da vida diária. Eles envolvem tudo, desde chegar ao trabalho de manhã até dar uma aula de leitura” (p.18)<sup>43</sup>. As ferramentas são os instrumentos e acessórios utilizados para mediar uma prática, tais como dados sobre desempenho acadêmico, provas, protocolos de observação e de mediação de conflitos, planos de aula, atividades de estudantes, entre outros. Segundo o autor, rotinas e ferramentas são construídas e reconstruídas nas práticas de liderança, assim como – numa via de duas mãos – afetam e delineiam tais práticas.

---

<sup>39</sup> “efforts to study relationships between leadership and the effects of leadership end up as circular arguments”

<sup>40</sup> “a system of practice made up of a collection of interacting component parts in relationships of interdependence in which the group has distinct properties over and above the individuals who make it up”

<sup>41</sup> “a distributed leadership perspective attempts to acknowledge and incorporate the work of all the individuals who have a hand in leadership practice. It presses us to examine who does what in the work of leadership”

<sup>42</sup> “The critical issue, then, is not whether leadership is distributed but how leadership is distributed”

<sup>43</sup> “are taken for granted as a part of daily life. They involve everything from getting to work in the morning to teaching a reading lesson”

Investigando a relação entre a liderança e o trabalho central da escola, Spillane (2006) entendeu que, assim como as relações de ensino e aprendizagem se constroem na interação entre professor, aluno e conhecimento, a atividade de liderança “pode se conectar com a prática de ensino e aprendizagem por meio de uma variedade de atividades diferentes que estão diretamente vinculadas a alunos, professores, materiais ou alguma combinação dos três” (p.26)<sup>44</sup>.

Entende-se que vários indivíduos na escola realizam um trabalho de liderança, tanto pessoas em posições formais de liderança quanto informais. Segundo Spillane (2006), a distribuição de liderança pela escola varia e depende de diversos aspectos, como: a função e/ou rotina de liderança, a disciplina relacionada, o tipo de escola (pública, privada, parceria-público-privada), tamanho da escola e o estágio de desenvolvimento da equipe gestora. Além disso, essa distribuição pode ocorrer conforme três arranjos: divisão do trabalho, no qual múltiplas lideranças executam funções diferentes e variadas, embora ainda exista uma sobreposição entre posições; co-performance, as lideranças atuam de forma colaborativa numa mesma função ou rotina; e performance paralela, que envolve lideranças realizando a mesma função ou rotina, porém sem coordenação entre elas. Tais arranjos não são mutuamente exclusivos e podem coexistir na escola.

Segundo Spillane (2006), esta distribuição de responsabilidades de liderança pode ser feita individual ou coletivamente por design, por padrão ou de forma emergencial. Por design, essa distribuição é planejada e estruturada intencionalmente, envolvendo a criação de posições formais, de estruturas e rotinas de lideranças que permitem essa distribuição e desenvolvimento delas, reformulando as que já existem. Por padrão, a distribuição de liderança acontece de forma espontânea, sem um planejamento deliberado, à medida que os membros da comunidade escolar assumem iniciativas e responsabilidades de forma autônoma. Emergencialmente, a distribuição de liderança surge como uma resposta a desafios ou situações inesperadas, com a equipe escolar se mobilizando para encontrar soluções conjuntas, de modo que “esses tipos de colaboração são motivados por desafios específicos; uma vez que o desafio é enfrentado, o grupo se desfaz” (p.47)<sup>45</sup>. Portanto, a liderança distribuída na escola pode se manifestar por meio de um design intencional, por padrões estabelecidos espontaneamente, ou em resposta a circunstâncias imprevistas e/ou situações de crise.

---

<sup>44</sup> “might connect with teaching and learning practice through a variety of different activities that are linked directly to students, teachers, materials, or some combination of the three”

<sup>45</sup> “these types of collaboration are motivated by particular challenges; once the challenge is addressed, the group disbands”

Em sua investigação, Spillane (2006) também discutiu a construção da liderança na perspectiva dos seguidores, uma vez que “Os seguidores são essenciais para a prática de liderança [...] Na forma como interagem com os líderes, os seguidores ajudam a definir a prática de liderança” (p.75)<sup>46</sup>. Segundo o autor, essa percepção sobre liderança, tanto formal quanto informal, é embasada em formas de capital humano, cultural, social e econômico. O capital humano engloba os conhecimentos, habilidades e competências da pessoa. O capital cultural se refere às formas e padrões de pensamento, comportamento e interação da pessoa, que são valorizados em determinados ambientes sociais e profissionais. O capital social, por sua vez, abrange tanto as redes de relacionamento de um indivíduo quanto a prevalência de normas como confiança, colaboração e senso de responsabilidade mútua entre os membros de uma organização. Por fim, o capital econômico compreende recursos financeiros e materiais, como dinheiro, livros, materiais didáticos, computadores, entre outros. Em sua pesquisa, Spillane (2006) encontrou que o “O capital cultural – estilo interativo valorizado – foi especialmente importante na construção de outros professores e administradores como líderes influentes pelos professores” (p.49)<sup>47</sup>.

No enfoque da liderança distribuída as interações são essenciais para se compreender as práticas das lideranças, de modo que a análise do coletivo é de grande relevância. Considerando o arranjo de distribuição de liderança da co-performance, o autor explicou três formas de interações entre as lideranças na realização de tarefas: distribuição colaborativa, na qual as lideranças trabalham juntas numa mesma atividade e/ou rotina de forma recíproca e interdependente; distribuição coletiva, quando as lideranças trabalham separadamente, porém de forma interdependente; e distribuição coordenada, em que lideranças atuam em atividades interdependentes que devem ser realizadas em sequência. Interessa destacar que tais arranjos não são necessariamente convergentes ou harmônicos, no sentido de que é possível que a prática dos agentes busque objetivos diferentes e mesmo conflituosos.

Outro componente chave para compreendermos a liderança distribuída é o contexto no qual ocorre a prática. Entende-se que ferramentas, rotinas, estruturas e outros aspectos da situação funcionam como um meio para as interações entre os agentes e o mundo ao delinear os contornos da prática. Segundo Spillane (2006), “Ferramentas e rotinas e outros aspectos da situação colocam alguns elementos das interações em primeiro plano enquanto minimizam ou

---

<sup>46</sup> “Followers are central to leadership practice [...] In how they interact with leaders, followers help define leadership practice”

<sup>47</sup> “Cultural capital - valued interactive style - was especially important in teachers’ construction of other teachers and administrators as influential leaders”

ignoram outros. Eles, portanto, ajudam a definir o que os líderes e seguidores devem estar atentos e quão atentos eles devem estar” (p.75)<sup>48</sup>. Além disso, a relação do contexto com as lideranças e agentes também é uma via de duas mãos, em que é tanto o meio para as interações quanto uma decorrência da prática. Assim, identificar aspectos do contexto que facilitam ou inibem a atividade de liderança é tão relevante quanto compreender como eles moldam essa prática.

Assim, Spillane (2006) compreendeu a liderança distribuída como uma perspectiva que altera o foco dos líderes para as práticas de liderança, que são definidas pelas interações entre lideranças, seguidores e contextos. Tal estrutura teórica pode ser utilizada como um instrumento de diagnóstico, reflexão e aprimoramento sobre as práticas de liderança na escola. Nesse sentido, como ferramenta analítica, “enquadra o fenômeno em análise - neste caso, a liderança – de uma forma particular, destacando alguns aspectos do fenômeno e desvalorizando ou mesmo obscurecendo completamente outros aspectos” (p.95)<sup>49</sup>. Dessa forma, para o autor, o desafio de se compreender e investigar a liderança distribuída está no como ocorre essa distribuição, isto é, “a extensão em que a liderança é distribuída em diferentes rotinas, quem está envolvido na execução conjunta de várias rotinas e como a situação define a prática de liderança” (p.96)<sup>50</sup>.

A perspectiva de liderança distribuída delineada por Spillane (2006) não normatiza uma forma de ocorrência, isto é, sua prática pode acontecer de diversas formas e por variadas orientações. Não necessariamente é colaborativa, democrática ou mesmo convergente, de modo que “casos de prática em que os líderes não têm valores compartilhados e podem estar trabalhando em objetivos que não são idênticos ainda são distribuídos” (p.24)<sup>51</sup>. Nesse sentido, a liderança distribuída é “agnóstico sobre os mecanismos de influência social utilizados na prática de liderança” (p.25)<sup>52</sup>. Dessa forma, Bohl (2019, p.15)<sup>53</sup> afirmou que “A classificação da liderança como algo socialmente emergente sugere que o raciocínio, ao invés de se basear em reivindicações universais de lógica, é também um processo social e, neste contexto, exige

---

<sup>48</sup> “Tools and routines and other aspects of the situation put some elements of the interactions at the forefront while downplaying or ignoring others. They thereby help define what leaders and followers must be heedful of and how heedful they must be”

<sup>49</sup> “it frames the phenomenon under scrutiny - leadership in this case - in a particular manner, highlighting some aspects of the phenomenon and downgrading or even altogether obscuring other aspects”

<sup>50</sup> “the extent to which leadership is distributed in different routines, who is involved in the co-performance of various routines, and how the situation defines leadership practice”

<sup>51</sup> “instances of practice in which the leaders do not have shared values and may be working on goals that are not identical are still distributed”

<sup>52</sup> “agnostic on the mechanisms of social influence used in leadership practice”

<sup>53</sup> “Casting leadership as socially emerging suggests that reasoning, rather than based on universal claims of logic, is likewise a social process, and, in this context, calls for a philosophical reassessment of reason and rationality”

uma reavaliação filosófica da razão e da racionalidade”. Dessa maneira, entendemos que a liderança distribuída pode ser complementada por uma orientação democrática para nortear sua prática. Para este embasamento nos apoiamos nas construções de Woods (2005, 2021) sobre liderança democrática, as quais foram apresentadas na próxima subseção.

#### **2.2.4 Liderança democrática**

Para explicar a liderança democrática, Woods (2005) discutiu a ideia de democracia. Analisando perspectivas diversas sobre o tema, o autor entendeu que uma característica central da democracia seria a busca por um equilíbrio entre: “unidade (em torno de um senso de ideais comuns); liberdade; diversidade (os ideais e identidades que são parte integrante de grupos, culturas e sociedades particulares) (p.30)<sup>54</sup>. Além disso, com base em Stokes (2002), abordou quatro modelos de democracia e suas implicações em relação às lideranças.

A democracia liberal minimalista enfoca a proteção do indivíduo contra o abuso de poder e a opressão. Valoriza a igualdade política formal e os procedimentos para escolher governos, baseando-se na visão de seres humanos como indivíduos privados que formam relações sociais para satisfazer suas necessidades pessoais. Nesta perspectiva, a liderança “está confinada às elites políticas que competem por votos, e a principal preocupação dos líderes é articular e representar interesses dentro da sociedade” (Woods, 2005, p.33)<sup>55</sup>.

A democracia republicana cívica destaca a importância da participação cívica e do engajamento dos cidadãos na vida pública. Acredita-se que a virtude cívica e o bem comum são essenciais para a saúde da democracia. A liderança aqui intenta a participação política e o diálogo, com vistas ao interesse público.

A democracia deliberativa tem como foco o diálogo e a deliberação racional entre cidadãos como meio de alcançar decisões políticas. Este modelo valoriza a discussão pública e a formação de consenso através do debate informado e respeitoso. A liderança está dispersa, busca facilitar e assegurar a participação justa e respeitosa das pessoas nos processos deliberativos, de modo que “As oportunidades de tomar iniciativas e a responsabilidade de

---

<sup>54</sup> “unity (around a sense of common ideals); liberty; diversity (the ideals and identities that are integral to particular groups, cultures and societies)”

<sup>55</sup> “is confined to political elites competing for votes, and the main concern of leaders is to articulate and represent interests within society”

procurar o bem maior e respeitar a diversidade são dispersas entre os participantes no fluxo de discurso entre pessoas que compreende a atividade deliberativa.” (Woods, 2005, p.35)<sup>56</sup>.

A democracia desenvolvimental seria um modelo que vê a democracia como um processo de desenvolvimento contínuo do potencial humano “que abrange o que significa ser uma boa pessoa em uma boa sociedade” (Woods, 2005, p.36)<sup>57</sup>. Enfatiza a liberdade substantiva, a pertença orgânica e a busca por um bem comum que respeite a diversidade e promova a unidade em torno de ideais universais. Neste modelo a liderança também está dispersa e busca promover o bem comum e contribuir com o desenvolvimento em direção ao atingimento do potencial humano de si e cada um.

Mais recentemente, Woods (2021) explicou o conceito de democracia holística, pelo qual entende a democracia como uma forma de trabalho conjunto em que as pessoas participam da co-criação de seu ambiente social e organizacional. Através desse esforço, conseguem aproveitar e desenvolver “sua capacidade inata de aprender e desenvolver suas mais altas capacidades, sensibilidades éticas e significado em suas vidas como indivíduos dentro de uma comunidade” (p.20)<sup>58</sup>. Nesta concepção, a democracia é vista em quatro dimensões: poder, diálogo, crescimento e pertença. Por esta perspectiva, o poder deve ser partilhado com uma participação inclusiva nas tomadas de decisão e na construção do ambiente social e organizacional da escola. O diálogo deve ser transformador pelo compartilhamento e exploração de diferentes pensamentos, além de debates abertos, engajados e caracterizados pelo respeito, buscando-se o entendimento mútuo. O crescimento se configura por uma aprendizagem holística, que consiste no desenvolvimento de um pensamento crítico e aprendizagens colaborativas, intentando uma maior amplitude de compreensões e saberes, não somente técnicos e científicos, como também espirituais, cognitivos, estéticos, afetivos, éticos e físicos. A dimensão da pertença é pensada pelo bem-estar relacional, referindo-se ao desenvolvimento de autoestima, sentimento de empoderamento e um senso de pertencimento à escola e comunidade escolar.

Cada modelo de democracia apresenta uma compreensão diferente do papel dos cidadãos e dos líderes na sociedade. Enquanto o liberalismo minimalista pode ser visto como uma base para os outros modelos, cada um adiciona camadas de complexidade e profundidade à ideia de democracia, refletindo diferentes visões sobre como uma sociedade democrática deve

---

<sup>56</sup> “Opportunities for taking initiative, and responsibility for seeking out the greater good and respecting diversity, are dispersed among participants in the flow of discourse between people that comprises deliberative activity”

<sup>57</sup> “which embraces what it means to be a good person in a good society”

<sup>58</sup> “their innate capacity to learn and to develop their highest capabilities, ethical sensibilities and meaning in their lives as individuals within a community”

funcionar e quais são seus objetivos finais. A democracia, em sua essência, seria um equilíbrio entre liberdade individual, participação coletiva e o desenvolvimento do potencial humano em busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Enfatizando as diferenças entre a democracia deliberativa e a desenvolvimental, o autor explicou:

Se a democracia deliberativa enfatiza o método dialógico de alcançar a unidade entre interesses e identidades diversas, a democracia desenvolvimental expressa a importância de uma base filosófica e social para uma unidade subjacente que envolve alguma ideia substantiva de ideais e potencialidades aplicáveis a todos. (Woods, 2005, p.36)<sup>59</sup>.

Woods (2005) entendeu que o imperativo democrático de partilha de poder deriva da ideia de igualdade entre as pessoas. Segundo o autor, a democracia – em particular a desenvolvimental – e a liderança democrática tratam de

[...] quem somos como seres humanos sociais, continuamente engajados em ações sociais criativas, influenciados e influenciando outros [...] Seu centro de gravidade é o florescimento da pessoa – seus atributos positivos, capacidades e potencial humanístico em desenvolvimento – em uma ordem social na qual eles estão ativamente e conscientemente engajados (Woods, 2005, p.46)<sup>60</sup>.

Segundo Woods (2005), a prática da democracia desenvolvimental – que embasou sua discussão sobre liderança – tem por base a aplicação da racionalidade humana em sua integralidade, destacando as racionalidades ética, decisória, discursiva e terapêutica. A racionalidade ética trata do suporte e facilitação de discussões em torno da “verdade” e da participação nesse processo. Segundo Woods (2005), “levanta a questão de quem e o que é considerado legítimo na contribuição para a busca da verdade – nomeadamente, a distribuição da autoridade interna” (p.41)<sup>61</sup>. A racionalidade decisória aborda a partilha de poder e sobre “quem conta na tomada de decisões, e quem é responsável e perante quem. Em suma, isto diz respeito à distribuição de autoridade externalizada; isto é, a distribuição de autoridade na

<sup>59</sup> “If deliberative democracy emphasises the dialogic method of reaching unity across diverse interests and identities, developmental democracy expresses the importance of a philosophical and social basis for an underlying unity which involves some substantive idea of ideals and potentialities applicable to all”

<sup>60</sup> “[...] who we are as social human beings, continually engaging in creative social action, influenced by and influencing others [...] Its centre of gravity is the flowering of the person – his or her positive attributes, capabilities and unfolding humanistic potential – in a social order in which they are actively and self-consciously engaged”

<sup>61</sup> “raises the issue of who and what is counted as legitimate in contributing to the search for truth – namely, the distribution of internal authority”

tomada de decisões externa e coletiva” (p.42)<sup>62</sup>. A racionalidade discursiva se refere ao engajamento em debates e diálogos na prática cotidiana, valorização da diversidade de pensamentos, de modo que “sua preocupação é a distribuição de voz” (p.43)<sup>63</sup>. A racionalidade terapêutica lida com a criação de um ambiente socialmente coeso e com sentimentos de segurança, pertença e empoderamento.

Essa combinação de racionalidades expressa uma visão do potencial humano e uma idealização do indivíduo capaz de:

[...] a aspiração à verdade e à compreensão aprimorada em todas as áreas da vida, incluindo questões de significado e valores;

tomar ou contribuir para decisões;

explorações discursivas da diferença;

dar e receber apoio, autoconfiança e respeito (Woods, 2005, p.45)<sup>64</sup>.

Entendendo que o significado e a natureza da prática democrática derivam da concepção de democracia que adotamos, Woods (2005) apresentou a liderança democrática embasada numa democracia desenvolvimental e Woods (2021) na democracia holística. Ambas perspectivas, abordaram a prática da liderança por meio de dimensões complementares e interativas, sendo elas, respectivamente as racionalidades ética, decisória, discursiva e terapêutica; e poder, diálogo, crescimento e pertença. Cada uma tem sua contribuição para uma formação integral na escola pela valorização do diálogo, a tomada de decisão compartilhada e o crescimento pessoal e coletivo.

Woods (2005) afirmou a importância da liderança democrática com base em argumentos instrumentais e intrínsecos. Sobre o primeiro, apresentou estudos que apontam relações entre estilos democráticos de liderança com o aprimoramento e efetividade escolar; com o engajamento e autoestima estudantil; com o aumento da capacidade organizacional; e com uma maior facilidade para lidar com o aumento da complexidade e intensificação do trabalho. Os argumentos intrínsecos tratam do próprio valor da prática democrática nas escolas

---

<sup>62</sup> “who counts in decision making, and who is accountable and to whom. In short, this concerns the distribution of externalised authority; that is, the distribution of authority in external, collective decision making”

<sup>63</sup> “its concern is distribution of voice”

<sup>64</sup> “the aspiration towards truth and enhanced understanding in all areas of life, including questions of meaning and values;

making or contributing to decisions;

discursive explorations of difference;

giving and receiving support, self-confidence and respect”

como algo integral para o bem da sociedade. Entende-se que para a construção de uma sociedade democrática as escolas precisam nutrir a democracia desde dentro, assim como a sociedade deve demandar e capacitar as escolas para essa realização; caso contrário, teríamos uma contradição onde se busca a formação de cidadãos democráticos por meio de experiências e socializações não democráticas.

Nesse sentido, Woods (2005) entendeu que “o que sustenta a educação democrática e o papel educacional da liderança democrática é uma abordagem aberta ao conhecimento” (p.90)<sup>65</sup>. Esta abordagem aberta ao conhecimento seria a compreensão de que o conhecimento e os entendimentos das pessoas se desenvolvem num movimento dialético de assimilação de verdades e o questionamento delas, e que, desse modo, destaca-se a relevância do diálogo, do compartilhamento de visões diversas e da aplicação do conhecimento na prática.

Além disso, fundamenta-se na concepção da democracia desenvolvimental, em que a prática pedagógica almeja não só a aprendizagem de habilidades e conhecimentos curriculares, como também o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos participativos que visam uma sociedade melhor para si e para os outros, uma vez que “na raiz da prática democrática está a compreensão de que somos seres sociais e éticos, envolvidos continuamente em ações sociais criativas e influenciados por outros e influenciando-os” (p.102)<sup>66</sup>. Assim, a liderança democrática dispersa cria um tipo de relacionamento que apoia o desenvolvimento das pessoas como agentes criativos com potencial inerente e esse desenvolvimento humano integral – senso de identidade mútua, empoderamento, capacidades sociais – é em si uma forma de aprendizagem. Dessa forma, o autor afirmou que “a pedagogia democrática é uma constelação dos princípios e racionalidades da democracia desenvolvimental e da abordagem aberta ao conhecimento” (p.109)<sup>67</sup>.

Woods e Roberts (2019) e Woods (2021) entenderam que a liderança é resultado das intenções das pessoas (intencionalidade) e do complexo fluxo de interações cotidianas nas escolas (emergência). A ideia de intencionalidade reconhece a importância da vontade ou intenção de se realizar, mudar e/ou mobilizar algo com e através dos outros, e que essa iniciativa é essencial para a prática da liderança. Compreende as deliberações, escolhas, motivações, atividades e valores que produzem o ímpeto de mobilização até a ação individual ou coletiva

---

<sup>65</sup> “what underpins democratic education and the educational role of democratic leadership is an open approach to knowledge”

<sup>66</sup> “at the root of democratic practice is an understanding that we are social and ethical beings, continually engaging in creative social action and influenced by and influencing others”

<sup>67</sup> “democratic pedagogy is a constellation of the principles and rationalities of developmental democracy and the open approach to knowledge”

do sujeito. A intencionalidade explicita a forma e/ou o estilo no qual a prática da liderança será realizada.

O segundo conceito, de emergência, reconhece a liderança como um fenômeno que emerge dos diversos processos e interações entre pessoas, contextos, ambientes e estruturas. Segundo Woods (2021), a liderança emerge simultaneamente de “influências recíprocas complexas e contínuas à medida que os atores organizacionais interagem entre si e com as estruturas e artefatos culturais, institucionais e sociais no ambiente organizacional em que habitam” (p.3)<sup>68</sup>. Assim, a liderança seria um fenômeno composto e caracterizado pelo complexo de interações e de intencionalidades presentes em uma organização, isto é, “o fenômeno da liderança se constitui através da relação entre as expressões de intencionalidade dos atores organizacionais e as interações que dão origem à emergência” (Woods, 2021, p.3)<sup>69</sup>. Dessa forma, a liderança não é exclusiva de posições hierárquicas formais e pode estar dispersa pelos estratos da organização. Nesta perspectiva, pensando na escola, Woods e Roberts (2019) entenderam que professores podem exercer liderança como uma dimensão de sua profissionalidade.

Woods e Roberts (2019) acompanharam o projeto “*Teachers as leaders of change*” (Professores como líderes para a mudança) voltado para o empoderamento dos professores para adotarem posturas mais proativas nos processos de mudanças educacionais, com vistas ao suporte às capacidades docentes para liderarem mudanças e refletirem sobre esse engajamento. O projeto enfocou ideais da filosofia de co-desenvolvimento de forma explícita e prática por meio de mentoria para os professores voltada ao desenvolvimento de sua autonomia. Segundo os autores, os docentes tiveram dificuldades iniciais, mas progressivamente se tornaram mais proativos; tal mudança de postura ocorreu pela prática, começando com pequenos passos como definição de problemas e planejamentos. Sem prescrição ou definição do que deveria ser feito, o projeto estimulou a autonomia docente pela liberdade de criação, desenvolvimento e experimentação, aliado à mentoria de um profissional experiente. Segundo os autores, a crença de que todos têm capacidade para liderança fundamentou o comprometimento para a participação e uma prática de liderança mais democrática.

Naquele projeto, a intencionalidade da liderança foi trabalhada por meio de sua conscientização, permitindo maior autoconsciência sobre os objetivos desejados, além da

---

<sup>68</sup> “complex and ongoing reciprocal influences as organisational actors interact with each other and with the cultural, institutional and social structures and artefacts in the organisational environment they inhabit”.

<sup>69</sup> “the phenomenon of leadership is constituted through the relationship between organisational actors’ expressions of intentionality and the interactions that give rise to emergence”.

própria ressignificação sobre liderança como parte de sua profissionalidade. A propriedade da emergência da liderança foi vista por meio das interações entre professor e mentor, além da prática realizada por cada participante do projeto. Para Woods e Roberts (2019), a liderança democrática deve ser fundada em uma base explícita de valores de justiça social e de uma democracia holística; além disso, compreende suas propriedades de intencionalidade e emergência e caracteriza-se pela orientação à filosofia de co-desenvolvimento, tanto no reconhecimento e explicitação das intencionalidades, quanto em sua emergência das interações.

Woods (2021) ampliou suas discussões sobre a liderança democrática, entendendo que, para além de noções rasas sobre democracia onde as pessoas são entendidas como maximizadores de interesses, devemos vê-la como um processo, e mesmo um arranjo, de possibilitar o diálogo, de desenvolver interações comunicativas e reflexivas nos diversos âmbitos da vida. Tal perspectiva é essencial para a educação que busca aprendizagens integrais ao sujeito, pois cria condições para o desenvolvimento humano ético pelo diálogo, reflexão e exercício de responsabilidades cidadãos. Segundo o autor, esta visão “promove a participação e o respeito mútuo e, através disso, ajuda a gerar um sentimento de identidade positiva e bem-estar social. Eles fornecem um ‘lar’ social que promove a igualdade de respeito” (p.5)<sup>70</sup>.

Considerando as duas propriedades da liderança – intencionalidade e emergência – Woods (2005, 2021) afirmou que a liderança deve ser analisada com vistas ao comportamento e orientação de valores do sujeito ou coletividade, e às condições e estruturas de emergência do ambiente. Assim, podemos considerar que uma liderança democrática seria aquela orientada por e exercida com base em valores democráticos – de uma concepção mais rica da democracia, tal como a holística ou desenvolvimental. A propriedade da emergência nos direciona à análise do contexto organizacional, no sentido de que ele pode facilitar ou dificultar a emergência de uma liderança democrática, uma vez que as intencionalidades fazem parte das interações presentes num ambiente.

Para Woods (2021), uma liderança democrática busca maior envolvimento das pessoas nas decisões, encoraja discussões e tenta criar um senso de identidade comunitário em que os sujeitos são participantes e co-criadores da organização. O autor destacou que a atuação de uma liderança pode ter aspectos “democráticos” de forma instrumental, voltada ao controle, isto é, usar-se de meios que ensejam a participação e/ou justiça social para obter um controle mais efetivo dos subordinados; porém tal não se caracteriza como uma liderança democrática por sua intencionalidade. Woods (2005) também afirmou que a descontextualização da liderança

---

<sup>70</sup> “foster participation and mutual respect and through this help to generate a sense of positive identity and social well-being. They provide a societal ‘home’ which promotes equality of respect”.

democrática pode ocorrer pela desvalorização de seu significado e utilização vazia; e pelo uso de seus princípios e práticas participativas com vistas a outros fins, tais como maximização de lucros e atingimento de metas. Em tais casos, a liderança democrática se torna “um meio de gerar conformidade com os objetivos e valores dominantes e aproveitar o comprometimento, as ideias, a experiência e a competência da equipe para realizá-los. A democracia é instrumental e despolitizada” (Woods, 2005, p.116)<sup>71</sup>. Além disso, lideranças distribuídas não serão necessariamente democráticas, mas o propósito de uma escola democrática requer lideranças distribuídas que adotem e se orientem por valores democráticos em suas atuações cotidianas.

Outra qualidade da liderança democrática é sua capacidade política, no sentido de conseguir se adaptar e responder aos diferentes contextos, demandas e questões de poder, protegendo as pessoas de arbitrariedades e mediando conflitos e racionalidades diversas. Busca-se viabilizar a expressão e entendimento mútuo da diversidade de identidades, interesses e tensões inerentes ao contexto social e culturalmente diverso que é a escola. Woods (2021, p.13) afirmou que “A liderança democrática politicamente adaptativa está, portanto, necessariamente preocupada com o crescimento (desenvolvimento das pessoas), bem como com o poder, o diálogo e a pertença”<sup>72</sup>. O autor também destacou a importância de se mediar estratégias adaptativas entre objetivos instrumentais e substantivos, no sentido da contraposição entre uma racionalidade instrumental - ligada aos valores gerencialistas - e uma substantiva, associada à valores morais e democráticos.

Segundo Woods (2021), um contexto organizacional democrático promove espaços para a agência individual, estimula o diálogo crítico e relações colaborativas fundamentadas e caracterizadas por respeito mútuo e comportamentos éticos. Nesta perspectiva, a autonomia é fomentada pela possibilidade de escolha, de ação e de reflexão ativas com o devido reconhecimento das responsabilidades e accountability perante si mesmo, os outros e a organização. Além disso, o desenvolvimento de um trabalho e senso de identidade coletivos são favorecidos pela facilitação de relações colaborativas e colegiadas. Assim, os aspectos principais de um contexto organizacional democrático são “autonomia e relações colegiais, repletas de compromissos e responsabilidades éticas que norteiam a ação” (p.10)<sup>73</sup>.

Woods (2005) explicou sobre as propriedades estruturais da organização, entendendo que a prática democrática nas escolas requer uma dinâmica organizacional que permita

---

<sup>71</sup> “a means of engendering compliance with dominant goals and values and harnessing staff commitment, ideas, expertise and experience to realising these. Democracy is instrumental and de-politicised”

<sup>72</sup> “Politically adaptive democratic leadership is therefore necessarily concerned with growth (people’s development) as well as power, dialogue and belonging”.

<sup>73</sup> “autonomy and collegial relationships, infused with ethical commitments and responsibilities that guide action”.

“movimento entre estruturas relativamente apertadas e relativamente soltas” (p.128)<sup>74</sup>. As estruturas de uma organização são a base para as relações sociais e o ordenamento do trabalho, mas não devem ser rígidas a ponto de causar uma alienação nos sujeitos, de modo que são necessários espaços livres, “áreas sociais criativas de estrutura solta onde hierarquia e suposições de conhecimento, normas e práticas são minimizadas. Elas encorajam o surgimento de novas questões, desafiando comparações e conexões culturais, e perspectivas diferentes e marginalizadas” (p.128)<sup>75</sup>. O autor diferenciou duas formas de espaços livres: zonas independentes, que enfocam oportunidades de participação e deliberação para grupos marginalizados e/ou de menor poder; e arenas com status desfocado (*blurred-status arenas*), que seriam espaços para interações informais entre os diferentes segmentos e grupos sociais, sem restrições hierárquicas, de autoridade ou distinções de status.

Além de espaços livres, é importante que existam estruturas que reforcem e oportunizem racionalidades democráticas, o que Woods (2005) chamou de enquadramento firme (*firm framing*). Para essa discussão, a estrutura organizacional foi trabalhada em três dimensões: institucional, cultural e social. Na dimensão institucional, destacou-se o desenvolvimento de arranjos que permitam a dispersão de funções e responsabilidades de liderança; a efetivação dos direitos de decisão dos agentes e a participação em tomadas de decisão; e que diminuam as diferenças de poder. Culturalmente, as estruturas devem facilitar uma visão compartilhada sobre os objetivos e a prática democrática na escola, de modo que incorpore os princípios e racionalidades da democracia desenvolvimental, uma concepção de pedagogias democráticas, uma conscientização sobre injustiças culturais no contexto mais amplo da sociedade e específico da escola e um reconhecimento de que essa visão é realizada em constante construção. Na última dimensão, enfocou a criação de uma estrutura social caracterizada “por uma textura de relações cotidianas que expressa ou cresce em direção à confiança identificatória e a um senso de responsabilidade mútua, cuidado e respeito, fundados em relacionamentos interpessoais profundamente enraizados” (p.148)<sup>76</sup>.

Vemos que esse contexto de emergência de lideranças democráticas requer o suporte de espaços e estruturas que facilitem oportunidades de participação, de exercício da autonomia e maior fluidez de funções. Nesse sentido, formas de participação devem ser desenvolvidas e

---

<sup>74</sup> “movement between relatively tight and relatively loose structural frameworks”

<sup>75</sup> “loose-structured creative social areas where hierarchy and assumptions of knowledge, norms and practice are minimised. These encourage the emergence of new questions, challenging cultural comparisons and connections, and differing, marginalised perspectives”

<sup>76</sup> “by a texture of day-to-day relations which expresses or grows towards identificatory trust and a sense of mutual responsibility, care and respect, founded in deep-rooted interpersonal relationships”

aprofundadas pela escola e o currículo e a pedagogia devem incentivar a capacidade crítica dos sujeitos. Além disso, alinhando-se com preceitos democráticos e pedagógicos da escola, a prestação de contas deixa de ser somente um aspecto técnico-administrativo para ser entendido como “um processo compartilhado de responsabilidade mútua imbuído de uma compreensão do propósito moral e educacional” (Woods, 2021, p.12)<sup>77</sup>.

Nessa discussão sobre liderança e contexto organizacional democráticos, temos que considerar também onde se encontra a autoridade da liderança. O cargo formal hierárquico institucionalizou tal autoridade, entretanto, uma concepção de-cima-para-baixo de autoridade não nos interessa. Logo, Woods (2021) sugeriu a adoção de uma autoridade social, que seria construída nas práticas e relações cotidianas pela interação e contestação das diferentes autoridades que emergem, além da consideração sobre suas contribuições para as tomadas de decisão. O autor citou alguns exemplos como a autoridade profissional e especializada dos professores, a expertise técnica de funcionários de apoio, o saber experiencial de estudantes e famílias e a autoridade formal dos cargos de lideranças. Nessa perspectiva, a autoridade social também é emergente das relações entre pessoas e, assim, deve ser facilitada pelo contexto organizacional e lideranças.

Para Woods (2005, 2021), o ideal de uma escolarização democrática não deve ser imposto, mas buscado dialogicamente na interação entre os sujeitos, de forma a se tornar um processo contínuo e em constante desenvolvimento. Tal tarefa envolve o exercício de práticas democráticas que ensejam o ensino e aprendizagens em comunhão, sendo a liderança democrática uma “relação de aprendizagem recíproca” (2021, p.16)<sup>78</sup> conjuntamente a todos os sujeitos dispostos a aprender, participar e construir novos saberes e entendimentos.

Woods (2021) afirmou que a ideia de escolarização democrática se fundamenta em três aspectos principais: cultura participativa, facilitação da arquitetura institucional e um ambiente social aberto. Tais qualidades facilitam a emergência de lideranças democráticas na escola. A cultura participativa é o “banco cultural de ideias e valores relativos à prática democrática” (p.17)<sup>79</sup> e caracteriza-se por uma “consciência compartilhada e valorização dos princípios democráticos, investigação crítica e aspirações éticas” (p.17)<sup>80</sup>. A facilitação da arquitetura institucional refere-se à estrutura organizacional da escola, tais como processos, espaços e estrutura normativa que apoiem o desenvolvimento democrático e autonomia das pessoas, de

---

<sup>77</sup> “a shared process of mutual responsibility imbued with an understanding of moral and educational purpose”.

<sup>78</sup> “reciprocal learning relationship”.

<sup>79</sup> “cultural bank of ideas and values concerning democratic practice”

<sup>80</sup> “shared awareness and valuing of democratic principles, critical enquiry and ethical aspirations”

modo a fomentar o exercício da agência e a responsabilização pelo uso da liberdade. Um ambiente social aberto trata da natureza e qualidade das relações humanas na escola, no sentido de que “As relações não são ocultadas pela hierarquia e por papéis e distinções inflexíveis, mas são caracterizadas por um sentido de identidade coletiva e um compromisso com o esforço compartilhado, pelo diálogo aberto e pelo respeito mútuo, bem como pela reflexividade crítica” (p.19)<sup>81</sup>.

Dessa forma, articula-se os três aspectos da escolarização democrática (cultura participativa, facilitação da arquitetura institucional e um ambiente social aberto) com as quatro dimensões da democracia (poder, diálogo, crescimento e pertença). Isto é, por exemplo, refletir sobre o que representa e como colocar em prática uma cultura participativa numa perspectiva da partilha do poder, do diálogo transformador, da aprendizagem holística e do bem-estar relacional. Seguindo neste exemplo, Woods (2021) citou a “articulação de valores acordados e ideias orientadoras, declarações de intenções e histórias compartilhadas de prática profissional que são discutidas e interpretadas na escola para apoiar as aspirações de uma democracia holística” (p.21)<sup>82</sup>. No caso da facilitação da arquitetura institucional, o autor comentou da realização de fóruns e encontros para propiciar a participação, funções com mais flexibilidade institucional para permitir mais oportunidades de realização de mudanças aos sujeitos fora de posições de liderança, além de formação continuada orientada por estes valores. Quanto ao ambiente social aberto, tratou do hábito de relações colaborativas, acolhimento e a valorização das pessoas nos fóruns abertos.

A construção de uma liderança democrática efetiva requer o desenvolvimento de capacidades e disposições tanto individuais quanto coletivas. Isso envolve um esforço contínuo de todos os membros da comunidade escolar, com os líderes seniores desempenhando um papel crucial na criação de um ambiente propício à participação, colaboração e compartilhamento de responsabilidades. Além disso, a prática da liderança democrática é um empreendimento complexo e desafiador, que requer a agência criativa de líderes e comunidades escolares. Navegar a tensão entre liberdade e estrutura, lidar com demandas conflitantes e manter o foco nos objetivos educacionais são alguns dos principais desafios enfrentados. A liderança democrática é um processo contínuo que requer aprendizagem, reflexão crítica e adaptação

---

<sup>81</sup> “relationships are not hidebound by hierarchy and inflexible roles and distinctions, but are characterised by a sense of collective identity and a commitment to shared endeavour, open dialogue and mutual respect as well as critical reflexivity”.

<sup>82</sup> “articulation of agreed values and guiding ideas, statements of intent, and shared stories of professional practice that are discussed and interpreted in the school to support the aspirations of holistic democracy”.

constante. Dessa forma, segundo Woods (2005), os principais objetivos da liderança democrática estão na criação de um ambiente no qual as pessoas:

são encorajadas e apoiadas na aspiração às verdades sobre o mundo, incluindo os valores mais elevados (racionalidade ética);

praticam esta racionalidade ética e procuram formas de superar as diferenças através do diálogo (racionalidade discursiva);

são contribuintes ativos para a criação das instituições, da cultura e das relações que habitam (racionalidade decisória);

são capacitadas e habilitadas pelas estruturas institucionais, culturais e sociais da organização (racionalidade terapêutica);

promovem o respeito pela diversidade e reduzem as desigualdades culturais e materiais (justiça social) (Woods, 2005, p.176)<sup>83</sup>.

Assim, Woods (2005) trabalhou com a ideia de uma democracia desenvolvimental fundamentada em quatro racionalidades complementares e interativas: ética, decisória, discursiva e terapêutica. Woods (2021), tratou de uma democracia holística também alicerçada em quatro dimensões: poder, diálogo, crescimento e pertença. Com estas orientações, entendemos que a liderança democrática busca criar possibilidades para “partilhar o poder (dispersando a liderança e diminuindo a hierarquia), partilhar a esperança (através da extensão das oportunidades para concretizar o potencial humanístico) e partilhar os frutos da sociedade (através da distribuição justa dos recursos e do respeito cultural)” (Woods, 2005, p.185)<sup>84</sup>.

De modo geral, a liderança democrática é uma forma de liderança orientada por valores de uma democracia holística/desenvolvimental que emerge das interações cotidianas entre e intra estruturas e pessoas da escola. Ela se baseia em uma abordagem aberta ao conhecimento, onde o conhecimento e entendimentos se desenvolvem num movimento dialético de assimilação e questionamento de verdades. A democracia, para além de um conceito norteador, é praticada pela promoção da partilha do poder, do diálogo transformador, da aprendizagem

---

<sup>83</sup> “are encouraged and supported in aspiring to truths about the world, including the highest values (ethical rationality)  
practice this ethical rationality and look for ways of superseding difference through dialogue (discursive rationality)  
are active contributors to the creation of the institutions, culture and relationships they inhabit (decisional rationality)  
are empowered and enabled by the institutional, cultural and social structures of the organisation (therapeutic rationality) promote respect for diversity and reduce cultural and material inequalities (social justice)”

<sup>84</sup> “to share power (by dispersing leadership and diminishing hierarchy), share hope (by extending opportunities to realise humanistic potential) and share the fruits of society (through fair distribution of resources and cultural respect”

holística e do bem-estar relacional, além de envolver capacidades comunicativas, relacionais e políticas dos sujeitos. Sua prática requer uma estrutura organizacional flexível, com espaços livres e enquadramento firme, e um olhar pelas perspectivas de uma cultura de participação, a facilitação da arquitetura institucional e o ambiente social aberto. Apesar dos desafios de lidar com demandas conflitantes e manter o foco nos objetivos educacionais, a liderança democrática visa criar um ambiente que valorize a busca pela verdade, a participação ativa, o respeito à diversidade e a justiça social. Ela é um processo contínuo que requer aprendizagem, reflexão crítica e adaptação constante por parte de líderes e comunidades escolares. Nesse sentido, a liderança democrática tanto age sobre quanto é influenciada por tais aspectos estruturais, emergindo desse complexo de relações e empenhando-se na busca por mudanças mais democráticas na própria organização escolar, de modo a ampliar as oportunidades de participação e aprofundar a prática e valores da democracia.

### 2.3 Compreensões sobre a escola como instituição e organização

Nesta seção apresentamos nossas compreensões sobre a escola que embasam nossa escolha pelos temas do clima escolar e lideranças. Entendemos que a escola é uma organização tanto no sentido de uma unidade social quanto como uma forma de organizar o ensino, além de ser uma instituição com funções importantes na sociedade. Suas características pressupõem intencionalidades e escolhas que visaram – e visam – objetivos educacionais, sociais e políticos.

Barroso (1995) estudou a gênese da organização escolar e afirmou que, ao longo de seu percurso de desenvolvimento, preceitos de racionalidade de recursos se tornaram presentes a partir do momento em que crescia a necessidade de instrução para um maior número de pessoas, o que ocorreu por volta do século XVII. Nesse sentido, buscando multiplicar os esforços de educação, o ensino deixou de ser individual e sob controle do professor para se tornar coletivo e mediado por uma estrutura. Houve uma racionalização da organização do ensino baseada na ideia de um ensino simultâneo que pressupunha uma homogeneidade dos estudantes e suas aprendizagens. Assim, a divisão dos alunos em classes, a seriação dos espaços, tempos e saberes e a divisão e especialização do trabalho docente estariam na origem da escola como organização pedagógica.

Ao longo deste percurso de desenvolvimento, Barroso (1995) discutiu escolhas que definiram a organização escolar como a conhecemos. A primeira se referiu à mudança do ensino individual para um simultâneo, na qual “No primeiro caso, é como se houvessem várias lições sucessivas, no segundo caso, é como se houvessem várias lições paralelas. Com o ensino simultâneo o que se pretende é que haja uma só lição. O professor ensina todos como se fossem um só” (p.96). Para a realização do ensino simultâneo, os programas de ensino passaram a ser divididos em cursos (elementar, complementar; inferior, superior; primário, secundário) e depois em classes, que eram divididas de acordo com critérios tais quais a disciplina lecionada, idade e nível intelectual. Tal organização necessitou de uma programação dos estudos de forma não só sucessiva, como simultânea também, uma estrutura curricular. Vemos a estruturação dos espaços em classes uniformes com alunos homogêneos, os tempos de ensino e aprendizagem em horários pré-definidos de aulas e séries e os saberes em disciplinas de conhecimentos compartimentados. Esta forma de estruturar os processos educativos intencionais se tornou o núcleo organizativo da escola.

Barroso (1995) também explicou que se discutiu o número de divisões de classes, isto é, aumentar ao máximo o número de divisões e buscar a aproximação à individualização do ensino, ou reduzir ao mínimo, evitando fracionamentos que esgotassem o trabalho do professor.

Segundo o autor, centros de decisão da administração escolar optaram pela segunda posição por entenderem ser mais vantajoso para o ensino simultâneo. Outra discussão foi sobre a distribuição do trabalho do professor pelas turmas, se este deveria estar ligado a uma classe somente ministrando todas as matérias ou se deveria ser responsável de uma disciplina para diversas classes. Barroso (1995) afirmou que na Europa predominou o primeiro, ao tempo que nos EUA se desenvolveu o segundo. Além disso, esta foi outra polêmica na qual evidenciou-se um conflito de interesses “entre uma organização mais utilitária, muitas vezes inspirada em soluções encontradas no mundo fabril, e uma organização pedagógica que tenha em conta a função educadora do trabalho docente” (p.105).

Assim, tal arranjo permitiu a expansão dos esforços educativos que se relacionavam com necessidades emergentes de sua época, tais quais uma crescente urbanização e demanda por educação e a consolidação de um Estado-nação que precisava “se ocupar da instrução das classes populares e de fazer da escola quer um instrumento de inculcação ideológica e de moralização da força de trabalho, quer uma força agregadora do sentido de nacionalidade” (Barroso, 1995, p. 8).

Na mesma linha, Julia (2001) destacou o espaço escolar específico, cursos graduados em níveis e corpo profissional específico como características principais da organização escolar. Além disso, ao estudar o processo de construção do *Ratio Studiorum* jesuíta enquanto texto normativo regulador e organizador do ensino, afirmou que “a formação de um *habitus* cristão será baseada em uma pedagogia escolarizada nos mínimos detalhes: emprego do tempo, curso gradual de aprendizagem da leitura e da escrita, tecnologias de transmissão e de disciplina, centros de formação para os mestres” (Julia, 2001, p.28).

Barroso (1995) e Julia (2001) observaram que o desenvolvimento da escolarização se encontrou frequentemente ligada a um projeto político-social. De início, pela Igreja no confronto entre Reforma Protestante e a Contrarreforma, a educação era instrumentalizada para a conquista e reconquista dos fiéis se tornando condição para o ser cristão e com a inculcação ideológica nos colégios. Com os Estados tomando a responsabilidade pela educação, esta foi arquitetada em torno de um projeto de construção de nacionalidade, de modo que “Não se trata somente de alfabetizar, trata-se de forjar uma nova consciência cívica por meio da cultura nacional e por meio da inculcação de saberes associados à noção de ‘progresso’” (Julia, 2001, p. 23). Atualmente, entendemos que a escolarização tem como foco a capacitação de mão-de-obra para o mercado de trabalho – o desenvolvimento do capital humano –, uma vez que, desde as décadas de 1970-1980, com as reformas neoliberais, o Estado passou a ser concebido como um obstáculo para o desenvolvimento da sociedade, dando lugar para a “mão invisível” do

mercado guiar as decisões políticas e econômicas internas e externas. Apesar disso, temos como norte que a escolarização deve ser democratizante, permitindo experimentar e aprender a democracia na prática, com vistas à formação de um cidadão participativo e com capacidades críticas para a construção de uma sociedade que seja boa para todos.

Com Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2007), entendemos que a escola como instituição pública teria um papel ambíguo na sociedade, caracterizado por suas duas funções: uma de socialização e outra educativa. A socialização na escola possui um teor conservador ao procurar garantir a reprodução social e cultural; por meio de sua organização, conteúdos e formas, introduz os estudantes aos conhecimentos, disposições e modos de conduta requeridos para a inserção na sociedade e mercado de trabalho, de modo que “possa substituir os mecanismos de controle externo da conduta por disposições mais ou menos aceitos de autocontrole” (Pérez Gómez; Gimeno Sacristán, 2007, p.14). Nesse sentido, com base em pressupostos de homogeneidade e igualdade formal de oportunidades, transmite-se valores marcados pelo individualismo e competitividade que naturalizam as desigualdades de resultados em função das capacidades e esforços individuais, de modo que as diferenças de entrada se tornam diferenças de saída e, assim, “a escola legitima a ordem existente e se converte em válvula de escape das contradições e desajustes sociais” (p.16).

Segundo Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2007), a função educativa da escola deve ir além do caráter reprodutor da socialização pelo desenvolvimento radical da função compensatória da escola e pela formação de um pensamento crítico e um agir democrático. Em contraposição à lógica da uniformidade e homogeneidade, advoga-se por um modelo pedagógico e organizacional plural que possa atender às diferenças de origem dos alunos e fomentar a diversidade, visando uma concepção de democracia como cosmovisão (Toro, 2005). Para isso, a escola deve “provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das preconceções acríticas, formadas pela pressão reprodutora do contexto social” (Pérez Gómez; Gimeno Sacristán, 2007, p.26).

Assim, vemos demandas contraditórias nas quais, por um lado, se busca um sujeito submisso e disciplinado para o trabalho assalariado; por outro lado, um sujeito ativo, participativo e responsável para o funcionamento político e social da sociedade. Numa tensão dialética entre reprodução e mudança, e entendendo que as aprendizagens curriculares e sociais ocorrem não apenas por meio de processos formais e explícitos de ensino, mas também como consequência das vivências e interações na escola, Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2007, p.26) afirmaram que “Apenas vivendo de forma democrática na escola pode-se aprender a viver

e sentir democraticamente na sociedade, a construir e respeitar o delicado equilíbrio entre a esfera dos interesses e necessidades individuais e as exigências da coletividade”.

Em vista da função educativa da escola, para esta pesquisa, embasamos nossos entendimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem nas teorias mediacionais, em particular da concepção dialética entre aprendizagem e desenvolvimento de Vigotsky (2010). De início, entende-se que a aprendizagem não depende somente do cognitivo, mas encontra-se em função da comunicação e do desenvolvimento, de modo que é mediada social, material e culturalmente nas interações. Segundo Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2007), nesta perspectiva, a formação das estruturas formais da mente resultam tanto das atividades e ações planejadas quanto da apropriação da bagagem cultural com que se entra em contato nas interações materiais e sociais, isto é, “não só se interage com cores, formas, espaços, volumes, pesos e demais características físicas dos objetos e instrumentos, como se põe em contato também com a intencionalidade social subjacente à sua construção, bem como como a funcionalidade social” (Pérez Gómez; Gimeno Sacristán, 2007, p.42). Dessa forma, a “aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (Vigotsky, 2010, p. 109).

Partindo do entendimento de que existe uma “relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem” (Vigotsky, 2010, p.111), dois níveis de desenvolvimento foram explicados. O primeiro nível é o de *desenvolvimento efetivo* da criança que se refere “desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específico processo de desenvolvimento já realizado” (p.111), ou seja, algo que já foi aprendido e que a criança consegue realizar de forma independente.

O segundo nível trata do desenvolvimento da criança a partir da interação com terceiros, a *área de desenvolvimento potencial* ou *zona de desenvolvimento proximal*, que lida com “processos que estão ainda ocorrendo, que só agora estão amadurecendo e desenvolvendo-se” (Vigotsky, 2010, p.112). Esse nível de desenvolvimento é definido pela “diferença entre o nível das tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente” (p. 112) e é necessário para entender a maturação da criança e quais são os próximos passos para seu desenvolvimento. A área de desenvolvimento potencial representa o que a criança pode fazer hoje com ajuda e que poderá fazer sozinha amanhã; e existe a partir da interação da criança com o social e depois com o seu eu interior.

Para Vigotsky (2010), a característica essencial da aprendizagem é que ela catalisa “processos internos de desenvolvimento no âmbito das interrelações com outros” (p.115) que

são posteriormente absorvidos pelo curso de desenvolvimento e se tornam capacidades internas adquiridas da criança; a aprendizagem tem papel de ser uma fonte e catalisador de desenvolvimento que não ocorreriam sem ela. Segundo o autor, é “através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas se tornou igualmente sua natureza psicológica” (p.27). Assim, entende-se que “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (p.116).

Logo, nessa perspectiva, entendemos que a escola sistematicamente lida com a organização de conhecimentos, significados e intencionalidades que propõem uma formação particular dos sujeitos, configurando um viés de estrutura social e material da comunidade. Nesse sentido, a organização escolar produz uma “inculcação de comportamentos e de *habitus* que exige uma ciência de governo [...] A cultura escolar desemboca aqui no remodelamento dos comportamentos [...] que passa por uma disciplina do corpo e por uma direção das consciências” (Julia, 2001, p. 22). Portanto, quando consideramos que o desenvolvimento da criança é mediatizado social e culturalmente, torna-se essencial “que se explicita e controle conscientemente tal influência de modo que, no processo educativo formal e informal, possam ser detectados seus efeitos e estabelecer seu valor no processo de construção autônoma do novo indivíduo” (Pérez Gómez; Gimeno Sacristán, 2007, p.55). Além disso, a participação ativa do aluno nessa reelaboração da cultura converte-se numa problemática central para que as aprendizagens possam ocorrer.

Entretanto, entendendo que as aprendizagens escolares formais se encontram descontextualizadas de sua origem, Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2007) questionaram: “como conseguir que a aprendizagem sistemática da cultura e da ciência na escola provoquem a participação criativa do aluno/a, quando a cultura de seu cenário vital cotidiano difere tanto das preocupações do mundo das disciplinas?” (p.57). Nesse sentido, os autores afirmaram a relevância da criação de espaços de diálogo entre os conhecimentos privados da experiência de cada um e dos conhecimentos público acadêmicos. Neste intercâmbio, de processos de ensino e aprendizagem mediatizados, a cultura se torna um espaço de negociação e (re) criação de significados compartilhados, sendo vista como:

[...] um sistema vivo em permanente processo de mudança como consequência da reinterpretação constante que os indivíduos e grupos que vivem nela fazem não é um marco estanque que rege imune as trocas. De certa forma, é sempre e ao mesmo tempo produto e determinante da natureza dos intercâmbios entre os homens (Pérez Gómez; Gimeno Sacristán, 2007, p.60).

Observa-se que a aprendizagem, assim como a cultura, ocorre pela dialética de sua (re) construção, são processos de criação e transformação de significados. Nesse sentido, a relevância da aprendizagem se relaciona com a relevância cultural dos novos conhecimentos com que se tem contato, isto é, “É necessário provocar no aluno(a) a consciência das insuficiências de seus esquemas habituais e o valor potencial de novas formas e instrumentos de análise da realidade plural” (Pérez Gómez; Gimeno Sacristán, 2007, p.62). Para isso, deve-se conhecer e partir da cultura experiencial dos alunos e construir espaços de compartilhamento e reconstrução dos conhecimentos e culturas que se encontram na escola.

Pérez Gómez (1998) entendeu que a escola é um espaço onde diferentes culturas se encontram e interagem. Essa interação é vista como uma oportunidade para a construção de identidades plurais e para o desenvolvimento de um diálogo intercultural. Assim, concebeu a educação como processo de enculturação e a escola como um espaço de cruzamento de culturas, que teria como responsabilidade a “mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações para facilitar seu desenvolvimento educativo” (p.17). Nesta concepção, as culturas tratam dos padrões de trocas que têm como pano de fundo redes de significados e pressupostos compartilhados, que se destacam por sua natureza implícita com seus conteúdos dados como certo e seu “caráter sistêmico e interrelacionado dos elementos simbólicos que constituem a rede de significados compartilhados” (p.16). Além disso, tais significados ganham materialidade ao serem objetivados em comportamentos, artefatos e rituais, de modo que “participar e viver uma cultura supõe reinterpretá-la, reproduzi-la tanto como transformá-la. A cultura tanto potencia quanto limita, abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática de quem a vive” (p.17). Assim, o autor analisou as diferentes culturas que se cruzam na escola, sendo elas a cultura crítica, social, institucional, experiencial e acadêmica:

O responsável definitivo da natureza, sentido e consistência do que os alunos e alunas aprendem na sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola entre as propostas da cultura crítica, que se situa nas disciplinas científicas, artística e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, que se refletem no currículo; as influências da cultura social, constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões cotidianas da cultura institucional, presente nos papéis, normas, rotinas e ritos próprios da escola como instituição social específica, e as características da cultura experiencial, adquirida por cada aluno através da experiência dos intercâmbios espontâneos com seu entorno (Pérez Gómez, 1998, p. 17).

Nesse sentido, discutimos também a ideia de unidade na diversidade de Freire (1992). Segundo o autor, existe uma diversidade de contextos e culturas dos oprimidos que deve ser respeitada. Dessa forma, há uma necessidade dos indivíduos – enquanto diferentes, mas em situações semelhantes – de se compreenderem e se assumirem como sujeitos e classes; os oprimidos são diversos, mas compartilham dessa condição. Além disso, em sua concepção de educação, o educador, afirmando e explicitando sua politicidade e posições, não pode, de forma alguma, interferir na “capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva” (p.41); isto é, a educação deve assumir sua posição e conviver, tolerar e possibilitar as diferentes culturas e ideologias (até certo limite moral e ético). Assim, o autor afirmou que as chamadas minorias precisam se entender como maioria – uma vez que compartilham da condição de oprimidos – e que o caminho para isso “está em trabalhar as semelhanças entre si e não só as diferenças e, assim, criar a unidade na diversidade, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical” (p.78).

Nessa construção da unidade na diversidade é fundamental a dialogicidade. Esta não é um instrumento ou somente um conceito, mas sim uma exigência da natureza humana e da prática de educadores democráticos. A dialogicidade pressupõe o inacabamento do ser humano e, conseqüentemente, seu refazer permanente com os outros e com o mundo, também igualmente em construção; não conversamos com ninguém acima ou abaixo de nós, mas dialogamos com iguais que são tão desenvolvidos quanto inconclusos como nós. Segundo Freire (1987), a palavra verdadeira, do sujeito que busca a transformação e humanização do mundo, é a práxis, a ação e reflexão sobre o mundo; e, se é na práxis, na palavra, no trabalho, na transformação do mundo, que nós nos fazemos e ganhamos significação como homens e mulheres, então dizer a palavra verdadeira é direito inegável de todos e, assim, não é possível dizê-la sozinho ou para os outros, mas somente com os outros. Dessa forma, “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo” (p. 45). Sendo um ato de

pronúncia do mundo, um ato de criação, é importante destacar que “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (p.45).

Em contraposição à perspectiva bancária da educação (Freire, 1987), adotamos uma orientação democrática fundamentada em entendimentos de Freire (1987, 1992) e de Pérez Gómez e Gimeno Sacristán (2007), na qual entendemos que a escola, para além de somente transmitir ou impor uma cultura, deve vivê-la e recriá-la, o que requer uma prática democrática em seus processos e cotidiano. Dessa forma, o diálogo é essencial no dia a dia da escola, de modo que “Os alunos aprendem democracia vivendo e construindo realmente sua comunidade democrática de aprendizagem e de vida” (Pérez Gómez, 1998, p. 292). Também nos apoiamos nas construções de Woods (2005, 2021) sobre lideranças democráticas para orientar nossas análises, o que foi abordado nas subseções anteriores.

Por fim, concordamos com Franco (2015) ao afirmar que o desafio da tarefa pedagógica da atualidade é “tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinamentos que invadem a vida dos alunos” (2015, p.604). A autora entendeu que a prática educativa trata de processos educacionais mais amplos, espontâneos e sem intencionalidade; a prática pedagógica caracteriza-se pela concretização dos processos pedagógicos e pela intencionalidade dessa prática. Assim, compreendendo que “o pedagógico é uma construção coletiva, não existe a priori, não existe senão na dialogicidade dos sujeitos da educação” (Franco, 2012, p.185), queremos tratar dos temas do clima escolar e lideranças numa perspectiva pedagógica explicitando suas intencionalidades de forma a permitir a inteligibilidade de tais práticas. Para isso, na próxima seção, articulamos as ideias apresentadas de clima escolar e lideranças para discutir e finalizar nossa estrutura teórica para a análise dos dados desta pesquisa.

## 2.4 Escola, cultura, clima e liderança

Como discutimos anteriormente, entendemos a escola como uma organização cujas estruturas e funções orientam processos de ensino e aprendizagem. Como instituição na sociedade, destacam-se sua função socializadora e sua função educativa, que expressam uma dialética entre reprodução e mudança. Além disso, da compreensão de que as aprendizagens são mediadas social, material e culturalmente e que diversas culturas se cruzam na escola, acrescenta-se o encargo de se compreender e mediar tais culturas com vistas às aprendizagens dos estudantes.

Dessa forma, segundo Pérez Gómez (1998), a partir das exigências e peculiaridades da cultura da escola, o estudante tenderá a aprender o que julgar relevante para a sobrevivência e êxito nesse ambiente, de modo que “O problema não é tanto como aprender, mas como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro da comunidade social” (Pérez Gómez, 1998, p. 254). Entretanto, se concordamos com Teixeira (1971, p. 11) de que “O homem constrói as suas culturas, mas o faz em verdadeiro estado de sonambulismo, fazendo-se o juguete das tecnologias que êle próprio inventou e criou, cujos efeitos e conseqüências sofre, mas não dirige nem comanda”, temos que a reflexão sobre a cultura é essencial para sua construção, pois “o próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autoconstrutiva, sua dimensão criativa e poética” (Pérez Gómez, 1998, p.15).

Assim, entendendo que as culturas tratam de “panos de fundo” das relações sociais, de significados comuns, pressupostos não problematizados e de outros elementos que só passam a integrá-la depois de serem coletivamente validados e partilhados ao longo do tempo, vemos que este trabalho de mediação cultural não ocorre de forma objetiva ou direta, mas por uma práxis dos sujeitos da escola sobre o cotidiano escolar e das práticas organizacionais e educativas. Nesse sentido, a ação e reflexão das e sobre as lideranças e dos esforços para a construção de um clima escolar positivo podem proporcionar maior inteligibilidade desse trabalho e facilitar as aprendizagens dos estudantes.

A compreensão da escola como um nexos cultural se alinha não apenas com as teorias socioculturais de Vygotsky (2010), mas também com uma visão mais ampla da organização escolar como uma unidade social. Nesta perspectiva, a cultura organizacional da escola refere-se aos aspectos coletivos que orientam e estruturam as relações e o ambiente vivido e compartilhado pelos sujeitos, fornecendo um quadro de referência para a interpretação de

situações e para a (re)construção de significados dentro da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, reconhecemos a organização escolar como uma ação, um conjunto dinâmico de processos, estruturas e práticas que (co)ordenam o trabalho individual e coletivo com vistas ao atingimento de seus objetivos educacionais. Neste contexto, as lideranças escolares adquirem um papel fundamental na realização desses processos, atuando como agentes de mudança, mediadores culturais e se tornando referências de comportamentos e valores.

Com esta ideia da escola como unidade social e como ação, entendemos que a cultura e clima organizacional e as práticas de liderança se influenciam mutuamente. As abordagens de liderança distribuída (Spillane, 2006) e democrática (Woods, 2005, 2021) são particularmente relevantes neste cenário, pois reconhecem a natureza coletiva da organização escolar, a agência dos membros da comunidade e a importância de envolver múltiplas pessoas nas atividades escolares e nos processos de tomada de decisão. Nesse sentido, podemos relacionar a ideia da área de desenvolvimento potencial (Vigotsky, 2010) para a aprendizagem coletiva e desenvolvimento organizacional da escola. A área de desenvolvimento potencial depende das oportunidades de aprendizagens e interações coletivas para poder se consolidar como desenvolvimento efetivo, de modo que “poder-se-ia dizer que no processo de aprendizagem organizacional a cultura desempenha um duplo papel, funcionando como conteúdo e como instrumento dessa aprendizagem” (Teixeira, 2002, p. 134). As lideranças, ao atuarem como facilitadores e apoiadores de processos numa perspectiva democrática, podem criar oportunidades para que a organização escolar como um todo construa aprendizagens coletivas, consolidando o aprimoramento das práticas pedagógicas, das estruturas organizacionais e da cultura e clima da escola. Nesse contexto, o clima escolar pode ser entendido como uma manifestação perceptível da interação entre a cultura organizacional e as práticas de liderança. Um clima escolar positivo não apenas facilita a interação entre diferentes culturas, mas também cria um ambiente propício para a realização e construção de ações organizacionais necessárias para atingir os objetivos educacionais.

Dessa forma, a organização escolar como unidade social e como ação são duas formas complementares de se compreender a escola. A cultura organizacional da escola fornece o contexto e os significados para as ações, enquanto as práticas de liderança, as estruturas da organização e o trabalho com o clima escolar partem dessa e de outras culturas ao mesmo tempo que as reconstróem. Essas interações são parte de um ambiente educativo, onde a reconstrução dos conhecimentos acadêmicos, sociais e experienciais representam aprendizagens dos sujeitos que lá convivem. Nesse sentido, a busca por uma escolarização democrática representa a prática e vivência de experiências embasadas em valores democráticos, nas quais o cruzamento de

culturas não é apenas um fenômeno abstrato, mas uma oportunidade para aprendizagens e desenvolvimento contínuos da comunidade escolar como um todo.

O processo de internalização descrito por Vigotsky (2010) oferece uma lente através da qual podemos compreender como as práticas de liderança democrática e os valores de um clima escolar positivo podem ser incorporados na cultura da escola ao longo do tempo. Vigotsky propôs que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da internalização de processos interpsicológicos (entre pessoas) para processos intrapsicológicos (dentro do indivíduo), de modo que, no contexto escolar, práticas e valores observados e vivenciados podem ser gradualmente internalizados pelos estudantes. Além disso, as estruturas normativas e as expectativas compartilhadas da comunidade escolar podem, ao longo do tempo, incorporar padrões e valores praticados no cotidiano da escola. Isto é,

Simultânea à aprendizagem formal, como condição mesmo para que ela ocorra, o aluno vai aprendendo a cultura escolar. Ele deve viver e conviver na instituição, comportando-se em conformidade com as normas estabelecidas, as crenças e os valores professados, respeitando e valorizando seus símbolos, participando de seus rituais, absorvendo e enriquecendo suas histórias, reverenciando seus heróis. Essa aprendizagem que, muitas vezes não é percebida pelos próprios educadores, é condição para o sucesso daquela aprendizagem formal que constitui a finalidade da escolarização (Teixeira, 2002, p.156).

Como Smircich e Morgan (1982) explicaram, a atuação das lideranças caracteriza-se pelas interpretações e enquadramentos de aspectos específicos dos contextos, de modo que situações ambíguas e complexas podem se tornar mais tangíveis e revestidas de significados mais claros. Se, numa perspectiva democrática, entendemos a liderança como uma prática de organização social na qual são gerados pontos de referência e apoio para que as próprias pessoas possam se orientar e atuar autonomamente, então, por exemplo, quando as lideranças escolares consistentemente praticam e promovem valores democráticos – como a partilha do poder, o diálogo transformador, a aprendizagem holística e o bem-estar relacional (Woods, 2021) – os membros da comunidade escolar podem internalizar esses valores. Com o tempo, esses princípios democráticos podem se tornar parte integrante da forma como os indivíduos pensam e agem, mesmo na ausência de direcionamento explícito; isto é, são incorporados na cultura organizacional da escola e viram referências de comportamentos e valores. De forma semelhante, o cultivo de um clima escolar positivo, caracterizado por relações de respeito mútuo, colaboração e valorização da diversidade, também pode ser internalizado pelos

membros da comunidade escolar à medida que tais esforços sejam continuamente apoiados e partilhados.

Vigotsky (2010) também enfatizou o papel da linguagem no desenvolvimento cognitivo, explicando que a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta para o pensamento e a autorregulação. Neste sentido, a promoção de um diálogo aberto e inclusivo na escola – tal como Woods (2005, 2021) se referiu ao tratar sobre a racionalidade discursiva e a dimensão do diálogo da democracia – permite que diferentes perspectivas culturais sejam expressas e compreendidas, sendo fundamental para a compreensão e (re)construção de significados nesse cruzamento de culturas que ocorre no ambiente escolar. A linguagem como uma ferramenta de pensamento também nos permite a reflexão crítica sobre as práticas escolares e se relaciona com a racionalidade ética, que lida com o suporte e facilitação de discussões em torno da “verdade”. Através do diálogo, as lideranças podem facilitar a construção de entendimentos compartilhados sobre situações diversas da vida escolar, os objetivos da escola, as estratégias para alcançá-los e os valores que guiam essas ações.

Nesta perspectiva, compreendemos que a *co-ordenação* das relações e do trabalho entrelaça as ideias de organização, cultura, clima e lideranças escolares. A cultura organizacional atua como um pano de fundo das relações, fornecendo referências e significados que permitem entendimentos mútuos e coletivos. A organização escolar é tanto estrutura quanto ação, que apoia e constrange os processos de ensino e aprendizagem, fornecendo um eixo pelo qual as interações podem se referenciar. As lideranças escolares representam os esforços conscientes e direcionados para coordenar o trabalho individual e coletivo, atuando como mediadores entre a cultura, as estruturas organizacionais e as ações necessárias para atingir os objetivos visados. Permeando essas relações temos o clima escolar, que oferece uma lente através da qual podemos compreender as percepções, expectativas e sentimentos das pessoas sobre as estruturas e esse trabalho de *co-ordenação*. O clima escolar não é apenas um reflexo passivo das interações entre cultura, organização e liderança, mas também um fator ativo que influencia essas interações. Um clima escolar positivo facilita a realização de práticas organizacionais e educativas exitosas, reforça os aspectos positivos da cultura organizacional da escola e apoia os esforços das lideranças. Dessa forma, o próprio processo de construção de um clima escolar positivo se configura como um esforço de liderança, ao envolver a *co-ordenação* das relações e do trabalho, criando pontos de referência compartilhados para a convivência e para o exercício das atividades escolares numa perspectiva plural e democrática.

Não só *co-ordenar*, mas *co-laborar* na teoria da ação dialógica de Freire (1987) é essencial para a construção de um ambiente que permita a experiência democrática na escola. Se admitimos que “não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político” (Freire, 1992, p. 57), entendemos ser essencial o exercício da reflexão: “O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem” (Freire, 1992, p. 46). Isto é, não apenas considerar os objetivos e as ações para atingi-los, mas também refletir sobre os caminhos para alcançá-los e as formas de realizá-los.

Nesse sentido, fundando-se no diálogo, a *co-laboração* é caracterizada pela problematização crítica da realidade que desafia os sujeitos, “que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (Freire, 1987, p. 96). Para o autor, ao pretender-se uma educação libertadora, é essencial compreender que ninguém se liberta sozinho e ninguém liberta o outro, mas libertamo-nos em comunhão. Isto é, sendo um educador, um líder dialógico, entende-se que os conhecimentos não podem ser depositados e a denúncia, anúncio e pronúncia do mundo não podem ser entregues em mãos. A educação a ser praticada pelas lideranças é a conscientização da realidade junto aos outros, de modo a entenderem-se como sujeitos da situação, conscientes dela, desvelando-a, criticamente conhecendo-a e, logo, co-intencionados à recriação dessa realidade. Esse *re-conhecimento* da realidade ocorre pela relação dialógica permanente entre as partes, em que as lideranças aprendem com os outros ao mesmo tempo em que, a partir daí, podem problematizar situações e vivências. São construções coletivas e pedagógicas onde tanto liderança quanto grupo aprendem um com o outro, problematizam a realidade e saberes concomitantemente, trabalhando *co-laborativamente* e co-intencionados pela transformação do mundo.

Woods (2005) afirmou a importância de existir uma fluidez nas estruturas da escola que permitam espaços de participação e deliberação menos rígidos normativamente, ao mesmo tempo em que haja um enquadramento estrutural firme que facilite a dispersão do poder, da liderança e de construção de práticas democráticas na escola. Nesse sentido, destacamos um aspecto da prática da liderança que articula questões pedagógicas e organizacionais, que é o equilíbrio entre autoridade e liberdade na escola. Segundo Freire (1987), a atuação de lideranças implica numa autoridade não autoritária ao mesmo tempo que numa liberdade não licenciada. Negando o autoritarismo e a licenciabilidade, a teoria dialógica entende que “se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela. A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica está na liberdade que, em certo momento se faz autoridade” (Freire, 1987, p.103).

Assim, não se pode olhá-las de forma isolada, mas somente em suas relações, pois não são necessariamente antagônicas, de modo que “é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza” (p.104).

Este entendimento de que uma educação emancipadora não pode ser doada, contrapõe-se às noções de liderança atuais, que ainda são permeadas por um ideário gerencialista onde o líder é uma espécie de “messias”. Dessa forma, para se trabalhar com a ideia de lideranças democráticas que se orientam por uma educação emancipadora, há que se ter como pressuposto e como norte de atuação a libertação em comunhão. Isto é, o líder não pode produzir e/ou doar a emancipação, mas, somente, auxiliar, estimular e oportunizar a autonomia dos sujeitos; em última instância, só se tem a fé nas pessoas de que farão uso de sua inserção crítica na realidade em prol dos oprimidos, pois, como Freire afirmou “Adesão conquistada não é adesão, porque é ‘aderência’ do conquistado ao conquistador através da prescrição das opções deste àquele [...] A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade” (1987, p.97). As lideranças em si não seriam soluções, mas partes auxiliares de um processo de catalisação da autonomia e criticidade dos sujeitos. E, assim, podemos afirmar que “É o todo que promove as partes e não o contrário” (Freire, 1987, p.80).

Assim, a integração destas perspectivas teóricas – as compreensões sobre a escola (Barroso, 1995; Gimeno Sacristán; Pérez Gómez, 2007, Pérez Gómez, 1998), as teorias socioculturais da aprendizagem de Vygotsky (2010), as abordagens de liderança distribuída (Spillane, 2006) e democrática (Woods, 2005; 2021) e o conceito de clima escolar (Vinha, Morais e Moro, 2017) – juntamente com a compreensão da escola como unidade social e como ação e da cultura organizacional da escola (Lima, 1998; Torres, 2003; 2007; Yamazato; Nascente, 2023), oferecem uma estrutura conceitual para compreender e abordar a complexidade do ambiente escolar contemporâneo. Este quadro reconhece a natureza dinâmica e multifacetada da escola, sua cultura, clima e lideranças, posicionando as lideranças como agentes ativos na constituição de um ambiente educacional que busca a valorização de princípios democráticos pela construção de um clima escolar positivo.

Ao mesmo tempo, esta ótica destaca o papel central da *co-ordenação* – seja através da cultura, da organização, das lideranças ou do clima escolar – na criação de um ambiente educacional plural e apoiador das aprendizagens. Reconhece-se que estes elementos estão intrinsecamente interligados, influenciando-se mutuamente em um processo contínuo de

desenvolvimento organizacional. Não só *co-ordenar*, como também *co-laborar*, de modo que integramos neste raciocínio o compromisso de transformação das realidades numa perspectiva crítica e democrática, pela qual as lideranças podem se orientar para a construção de um clima escolar positivo e de um ambiente no qual experiências democráticas podem ser vivenciadas. Assim, a escola emerge como um sistema complexo e dinâmico, onde o cruzamento de culturas, as práticas organizacionais, os esforços de liderança e o clima escolar convergem para constituir um ambiente de aprendizagem significativo e em constante desenvolvimento.

Com as discussões desta seção, podemos embasar nossas análises de dados em uma estrutura teórica que articula o clima e lideranças escolares com as estruturas normativas e o trabalho realizado no cotidiano da escola. Portanto, partimos para a próxima seção, na qual apresentamos a metodologia utilizada nesta tese, os procedimentos de pesquisa realizados e uma contextualização sobre as escolas participantes da pesquisa.

### 3 METODOLOGIA

Esta tese de doutorado integrou uma pesquisa desenvolvida em parceria entre a Fundação Carlos Chagas e a UFSCar denominada “Aprimoramento do clima escolar e desenvolvimento de lideranças escolares democráticas no contexto do Programa Ensino Integral do estado de São Paulo”. Tal investigação buscou compreender o estágio atual do clima escolar e das lideranças em quatro escolas que aderiram a esse programa (PEI), localizadas em duas cidades do interior do estado de São Paulo. Nesta tese enfocamos duas dessas escolas, as quais foram apresentadas em subseção posterior.

Esta investigação se fundamentou num paradigma crítico-emancipatório, com uma abordagem de métodos mistos numa concepção transformativa (Creswell; Creswell, 2021). Os procedimentos de pesquisa foram os seguintes: observações participantes, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e reuniões de devolutivas dos resultados do questionário do clima escolar. Com o apoio da Fundação Carlos Chagas, os questionários passaram por tratamento estatístico e as entrevistas foram processadas no *software Analyse Lexicale Par Contexte d’un Ensemble de Segments de Text - ALCESTE*.

Optamos por uma abordagem de pesquisa de métodos mistos por entendermos que essa forma de investigação permite uma análise mais completa de problemas complexos, tais como o clima escolar e lideranças, uma vez que tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos nos interessam. Mais especificamente, esta pesquisa pode ser considerada metodologicamente como uma abordagem complexa de métodos mistos, nomeadamente uma “abordagem (intervenção) experimental de métodos mistos” (Creswell; Creswell, 2021). Isto é, incorporamos mais de uma abordagem central de métodos mistos em nossa investigação. Dessa maneira, trabalhamos inicialmente com uma abordagem central convergente fundamentada na coleta, análise e integração de dados das observações (quali), questionários (quanti) e entrevistas (quali) para, então, realizar uma abordagem central explanatória com um *follow-up* baseado em reuniões de devolutivas (quali), que permitiram o acompanhamento dos resultados, assim como funcionaram como uma intervenção em si.

Em nossa pesquisa adotamos uma perspectiva transformativa, uma vez que nos fundamentamos no trabalho com o clima escolar e lideranças democraticamente orientadas em prol da luta contra desigualdades e na busca por esforços de prevenção de violências e opressões, além do desenvolvimento e aprendizagem da democracia embasada em valores de uma educação cidadã. Nesse sentido, a pesquisa transformativa é colaborativa e “dá voz a esses

participantes, elevando sua consciência ou sugerindo uma possibilidade de mudança em suas vidas” (Creswell; Creswell, 2021, p.7).

A escolha das duas escolas foi feita primeiro por terem aderido ao PEI, o que entendemos ser um fator de relevância para o estudo do clima escolar e lideranças, pois são escolas cujos profissionais têm dedicação integral, o que propicia uma convivência diária consistente com os estudantes e da equipe escolar entre si. Tal realidade difere da maioria das escolas regulares estaduais de meio período, nas quais docentes e estudantes têm mais dificuldades para a criação e estabelecimento de vínculos entre si e com a instituição, uma vez que o tempo de convivência é menor e muitos docentes trabalham em mais de uma unidade escolar. Além disso, no ano de início deste doutoramento (2021), o programa era relativamente novo e estava em expansão no estado, tornando-o atrativo para realização de pesquisas que explorassem sua realidade. Outro ponto de relevância foi a abertura das escolas em participar de uma pesquisa que envolveria os temas e procedimentos de coleta de dados já descritos, de forma que, a partir de contatos prévios com a diretoria de ensino regional de São Carlos, recebemos a indicação dessas unidades. Dentre as indicações, identificamos duas escolas com tamanhos semelhantes, que atendem bairros vizinhos e que aderiram ao PEI durante a pandemia do Covid-19, sendo o ano de 2022 o primeiro ano no programa de forma presencial. Entendendo que tais semelhanças poderiam contribuir para nosso estudo, conversamos com as escolas referidas e obtivemos os primeiros consentimentos para a realização da pesquisa para, então, formalizar os processos de concretização dessa parceria.

Com vistas a compreender o estágio atual do clima escolar e das lideranças em duas escolas do Programa Ensino Integral de São Paulo e desenvolver o aprimoramento tanto do clima escolar como das lideranças numa perspectiva democrática, entendemos que a pesquisa de métodos mistos seria um dos caminhos metodológicos mais adequados para a sua realização. Assim, escolhemos realizar observações participantes para conhecer e nos ambientar nas escolas, além de permitir uma melhor contextualização dos dados dos questionários e para o desenvolvimento das entrevistas. Os questionários do clima escolar foram construídos e validados por Moro (2018; 2020) em pesquisa de doutoramento recente, de modo que decidimos utilizá-los pela riqueza e padronização de dados fornecidos e sua consequente escalabilidade. Com os resultados do questionário em mãos, retornamos às escolas para a realização de devolutivas da pesquisa com pessoas de todos os segmentos; tais devolutivas permitiram a apresentação e discussão dos dados com as escolas. As entrevistas semiestruturadas procuraram trazer a perspectiva e voz dos sujeitos que vivem a escola e participaram da pesquisa. Com base nessas fontes de dados, buscamos convergências,

divergências e pontos de destaque sobre a realidade escolar que tenham relação com os temas de pesquisa de clima escolar e lideranças. Tais aspectos foram analisados sob nossa perspectiva teórica visando compreender e nos aprofundar sobre os temas tratados.

Na próxima subseção, passamos ao detalhamento de nossos procedimentos de pesquisa.

### **3.1 Procedimentos de pesquisa**

Nesta subseção apresentamos os procedimentos de coleta e análise de dados. De início, explicamos as etapas de desenvolvimento da investigação:

1. Seleção de duas escolas PEI, doravante denominadas escolas A e B;
2. Formalização da parceria com as escolas com a assinatura dos sujeitos (equipe gestora, professores e estudantes) do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aceitando participar da pesquisa, cujo projeto foi encaminhado de acordo com os critérios estabelecidos pelo Comitê Brasileiro de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Plataforma Brasil – CEP-UFSCar, tendo sido aprovado sob o número CAAE: 62846622.5.0000.5504;
3. Reconhecimento e aprofundamento no contexto de cada escola, por meio de observações participantes (Bogdan; Biklen, 1994);
4. Aplicação do questionário de Avaliação do Clima Escolar (Moro, 2020);
5. Devolutivas referentes aos resultados do questionário do clima escolar;
6. Realização de entrevistas semiestruturadas (Bogdan; Biklen, 1994) com voluntários e lideranças distribuídas nos diferentes segmentos.

Para nos apoiar e nortear as observações, seguimos as explicações de Bogdan e Biklen (1994) sobre a pesquisa de campo em investigações qualitativas na área da educação. Os autores afirmaram a importância de se estabelecer relações, sentir-se mais à vontade no local e que os outros sintam-se mais à vontade em sua presença. Nesse sentido, ressaltaram a importância da discrição: “A esperança dos investigadores de campo ‘cooperativos’ é integrarem-se no contexto, tomando-se mais ou menos parte ‘natural’ do cenário” (p.128). Entendendo a premência e a dificuldade de se “calcular” a quantidade apropriada de participação e mesmo as formas de se participar, os autores recomendam a reflexão: “Em que medida o que eu faço se relaciona com este objetivo?” (p.128). Dessa maneira, devemos ter em mente que nosso objetivo é a coleta de dados ao mesmo tempo em que fazemos parte dos contextos que observamos.

Bogdan e Biklen (1994) também explicaram que os sentimentos que o pesquisador experimentar em suas observações e vivências no campo são uma importante fonte de reflexão. Isto é, a interpretação e reflexão sobre os sentimentos pode auxiliar na formulação de perguntas que nos tragam pistas sobre as experiências dos sujeitos, de modo que “as reações emocionais do observador são uma fonte de intuições de investigação” (p.133). Por fim, orientamo-nos pela prudência dos autores:

Se aquilo que se faz não se relaciona com a recolha de dados, é necessário interpretar isso como um aviso de que se está a abandonar o papel de investigador. No entanto, isso não significa que se tenha de passar cada minuto a fazer sistematicamente investigação. Por vezes, estabelecer uma boa relação requer andar pelas redondezas e apenas conviver com os sujeitos (Bogdan; Biklen, 1994, p.128).

Assim, realizamos observações participantes nas escolas durante os meses de fevereiro a julho de 2022. A princípio tínhamos a expectativa de ir uma vez por semana em cada unidade de ensino, acompanhando a rotina e atendendo aos eventos escolares. Por vezes fomos às escolas mais vezes na semana para acompanhar mais reuniões e eventos que fossem ocorrer. As duas escolas tinham um planejamento mensal que era usado como base para nossa programação, mas ao longo da pesquisa percebemos que ele era bastante alterado em decorrência de demandas mais urgentes que surgiam. Dessa forma, começamos a nos planejar semanalmente mantendo contato com a equipe gestora das escolas; porém, muitas reuniões, em especial as com os estudantes, eram alteradas na data. Logo, pode-se verificar nas seções seguintes em que analisamos nossos dados, que as observações foram diversificadas de escola para escola; em uma conseguimos acompanhar mais reuniões, noutra menos, ou ficamos mais próximos dos docentes numa outra da equipe gestora. Desse modo, entendemos que, apesar da dissemelhança entre os dados levantados pelas observações nas duas escolas, esta diversidade de informações derivou das próprias circunstâncias de cada uma, o que nos permitiu uma melhor contextualização da realidade de cada escola.

Para a análise dos dados deste instrumento, organizamos acontecimentos e observações segundo as dimensões do clima escolar e nosso referencial sobre lideranças. Buscamos explorar tais eventos de duas formas: como eles se encaixavam nas dimensões do clima escolar e pelos referenciais de liderança, isto é, entendimentos destas lentes teóricas observáveis nos episódios relatados; e como tais referenciais interpretavam os acontecimentos. Inicialmente havíamos organizado as observações de forma corrida e cronológica segundo a ordem do diário de campo,

entretanto, para fins de análise e facilidade de leitura, optamos por um esquema separado pelas dimensões do clima escolar e das lideranças.

A aplicação dos questionários foi realizada presencialmente nas duas escolas utilizando o equipamento e rede de internet fornecidos por cada uma. Inicialmente foram distribuídos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido a serem assinados pelos professores e pela equipe gestora. No caso dos estudantes, foi necessário que seus pais/responsáveis assinassem um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, pois tinham todos menos de 18 anos. Ao longo das semanas passamos nas salas de aula e recolhemos os termos assinados, arquivando-os.

Em data marcada com cada escola, aplicamos os questionários aos alunos nas salas de informática. Foram usados majoritariamente *netbooks* das escolas fornecidos pelo Estado. O procedimento para a realização da tarefa foi o seguinte: preparar os computadores com a página do questionário aberta, organizar as turmas e alunos a serem chamados por vez, passagem em sala de aula para chamar os aptos a responder o questionário, após estarem todos na sala explicamos o questionário e eles respondiam; em seguida repetimos o processo para chamar mais alunos. Seguimos com essa rotina na semana combinada até finalizar todos os respondentes que porventura não estavam presentes em um ou outro dia de aplicação ou que trouxeram os TCLE/TALE atrasados. Em ambas as escolas tivemos auxílio dos agentes escolares e dos professores de apoio à tecnologia e inovação (PROATEC). Além disso, destacamos que, pela realização ter sido no primeiro semestre de 2022 e pós-pandemia, observamos um número considerável de alunos não alfabetizados que necessitavam de ajuda para ler os questionários, o que dificultou a aplicação em certos momentos. Na Escola A o questionário foi respondido por 356 alunos, 22 docentes e sete gestores; na Escola B foram 161 alunos, 22 docentes e oito gestores. Destaca-se que as equipes gestoras são, oficialmente, compostas por sete pessoas (uma diretora, dois vices, um professor coordenador geral e três professores coordenadores de área), porém na Escola B a diretora considerava a gerente de organização escolar (GOE) – que é uma funcionária administrativa – como parte da equipe gestora.

Os dados do questionário foram analisados e validados estatisticamente em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Para cada escola os dados foram organizados em quatro planilhas de Excel: para cada segmento um documento com todas as questões, suas frequências de distribuição<sup>85</sup>, médias e desvio-padrão das respostas; e uma quarta com gráficos e tabelas resumo para cada dimensão e segmento. Para ambas escolas, com estes dados, pudemos analisar

---

<sup>85</sup> As respostas podiam estar no formato: Concordo muito, Concordo, Concordo pouco, e Não concordo; ou Sempre, Muitas vezes, Algumas vezes e Nunca.

as percepções sobre cada dimensão do clima escolar na visão dos três segmentos de forma agregada e isolada, além de permitir um aprofundamento nos itens do questionário que apresentassem valores fora da média da dimensão ou segmento.

As devolutivas do questionário do clima escolar foram feitas em reuniões com representantes de todos os segmentos da escola, isto é, equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e famílias. As devolutivas foram feitas presencialmente num formato de reunião com apresentação dos conceitos de clima escolar, do instrumento de avaliação e discussão aberta dos dados com todos os presentes, buscando dar destaques às falas dos sujeitos da escola, que comentavam e discutiam aspectos da escola relativos aos resultados apresentados. Para isso, foram organizadas as apresentações das devolutivas em formato de *Power Point* com os respectivos dados sobre o clima escolar de cada escola. Durante as devolutivas, também buscamos voluntários para a fase seguinte de entrevistas. A partir da lista de voluntários, as entrevistas começaram a ser marcadas e realizadas.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, foram construídos roteiros de entrevista para cada um dos segmentos – equipe gestora, professores, funcionários, estudantes e famílias, totalizando cinco roteiros. Os roteiros foram construídos em conjunto pelos pesquisadores e em parceria com o Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores (DEFORGES), levando em consideração aspectos de participação e autonomia na escola, o PEI, o clima escolar e as lideranças. Além disso, os roteiros foram testados previamente para checar sua conformidade com os objetivos de pesquisa, tempo necessário para a sua aplicação e aspectos a serem aperfeiçoados para que esse instrumento alcançasse os objetivos, levantasse os dados, que eram esperados. Dessa forma, os roteiros foram finalizados, impressos e utilizados nas entrevistas, que foram presenciais nas escolas. Os roteiros se encontram no apêndice desta tese. A gravação das entrevistas foi feita por meio de aplicativo no celular e transcrita e revisada manualmente e com auxílio de softwares.

De início, buscamos compreender os contextos social e de formação dos respondentes, por meio de suas trajetórias pessoais, profissionais e relações com a escola. Em seguida, perguntamos sobre suas percepções sobre o clima da escola e suas visões sobre o PEI. Essa primeira parte das entrevistas propiciou uma compreensão geral da perspectiva dos respondentes em relação à escola. As perguntas subsequentes trataram da participação e das lideranças, aprofundando esses temas por meio das experiências vividas, percepções, sentimentos e opiniões. Nossa intenção, nessa parte subsequente, foi abordar as oportunidades de participação, os sentimentos atrelados a ela, a disposição em participar, a percepção sobre a

participação própria e dos outros e a participação efetiva. Em relação às lideranças, baseamos na literatura já consolidada sobre o tema que aborda suas principais vertentes, em especial a pedagógica/instrucional, a distribuída e a transformacional, por serem as mais estudadas no campo acadêmico da área. Desse modo, as perguntas apresentadas aos respondentes trataram de características dessas vertentes. Por fim, indagamos sobre referências de lideranças na escola para nos permitir identificar e reconhecer possíveis lideranças que tenham passado despercebidas e colocar em maior relevância as que já haviam sido identificadas. Na Escola A foram entrevistados a equipe gestora (sete pessoas), cinco docentes, dois funcionários, dois alunos e um responsável por estudante. Na Escola B foram entrevistadas seis pessoas da equipe gestora, cinco docentes, dois funcionários, dois alunos e um responsável por estudante.

Para análise das entrevistas utilizamos o *software* Alceste, que é um programa de análise de dados textuais que permite um estudo aprofundado das palavras e segmentos de textos ao fornecer classificações dos conteúdos baseadas em análises estatísticas e léxicas dos documentos. O programa tem origem francesa, sendo desenvolvido por Max Reinert na década de 1970, tendo sido introduzido no Brasil na década de 1990 (Souza et al, 2009). A partir de análise léxica de textos, o *software* agrupa as palavras em classes semânticas e produz resultados estatísticos e gráficos. Segundo Lima (2008), o que o Alceste examina nos textos são “as ressonâncias de sentido que se estabelecem devido às co-ocorrências de alguns termos e que aparecem reunidas em certas regiões do texto (discurso) em certos momentos” (p.89). Esse recurso foi de grande relevância para nosso estudo por identificar, com base em configurações lexicais, classes nos discursos que contribuem para a interpretação de temas manifestados pelos sujeitos de forma coletiva.

Em seu processamento, o Alceste reduz as palavras em suas raízes, de modo a melhor agrupar termos que abordam uma mesma referência. Por exemplo, a forma reduzida “*particip*” pode representar *participação*, *participa*, *participam*, *participar*, *participando*, *participei*, etc. O *software* produz um dicionário de termos das palavras reduzidas e suas respectivas formas completas, além da frequência delas na classe referente. Nesse dicionário também é apresentado o valor de  $\chi^2$  (qui-quadrado) de cada forma reduzida das palavras, que indica a significância do termo em sua respectiva classe; quanto maior o valor mais significativo é para a classe. Também são exibidas as ausências significativas, que possuem um valor de  $\chi^2$  negativo e apontam palavras de menor significância dentro da classe.

O programa faz seu processamento também com base em outras unidades de análise. Unidades de Contexto Inicial (UCI): são as unidades primárias nas quais o programa inicia sua análise. As UCI são o *corpus* de estudo, definidas pelo pesquisador de acordo com seus

objetivos e tipo de pesquisa, podendo ser entrevistas, capítulos de um livro, artigos, entre outros. Elas são identificadas arbitrariamente pelo pesquisador segundo o interesse da investigação. Em nosso caso, as UCI são as respostas das entrevistas, sendo cada entrevista uma UCI identificada pelas variáveis “escola” (1 ou 2), “segmento” (1 a 5) e “sujeito” (1 a 17). Para nossa análise fizemos dois documentos de UCI cada um referente às entrevistas de todos os segmentos na respectiva escola.

Outra unidade de análise refere-se às Unidades de Contexto Elementares (UCE) que são frases dimensionadas pelo programa. Segundo Souza et al (2009, p.32), “É a partir da pertença das palavras de um texto a uma UCE, que o programa vai estabelecer as matrizes para a classificação”. Abaixo temos um exemplo de UCE identificada pelo Alceste. Na primeira linha temos o número da unidade textual, seu valor de khi2 na classe e a identificação da UCI. As palavras mais fortemente associadas à classe estão entre parênteses.

*Unité textuelle n° 931 Khi2 = 14 Individu n° 7 \*suj\_7 \*seg\_1 \*esc\_1  
mas eu (aprendo), eu estou (aprendendo) bastante como (gerir), como (ouvir), (ouvir) critica,  
(porque) tambem (e) (difícil) para o ser (humano) (ouvir) a critica, as (vezes) (voce) (nao)  
(concorda), mas (voce) tem (que) (saber) (ouvir) (e) tirar (aquilo) (que) (voce) acha (que)  
(serve) para (voce).*

A classe é uma categoria estável extraída da análise do *corpus*. Segundo Souza et al (2009, p. 33), “Pode ser definida como um agrupamento constituído por várias UCE de vocabulário homogêneo”. Cada classe é caracterizada por seu vocabulário próprio e UCE específicas. Tanto as palavras quanto as UCE possuem um valor de khi2 que expressa a força da sua relação com a respectiva classe.

O Alceste processa os dados em quatro etapas: leitura do texto e cálculo dos dicionários; cálculo das matrizes de dados e classificação das UCE; descrição das classes de UCE; e cálculos complementares. Na primeira fase o *corpus* é formatado e dividido em segmentos de texto (UCE), as palavras são reduzidas em suas raízes e é construído o dicionário de formas reduzidas. Na segunda etapa, são selecionadas as UCE para estudo e calculadas matrizes das formas reduzidas *versus* UCE visando a construção das classificações hierárquicas descendentes (CHD). Na terceira fase, as classes são definidas, descritas e é feito o gráfico de análise fatorial por correspondência. Na última etapa, são feitos os cálculos complementares, em que são selecionadas, para cada classe, as UCE mais relevantes, a classificação hierárquica ascendente e as palavras mais características (Souza et al, 2009).

O relatório de resultados do Alceste provém dois tipos de dendrogramas, gráfico em forma de árvore que indica o agrupamento das classes ou – dentro de cada classe – o vocabulário relevante. O dendrograma de classes é uma classificação hierárquica descendente e o de vocabulário é uma classificação hierárquica ascendente. Assim, pode-se analisar a relação entre as classes ou as relações entre as palavras e UCE dentro de uma classe. O *software* também fornece um gráfico da análise fatorial da correspondência entre classes e vocabulário, permitindo a visualização, num plano cartesiano, das posições entre classes.

Os procedimentos de análise dos resultados providos pelo *software* Alceste foram feitos de forma sistemática buscando maior coerência na interpretação dos dados. De início, os dados de cada classe de cada relatório foram organizados em planilhas de Excel e documentos de Word para facilitar o acesso e tratamento das informações. Copiamos e colamos todas as palavras do vocabulário de cada classe com valor de  $khi^2$  maior que 10 e as ausências significativas com  $khi^2$  menor que -5; destacamos que no caso de algumas classes, por existirem poucos termos com  $khi^2 > 10$ , reduzimos o critério para  $khi^2 > 5$ . Também organizamos as unidades textuais de cada classe com suas identificações e valores de  $khi^2$ . Por conta do baixo número de entrevistados e *corpus* insuficiente, o segmento 5 foi analisado somente com base na transcrição da entrevista, sem o uso do Alceste.

O estudo de cada classe foi feito com base na análise do vocabulário, prestando atenção nos termos mais e menos relevantes, suas formas plenas, frequências de uso, classes gramaticais e conjugações. Também utilizamos as unidades textuais das classes que nos permitiram melhor entendimento e contextualização dos temas tratados. Para maior aprofundamento, os dendrogramas com a classificação hierárquica ascendente da classe foram de grande ajuda para compreender as relações entre os vocábulos na constituição da respectiva classe. Nossa familiaridade com as entrevistas e observações também auxiliaram nossas interpretações dos dados fornecidos pelo Alceste.

Por fim, articulamos os dados das observações, dos questionários e das entrevistas visando uma compreensão geral sobre o clima da escola e suas lideranças. Nas próximas subseções, apresentamos o PEI, as escolas A e B e os bairros onde se localizam.

### **3.2 Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**

O Programa Ensino Integral no estado de São Paulo (PEI) foi instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012b), alterada posteriormente pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (São Paulo, 2012c). O programa

teve início em 2012 com 16 escolas de ensino médio, sendo que os dados mais recentes apontam que a rede conta atualmente com 2.314 escolas, espalhadas por 490 municípios, ofertando um total de 1.200.000 vagas (São Paulo, 2024). O PEI possui aspectos diferenciados das escolas regulares, tais quais sua metodologia, o modelo pedagógico e o modelo de gestão escolar. O modelo que inspirou o PEI paulista foi do o Ginásio Pernambucano, reinaugurado em 2004 como Centro de Ensino Experimental (CEE) em parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma entidade sem fins lucrativos que expandiu esse modelo para diversos outros estados.

Segundo as diretrizes do programa (São Paulo, 2012a), o PEI busca propiciar aos seus estudantes não apenas o currículo escolar paulista, mas também oportunidades para aprender e desenvolver práticas que irão apoiá-los no planejamento e execução do seu Projeto de Vida. O Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI) estabelece a atuação dos profissionais por 40 horas semanais de forma que permite às equipes dessas escolas atenderem às exigências do modelo do programa, propiciando maior proximidade com estudantes e comunidade escolar. Além das atividades tradicionais da docência, os educadores também têm como responsabilidade a orientação aos estudantes em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. É esperado do professor maior autonomia e iniciativas que “operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais” (São Paulo, 2012a, p.12). Além disso, o regime prevê ações de formação continuada e avaliações de desempenho das equipes escolares.

Juntamente à ampliação da jornada escolar, o programa busca expandir os horizontes dos estudantes, expondo-os a conteúdos socioculturais diferenciados, além dos conteúdos acadêmicos, oportunizando vivências relacionadas à “qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação” (São Paulo, 2012a, p.9). A escola almeja a conquista da autoconfiança, autodeterminação, autoestima e autonomia dos jovens, objetivando que se tornem protagonistas de suas vidas. Assim, o PEI destaca como seus aspectos principais (São Paulo, 2012a):

- Jornada integral para os estudantes, com currículo integralizado, matriz flexível e diversificada;
- Escola alinhada com a realidade dos jovens, preparando-os para realizar seus Projetos de Vida e serem protagonistas de sua formação;
- Infraestrutura com salas temáticas, sala de leitura, laboratórios de ciências e de informática;

- Professores e demais educadores em Regime de Dedicção Plena e Integral à unidade escolar.

O modelo pedagógico do PEI baseia-se em quatro princípios: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença, os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil. A Educação Interdimensional se refere ao a uma formação integral do discente em “dimensões” que vão além somente da racionalidade, constituindo o *logos* (pensamento racional, científico e ordenador), o *pathos* (sentimentos, afetividade, empatia e simpatia), o *eros* (desejo, impulsos e corporeidade) e *mytho* (esfera da transcendência, aos mistérios da vida e da morte). A Pedagogia da Presença trata da aproximação dos educadores com as crianças e jovens, sendo um “exercício de abertura, compromisso e reciprocidade do educador com o educando: abertura, porque se propõe a ver; compromisso, porque se propõe a cuidar; reciprocidade, porque se propõe a perceber o estudante como a centralidade do Programa” (São Paulo, 2023, p.5). O Protagonismo Juvenil é um princípio orientador do programa, pelo qual se concebe que os discentes são tanto sujeitos quanto objetos da ação educativa, de modo que a escola deve incentivar a atuação dos jovens “como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso, favorecendo a participação individual e o trabalho em equipe na relação com o conhecimento” (São Paulo, 2023, p.6). Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI lidam as competências a serem desenvolvidas nos estudantes:

- aprender a conhecer: competência cognitiva (domínio da leitura, da escrita, da expressão oral, do cálculo e da solução de problemas, desenvolvimento da compreensão da realidade e do senso crítico);
- aprender a fazer: competência produtiva (capacidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos, de agir sobre o meio);
- aprender a conviver: competência social e relacional (capacidade de comunicar-se, interagir, participar, cooperar, gerir e resolver conflitos, respeitar e valorizar as diferenças);
- aprender a ser: competência pessoal (agir com autonomia, solidariedade, discernimento e responsabilidade, descobrir-se, desenvolver a personalidade e a autoestima) (São Paulo, 2023, p.4)

Para a operacionalização dessa proposta a escola propõe possui: um currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível e aulas e atividades complementares. Segundo suas diretrizes, o modelo pedagógico do programa diferencia-se pela promoção de práticas e propostas que incentivam o desenvolvimento dos jovens solidários, com mais autonomia e competências. Tais atividades são:

- O Protagonismo Juvenil é uma premissa na qual o aluno é sujeito e objeto da sua aprendizagem, sendo tratado como fonte de iniciativa e liberdade, proporcionando

postura e atitude consciente de seus objetivos e sua constante busca. Há duas práticas de destaque no programa que são diretamente ligadas a essa premissa, as lideranças de turma e os clubes juvenis;

- Líder de Turma é o estudante eleito pelos colegas de turma para representá-los perante a equipe escolar. São alunos responsáveis de ouvir as necessidades e interesses da turma, levando tais considerações para a direção; e de estimular a participação dos colegas nas ações escolares;
- Clubes juvenis são espaços privilegiados para o desenvolvimento da autonomia e capacidades de gestão e organização dos estudantes. Os clubes são organizados a partir do interesse dos discentes que, então, formalizam um Plano de Ação do Clube Juvenil detalhando objetivos e propostas de atuação ao longo do semestre para ser validado junto à direção. Duas aulas por semana são destinadas para essa prática, que é realizada sem supervisão docente, embora possam requerer apoio caso necessário;
- O Projeto de Vida é desenvolvido e aprimorado ao longo do ano por cada estudante e professor tutor. Esta proposta busca motivar os estudantes, fazendo-os começar a concretizar seus sonhos e expectativas futuras;
- O Acolhimento é a primeira etapa da construção do Projeto de Vida, sendo a primeira atividade pedagógica realizada na escola do Programa Ensino Integral. Trata-se de um evento de recepção com alunos e ex-alunos voluntários que preparam atividades e dinâmicas para iniciar a construção do Projeto de Vida dos ingressantes do sexto ano do ensino fundamental e/ou do primeiro ano do ensino médio;
- A Avaliação em Processo, que é a aplicação de avaliações diagnósticas de Língua Portuguesa e Matemática por bimestre para acompanhar a evolução das aprendizagens dos estudantes e identificar possíveis lacunas;
- O Nivelamento, que é uma estratégia para a aquisição dos conhecimentos adequados e prescritos para as respectivas séries/anos escolares;
- As Disciplinas Eletivas, que são componentes da parte diversificada do currículo, oferecendo um espaço para experimentação, interdisciplinaridade e aprofundamento de estudos;
- A Tutoria é uma metodologia de acompanhamento dos estudantes pelo estabelecimento de vínculos, orientação e geração de condições para a realização dos Projetos de Vida dos tutorados; é um processo de interação entre docente e discentes orientado para a

formação integral destes. A quantidade de tutorados por professor varia segundo o número de alunos na escola.

- A Orientação de Estudos focada no desenvolvimento de estratégias de estudos por parte dos estudantes por meio de diversas técnicas;
- As Atividades Experimentais e laboratórios de matemática e ciências onde os estudantes aprendem por meio de métodos de investigação científica, podendo manusear equipamentos fazer análises de fenômenos na prática.

Outro ponto de destaque do PEI é seu modelo de gestão. Os conceitos que embasam e orientam o modelo de gestão do PEI foram sintetizados no Quadro 3.

Quadro 3: Princípios e conceitos do Modelo de Gestão do PEI

<b>Missão</b>	ser um núcleo formador de jovens primando pela excelência na formação acadêmica, apoiando seus projetos de vida; seu aprimoramento como pessoa humana, sua formação ética e desenvolvimento de sua autonomia intelectual e pensamento crítico.
<b>Visão de Futuro</b>	ser, em 2030, reconhecida internacionalmente como uma rede de ensino integral pública de excelência posicionada entre as 25 primeiras do mundo.
<b>Valores</b>	oferta de um ensino de qualidade
	valorização dos educadores
	gestão escolar democrática e responsável
	espírito de equipe e cooperação
	mobilização, engajamento, comprometimento da rede, alunos e sociedade em torno do processo ensino-aprendizagem voltado ao espírito público e cidadania e a escola como centro irradiador da inovação
<b>Premissas</b>	Protagonismo
	Formação Continuada
	Corresponsabilidade
	Excelência em Gestão
	Replicabilidade

Fonte: São Paulo (2012a).

A operacionalização deste modelo de gestão ocorre pela metodologia do Ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*) nos diversos processos e atividades escolares, que foi desenvolvida por volta da década de 1950 no campo da administração de empresas. Esse método se estrutura em etapas de planejamento, desenvolvimento, monitoramento e avaliação dos resultados das ações e correção dos erros, retornando novamente à etapa de (re)planejamento e dando continuidade ao ciclo. A gestão também se apoia nos seguintes instrumentos: Plano de Ação; Programa de Ação; Guia de Aprendizagem; Agenda da Escola e Agenda Individual, assim como o Plano de Gestão Quadrienal e a Proposta Pedagógica, que são exigências impostas a todas escolas estaduais.

O Plano de Ação é um documento que estabelece as prioridades, metas, indicadores de aferição de resultados, responsáveis, prazos e as estratégias. Com base nesse documento desdobra-se o Programa de Ação de todos os educadores da escola que, então, farão a operacionalização do Plano de Ação, dando corpo às diretrizes traçadas no PEI. Assim, o Plano de Ação apresenta-se como a estratégia e planejamento anual da escola, montado, idealmente, de forma colaborativa e democrática pela equipe gestora e professores. Já o Programa de Ação é construído individualmente por cada profissional da escola, apresentando todas as ações que pretendem realizar, baseando-se, fundamentalmente no Plano de Ação.

O Plano de Gestão Quadrienal é um planejamento de quatro anos que envolve aspectos administrativos e pedagógicos, que caracteriza a escola, estudantes e a comunidade atendida, explicita os objetivos, valores e princípios que norteiam o plano geral de trabalho e instrumentos de acompanhamento e avaliação nesse horizonte de tempo. Mais específica, a Proposta Pedagógica é um planejamento coletivo na perspectiva do trabalho educativo realizado na escola, que estabelece suas prioridades e rumos com base nas necessidades de aprendizagem identificadas.

O Guia de Aprendizagem é um documento bimestral de responsabilidade docente que organiza os conteúdos, competências, habilidades e atividades a serem realizadas em sua disciplina no referido bimestre. Os guias devem ser divulgados para toda a comunidade escolar para que possam acompanhar o planejamento e execução dos processos de aprendizagem ao longo do ano. Finalmente, a Agenda da Escola é um documento elaborado mensalmente pelo diretor com o cronograma das atividades que serão desenvolvidas na escola. A Agenda Individual também é mensal, porém é elaborada por cada um dos educadores contendo seu cronograma para o mês com os horários e atividades planejadas.

Parte essencial do modelo de gestão são os alinhamentos, que são reuniões entre profissionais. O PEI prevê alinhamentos horizontais, quando feitos por profissionais de funções iguais ou semelhantes e verticais, quando realizados por pessoas com funções diferentes. Exemplos de alinhamentos horizontais: trio gestor (diretora, vice e PCG); vice-diretor, PCG e professores da parte diversificada; PCG e PCAs; PCAs; PCA e professores da BNCC; professores da BNCC e professores da parte diversificada. Exemplos de alinhamentos verticais: vice-diretor e professores de PV; PCG e professores da parte diversificada; PCG, PCA e professores da BNCC. As reuniões de alinhamentos são realizadas semanalmente ou quinzenalmente. Além disso, a diretora é responsável pelo acompanhamento e formação dos estudantes em funções de liderança, o que é feito por meio de reuniões semanais e/ou quinzenais.

O processo de avaliação de desempenho do PEI é composto por: Avaliação de Competências; Avaliação de Resultados; Consolidação da Avaliação; Devolutiva; Elaboração do PIAF; e Acompanhamento do PIAF. As competências tratam de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores alinhados com os preceitos do programa, de modo que sua avaliação observa o perfil e comportamentos esperados e realizados, além das práticas pedagógicas efetuadas. Esta avaliação toma como base um Mapa de Competências, que se organiza em premissas, competências, macro indicadores e micro indicadores. As premissas do PEI são Protagonismo, Formação Continuada, Excelência em Gestão, Corresponsabilidade e Replicabilidade, e funcionam como objetivos a serem alcançados por meio da prática. Os macro indicadores qualificam as competências de forma ampla com um conjunto de indicadores de comportamentos esperados; os micro indicadores especificam as atitudes esperadas nos macro indicadores de acordo com a função do sujeito. Assim, existem cinco premissas; sete competências; 20 macro indicadores; e 40 micro indicadores. Por exemplo:

Premissa: Protagonismo

Competência: Protagonismo

Macro indicadores: Respeito à individualidade; Promoção do Protagonismo Juvenil; Protagonismo sênior;

Micro indicadores para a Promoção do Protagonismo Juvenil pelo professor de disciplina:

-Promove práticas que potencializem a realização dos Projetos de Vida dos estudantes.

-Propicia o espaço para que o estudante seja o sujeito principal da ação (por exemplo: propostas de atividades da disciplina, gestão de sua aprendizagem, acompanhamento dos Guias de Aprendizagem etc.).

-Mostra-se aberto a ouvir e apoia os estudantes em seu processo de formação pessoal, acadêmica e profissional (por exemplo: dúvidas da disciplina, aspectos pessoais, Projeto de Vida) (São Paulo, 2021, p.58).

Para a avaliação de desempenho, utiliza-se como ferramenta a Avaliação 360° que se baseia no Mapa de Competências e consiste em questionários sobre a frequência de comportamentos esperados pelo avaliado. Cada educador da escola é avaliado por seus pares, pelos estudantes e superiores hierárquicos, além de uma autoavaliação. Assim, os micro indicadores dão origem às perguntas da avaliação, cujas respostas refletem a frequência de realização do comportamento esperado.

Ao fim do ano letivo, como componente da avaliação de desempenho, é realizada a avaliação de resultados. De responsabilidade do gestor direto, afere-se o cumprimento das ações planejadas no Programa de Ação do avaliado e sua assiduidade ao longo do ano.

A consolidação da avaliação é o cruzamento das avaliações de competências e de resultados, compondo uma matriz de nove quadrantes formados pelas pontuações das avaliações. Cada quadrante representa uma diretriz de ação e/ou situação do profissional. Como exemplo, apresentamos Quadro 4:

Quadro 4: Quadrantes de consolidação de resultados

Avaliação de competências	3,1 a 4	Q3	Q6	Q9
		Observação	Alto desempenho por competência	Potencial além da função
	2,1 a 3	Q2	Q5	Q8
		Melhoria em resultado	Transformar potencial em desempenho	Alto desempenho por resultado
	1 a 2	Q1	Q4	Q7
		Riscos na manutenção do profissional	Melhoria em comportamentos	Requer análise
	1 a 2	2,1 a 3	3,1 a 4	
<b>Avaliação dos resultados</b>				

**Fonte: Caderno do Gestor Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral (São Paulo, 2021, p.81)**

Após a consolidação, é feita a devolutiva das avaliações ao profissional pelo superior direto. Essa devolutiva direciona a construção e/ou revisão do Plano Individual de Aprimoramento e Formação.

Assim, com este modelo, o PEI objetiva oferecer uma educação integral aos seus estudantes, envolvendo o desenvolvimento de seus aspectos físicos, cognitivos, socioemocionais e culturais, visando a formação de pessoas autônomas, solidárias e competentes. Na última subseção da Metodologia, contextualizamos as escolas pesquisadas e os bairros onde se localizam.

### 3.3 Contextualização das escolas e dos bairros onde se localizam

As escolas A e B se localizavam na periferia de São Carlos - SP e estavam a aproximadamente dois quilômetros uma da outra. A região estava no limite do perímetro urbano com a zona rural e era composta por quatro bairros relativamente novos, porém seus limites físicos não eram percebidos por estarem muito próximos uns dos outros. A população local era de aproximadamente 22.000 residentes e o rendimento mensal das famílias era de 386,05 reais em 2010 (IBGE, 2010).

A Escola A foi construída em 2006 e, até entrar para o PEI, funcionava em três períodos de atendimento regular e EJA (noturno). O prédio tinha secretaria, sala da diretoria, vice diretoria, sala dos professores, sala de coordenadores, sala de leitura/informática, refeitório, pátio interno e externo, teatro de arena e uma quadra de esportes coberta. Abrangia os anos finais do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano) e o Ensino Médio, com 14 turmas e equipe gestora composta por uma diretora, dois vice-diretores, um professor coordenador geral (PCG) e três professores coordenadores de área (PCA), sendo estas áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências da Natureza, e Ciências Humanas. Segundo o Censo Escolar (2022), a escola possuía 286 matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental, 177 no Ensino Médio e 16 de Educação Especial. No início do ano de 2022 havia 29 professores, dos quais 26 com dedicação exclusiva à docência, um responsável da sala de leitura e três que também atuavam como coordenadores de área. A escola aderiu ao PEI em 2021.

A Escola B possuía um prédio mais novo, construído em 2016 e já levando em consideração as especificações e necessidades do PEI. Possuía secretaria, sala da diretoria e vice diretoria, ampla sala de estudos e dos professores, laboratórios de informática e ciências (seco e molhado), sala de coordenadores, sala de leitura, refeitório, sala para o grêmio estudantil que também era usado como sala para atendimento de alunos com necessidades especializadas, pátio interno e externo e uma quadra de esportes coberta. Também abrangia os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com 14 turmas e equipe gestora composta por uma diretora, dois vice-diretores, um professor coordenador geral e três professores coordenador de área. Segundo o Censo Escolar (2022), a escola possuía 300 matrículas nos anos finais no Ensino Fundamental II, 82 no Ensino Médio e 19 de Educação Especial. No início do ano de 2022 havia 29 professores, dos quais 26 com dedicação exclusiva à docência, um responsável da sala de leitura e três que também atuavam como coordenadores de área. A escola aderiu ao PEI em 2020.

O bairro da Escola A – Bairro A – era o mais antigo, tendo sua formação iniciada por volta da década de 1990. O local era urbanizado e possui infraestrutura com postos de saúde, agências bancárias, mercados, comércios, escolas e praças públicas. O acesso ao bairro se dava principalmente por uma avenida tortuosa que descia uma serra da cidade, comumente referida como *serrinha*, ou por acessos da rodovia Washington Luís.

O bairro da Escola B – Bairro B – era o mais novo em termos de urbanização, sendo que a unidade de saúde do bairro foi inaugurada em 2020, uma creche e pré-escola municipal em 2022 e a Escola B em si em 2016. Além disso, contava com pequenos comércios e uma praça pública. Seu acesso se dava principalmente por uma estrada municipal que descia de regiões suburbanas até o local ou através dos outros bairros ao redor acessados pela *serrinha*.

Ávila (2003) realizou uma etnografia de um dos bairros dessa região, que ficava entre o Bairro A e o Bairro B (nessa época o Bairro B ainda estava em construção, porém atualmente localiza-se vizinho ao estudado por Ávila (2003)). Segundo o autor, essa região se formou de forma semelhante à periferização das grandes cidades, no sentido de ser “uma combinação da ausência de fiscalização do órgão público, com a atitude de venda de lotes regulares e irregulares em áreas distantes da cidade e muitas vezes inadequadas ao uso habitacional” (p.50). Inicialmente o trabalho na região era ligado ao campo, como em colheitas de café e laranja, em corte de cana e em granjas. Embora ainda fossem ocupações comuns, o desenvolvimento da cidade e da região como um todo permitiu uma maior diversificação de oportunidades laborais para os moradores.

Segundo Ávila (2003), para pessoas de outras localidades da cidade, esta região seria composta somente pelo Bairro A, que era mais antigo e consolidado e contava com boa parte da destinação de melhorias públicas. Também destacamos o entendimento do autor sobre a proximidade das relações na região. No bairro estudado, vizinho ao Bairro B, “pode-se conhecer as pessoas, reconhecer e ser reconhecido” (p.78), ao tempo que no Bairro A isso não acontecia da mesma forma: “não se conhece e, de certa forma, não se domina a região tão bem como ocorre no bairro: o contato com o lugar e com as pessoas é mais individualizado” (p.78).

Por fim, destacamos duas considerações de Ávila (2003) e Silva (2007) que também encontramos em nossas coletas de dados. Segundo Ávila (2003), para os moradores dos bairros, “subir para a cidade” representava tanto um deslocamento espacial – em decorrência da região estar isolada por um declive considerável – quanto simbólico. Isto é, “‘subir pra cidade’ é também subir para os bairros em melhores condições físicas e econômicas e entrar em contato com ‘o povo da cidade’, entendido muitas vezes como sendo ‘os mais ricos’ e os que

discriminam o bairro” (Ávila, 2003, p.82). Silva (2007), que estudou relações sociais entre migrantes no Bairro A, também observou essa noção:

Assim, essa noção foi também apropriada e endossada pelos próprios moradores que hoje empreendem, em seus discursos, uma nítida separação entre o bairro e São Carlos, incluindo em sua concepção elementos do estigma que o bairro carrega. Eles contribuem para a separação não apenas ao dizerem que o bairro fora construído para ser uma cidade separada, mas também ao se referirem, de maneira corriqueira, ao [Bairro A] e ao *lá para cima*. Essa expressão é usada para se referir a tudo que está depois da ‘serrinha’, e acaba colocando o [Bairro A] no espaço que ele ocupa em sua relação com São Carlos: não apenas abaixo na questão espacial, mas também na questão simbólica implicada aí, que o associa à pobreza, que o coloca como pior que qualquer outro de São Carlos (Silva, 2007, p.7).

A outra consideração foi sobre o estigma que os moradores tinham de pessoas de outras regiões da cidade. Por ser uma região periférica com problemas de violência e crime, além de outras dificuldades estruturais, sociais e econômicas, havia um preconceito com os moradores da região que era compartilhado pelos quatro bairros, embora fossem, em geral, identificados como todos Bairro A. Segundo Silva (2007, p.4) esse sentimento coletivamente compartilhado pelos moradores aproximava-os, de modo que “os moradores, independentemente de sua procedência, ocupação, posição e relação com o bairro, identificam a mesma coisa: reconhecem o preconceito que sofrem por serem moradores do [Bairro A]” (p.4). Nesse sentido, Ávila (2003) identificou que um dos maiores problemas que os moradores enfrentavam era conseguir empregos, pois além de uma dificuldade econômica e de precisarem se deslocar até outras regiões da cidade, havia uma discriminação com as pessoas do bairro que obstaculizava sua contratação.

Dessa maneira, vemos que eram bairros com tempo de formação e desenvolvimento urbano diferentes, mas que possuíam semelhanças sociais e em sua relação com o resto da cidade. Era uma região que, para além das dificuldades estruturais e sociais, sofria com o estigma de uma localidade periférica de baixo nível de desenvolvimento socioeconômico. Deste modo, no geral, a população atendida pelas duas escolas era semelhante em termos socioeconômicos, mas vemos que – embora ambos bairros estejam nos limites urbanos da cidade – o Bairro A era maior e mais desenvolvido em questões de infraestrutura urbana, comercial e residencial do que o Bairro B. Além disso, podemos destacar, em linha com Ávila (2003), que no Bairro A as relações eram mais impessoais do que no B por conta do estágio de desenvolvimento diferentes em que se encontravam, isto é, pode-se dizer que o Bairro B era semelhante ao que o Bairro A foi há anos atrás quando estava se formando.

A metodologia desta tese se embasou num paradigma crítico-emancipatório, de modo que optamos por instrumentos e procedimentos de coleta de dados que nos permitissem conhecer, analisar, contextualizar e entender as realidades e percepções dos participantes da pesquisa. Além disso, buscamos descrever o PEI para melhor compreender as estruturas específicas dessas escolas que eram vivenciadas e aprendidas pelos sujeitos. Nesse sentido, também trouxemos uma discussão dos bairros onde as escolas se encontram para contextualizar a população atendida. Desse modo, podemos proceder para o estudo das percepções sobre o clima escolar e lideranças nas duas escolas.

## 4 Escola A

Nesta seção discutimos os resultados das coletas de dados referentes à Escola A. Iniciamos com os resultados da avaliação do clima escolar, a reunião da devolutiva dos dados e o estudo das entrevistas pelo relatório do Alceste. Por fim, analisamos cada dimensão do clima escolar da Escola A, integrando também os dados das observações participantes.

### 4.1 Dados do questionário do clima escolar

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação do clima escolar na Escola A. Discutimos os resultados gerais agregados, por segmentos e por dimensões. Tivemos um total de participação nesta fase da pesquisa de 356 alunos, 22 docentes e 7 gestores.

Na Tabela 1 apresentamos as médias das dimensões do clima escolar em relação aos grupos respondentes. Podemos ver que não houve percepções negativas e que todas as pontuações tiveram valores intermediários ou positivos. Destacamos que tanto os docentes quanto os gestores tiveram uma visão predominantemente positiva em todas as dimensões do clima escolar, com exceção da dimensão 5. A dimensão 5 foi vista de forma intermediária por todos os segmentos e possui os menores valores médios, de modo que foi analisada mais profundamente.

Tabela 1: médias das dimensões do clima escolar Escola A

DIMENSÃO DO CLIMA ESCOLAR	Média		
	Estudantes	Docentes	Gestores
1. Ensino e Aprendizagem	2,70	3,08	2,93
2. Relações sociais e Conflitos na escola	2,76	3,17	3,13
3. Regras, Sanções e Segurança na escola	2,74	3,01	2,97
4. Intimidação entre alunos	3,05	----	----
5. Família, a escola e a comunidade	2,37	2,56	2,67
6. Infraestrutura e a rede física da escola	2,75	2,93	3,07
7. Relações com o trabalho	----	3,13	2,96
8. Gestão e participação	----	3,01	3,07

Fonte: dados da pesquisa

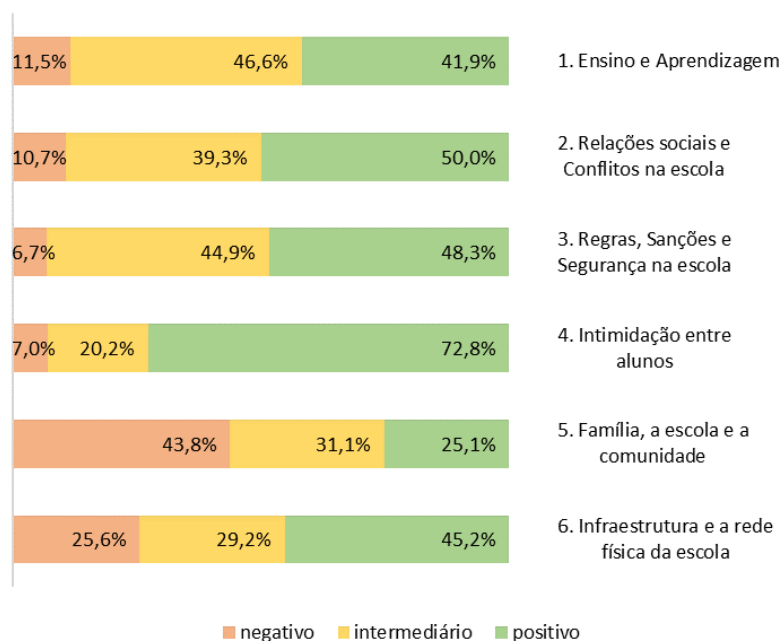
Legenda

Negativo	Intermediário	Positivo
----------	---------------	----------

### 4.2.1 Resultado geral: estudantes

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação do clima escolar na Escola A na perspectiva dos estudantes.

Gráfico 1: Escola A - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado) Geral e por Dimensão, Visão Aluno



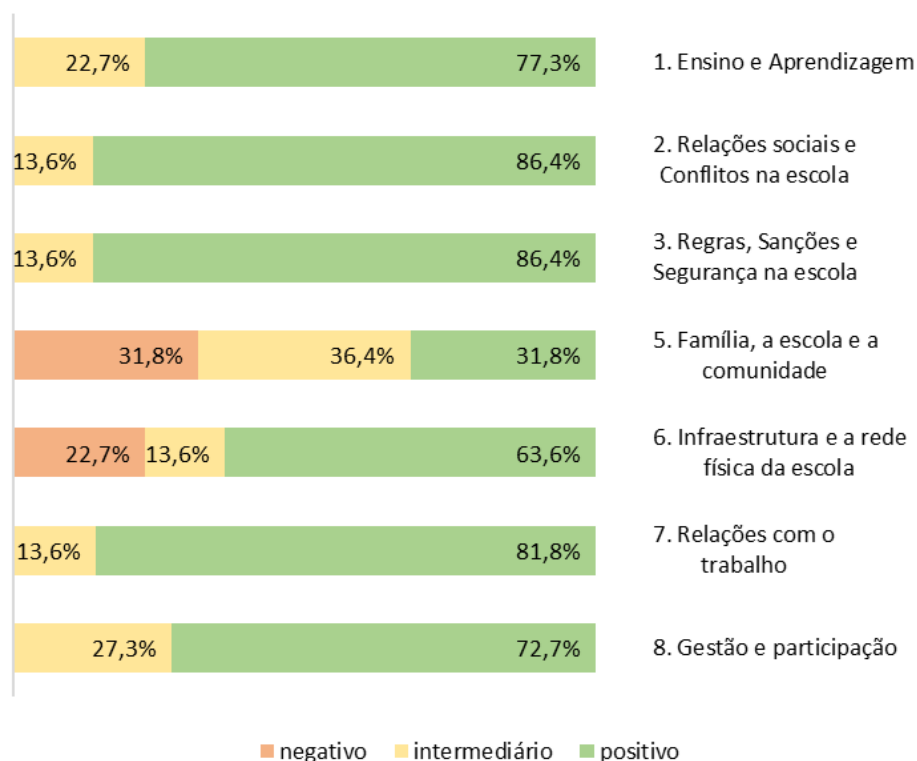
Fonte: dados da pesquisa

Com base no Gráfico 1, vemos percepções majoritariamente positivas e intermediárias nas dimensões do clima escolar, com exceção das dimensões 5 e 6. A dimensão 4, intimidação entre alunos foi a dimensão com o maior percentual de percepções positivas. Contudo, por se tratar de uma dimensão muito sensível, pois pode envolver situações de sofrimento entre os estudantes, faz-se necessário identificar em quais itens estão indicados os percentuais negativos. A dimensão 5 (família, escola e a comunidade) tem o maior percentual de respostas negativas (43,8%) e o menor de positivas (25,1%); seguida pela dimensão 6 (infraestrutura e rede física da escola) com 25,6% e 45,2%. Também podemos ressaltar a dimensão 1 (ensino e aprendizagem) por ter o maior percentual de percepções intermediárias (46,6%) e o segundo menor percentual de respostas positivas (41,9%).

#### 4.2.2 Resultado geral: docentes

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação do clima escolar na Escola A na perspectiva dos docentes.

Gráfico 2: Escola A - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado) Geral e por Dimensão, Visão Docente



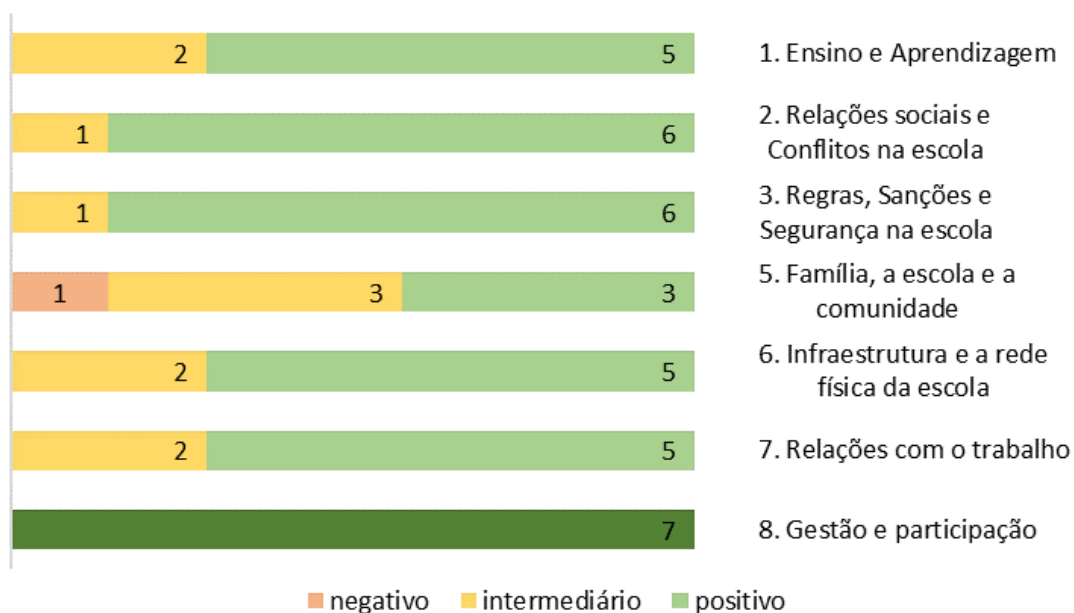
Fonte: dados da pesquisa

No Gráfico 2 vemos as percepções do corpo docente e verificamos que a maioria das dimensões apresentam um alto percentual de respostas positivas, chegando a 86,4% nas dimensões 2 e 3 (Relações sociais e conflitos na escola e Regras, Sanções e Segurança na escola). As duas dimensões do clima que apresentaram percentual de respostas negativas foram as dimensões 5 e 6 Família, a escola e a comunidade e Infraestrutura e a rede física da escola, com 31,8% e 22,7% respectivamente.

### 4.2.3 Resultado geral: equipe gestora

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação do clima escolar na Escola A na perspectiva da equipe gestora.

Gráfico 3: Escola A - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado): Geral e por Dimensão, Visão Gestor



Fonte: dados da pesquisa

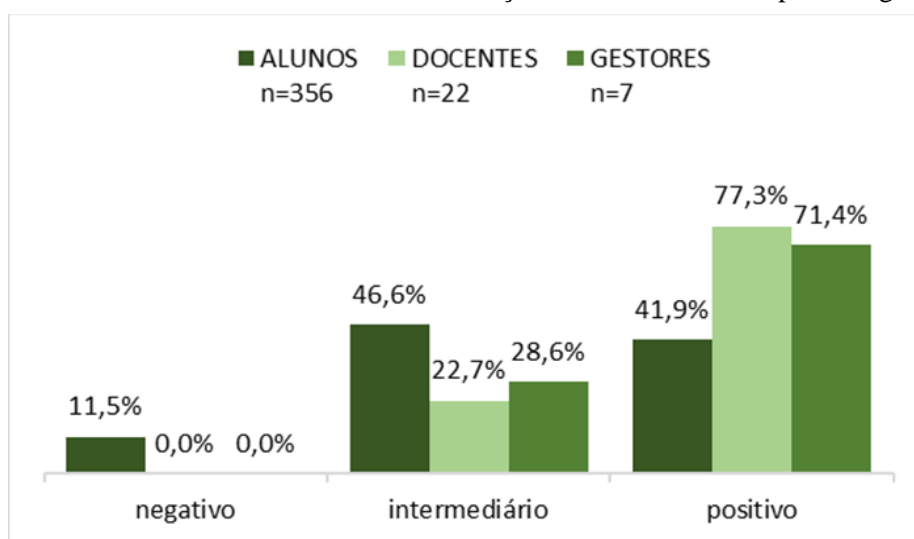
Com relação aos dados coletados com a equipe gestora da escola, destacamos que devido ao número reduzido de respondentes, optamos por indicar no Gráfico 3 acima o número absoluto de respostas e não apresentar com percentuais, como fizemos para os dados de estudantes e do corpo docente. Nesse sentido, podemos verificar que houve predominantemente uma perspectiva positiva dos integrantes da equipe gestora da escola em todas as dimensões do clima escolar, com exceção à dimensão 5: Família, a escola e a comunidade, com uma resposta negativa e outras 3 em intermediário e positivo. Também destacamos a dimensão 8, gestão e participação, que possui respostas positivas somente.

Com base nos gráficos apresentados até aqui, podemos ver que na Escola A havia uma perspectiva predominantemente positiva sobre o clima da escola por parte dos estudantes, docentes e gestores. Assim, damos continuidade às análises de cada uma das dimensões, atentando às respostas, pontos de convergência e divergência de cada segmento.

#### 4.2.4 Resultados por dimensão

Após analisarmos os resultados dos estudantes, dos docentes e dos gestores, damos seguimento ao estudo com foco nas dimensões e nas comparações das percepções dentre os segmentos. Nos gráficos de barras a seguir temos os percentuais de respostas negativas, intermediárias e positivas agrupadas e diferenciadas por cores segundo o grupo respondente.

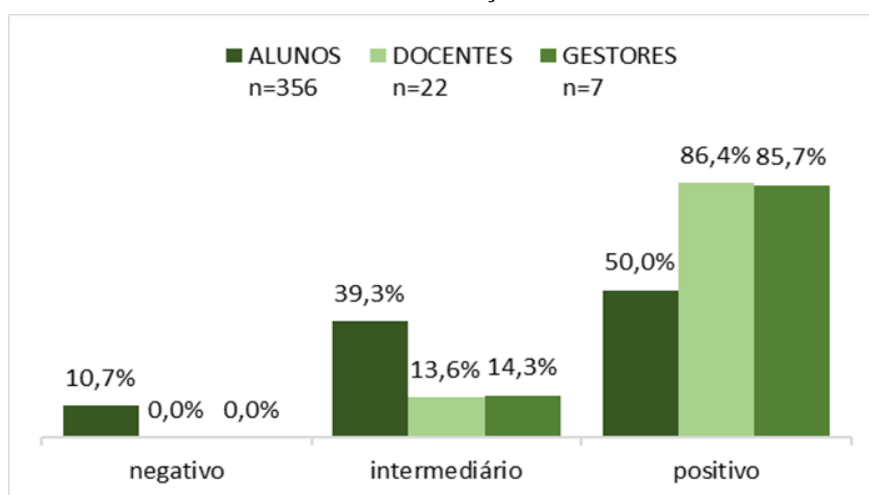
Gráfico 4: Escola A Dimensão 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa

Podemos verificar na Dimensão 1 que a percepção positiva em relação ao ensino e a aprendizagem estava mais acentuada na percepção dos adultos da escola (docentes e gestores), estando acima de 70%. Olhando para as percepções dos estudantes, vemos que 11,5% estava negativa e 46,6% intermediária, que foi o maior percentual deste segmento. Ao atentarmos às frequências de respostas, observamos que os estudantes tiveram uma percepção mais negativa quanto ao incentivo dos professores em relação ao uso de biblioteca e de aparelhos conectados à internet e intermediárias em relação à si próprios, no sentido de que não acreditam que terão êxito realizando faculdades, parecem desinteressados e entediados, chegam atrasados e atrapalham a aula. Ao mesmo tempo, tiveram percepções positivas em relação aos docentes, entendendo que não faltam, não se atrasam, não parecem desmotivados ou sem vontade de dar aulas e apoiam e incentivam os estudantes nos estudos; embora tenham dificuldades em manter a ordem em sala de aula.

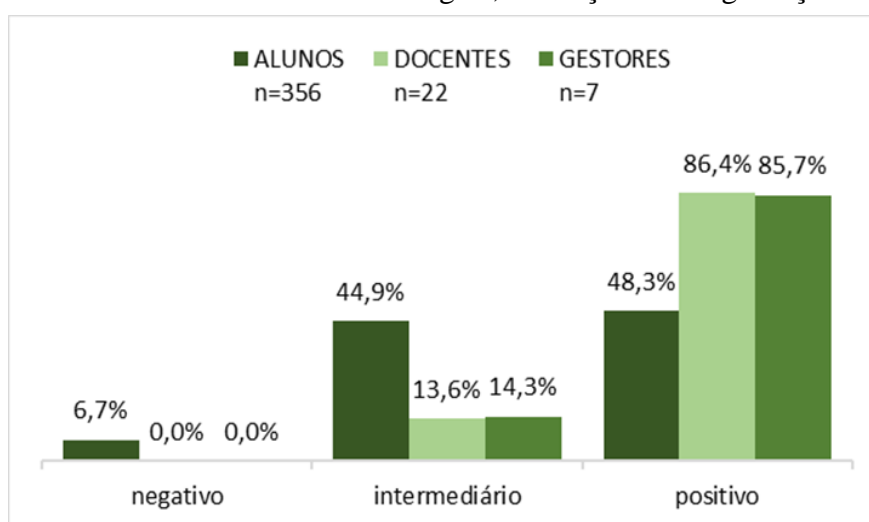
Gráfico 5: Escola A Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos na escola



Fonte: dados da pesquisa

No referente à dimensão que envolve as relações sociais e os conflitos na escola, a distribuição dos percentuais dos respondentes foi semelhante à dimensão anterior (1), em que a percepção dos estudantes foi mais negativa do que a dos adultos. Os estudantes tiveram uma percepção 50% positiva da dimensão, mas que se concentram principalmente nos itens referentes às relações com os adultos da escola. Dos 10% de percepções negativas, vemos que a frequência se concentrou em itens relativos às relações com os pares.

Gráfico 6: Escola A Dimensão 3 – As regras, as sanções e a segurança na escola

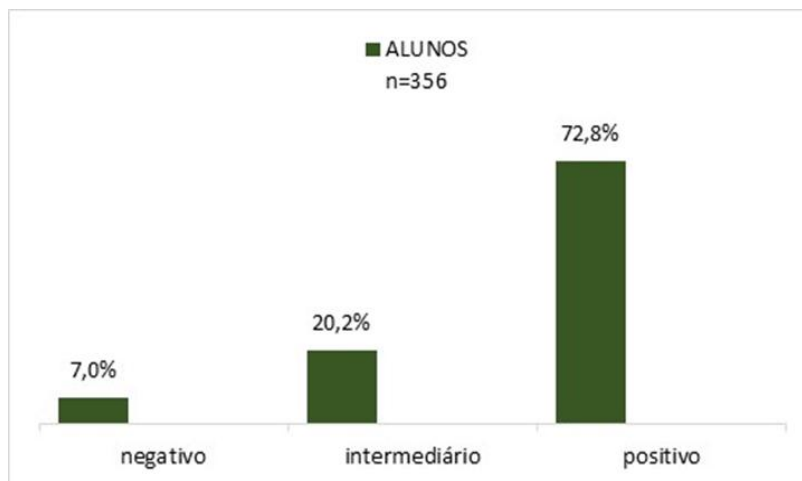


Fonte: dados da pesquisa

A dimensão 3 – as regras, as sanções e a segurança na escola, apresentou a mesma tendência das dimensões anteriores, embora com um percentual negativo ainda menor. Por outro lado, os adultos (professores e gestores) apresentaram mais de 85% na perspectiva

positiva. Na percepção discente, vemos que as respostas negativas se concentraram em dois itens que tratam sobre a comunicação com os responsáveis sobre conflitos ocorridos na escola e dois itens sobre as regras da escola.

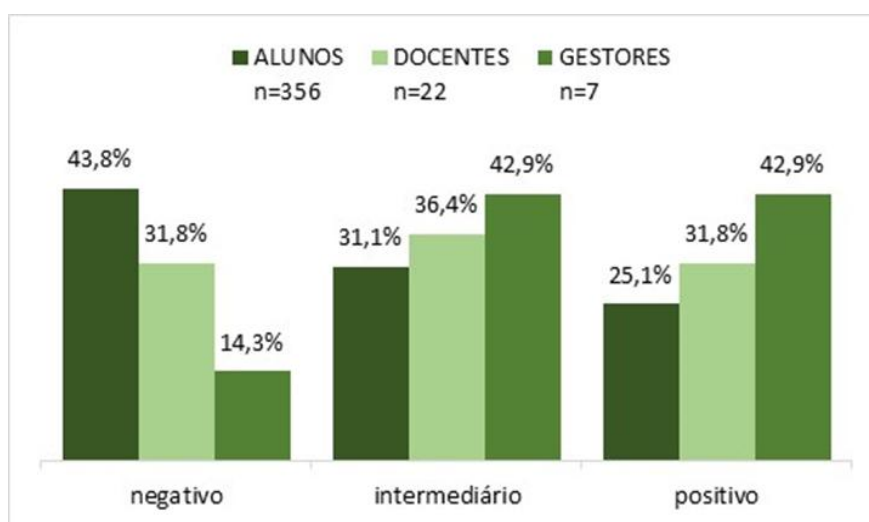
Gráfico 7: Escola A Dimensão 4 – As situações de intimidação entre alunos



Fonte: dados da pesquisa

A dimensão 4 - situações de intimidação entre alunos - foi aplicada somente aos estudantes, os adultos não responderam a esses itens. Observou-se uma perspectiva predominantemente positiva nesta dimensão (72,8%), porém, havia ainda 7% de alunos que revelaram aspectos negativos. Analisando os itens desta dimensão, vemos que essas percepções negativas se concentraram nos itens sobre presenciar agressões ou provocações na escola, arredores e virtualmente.

Gráfico 8: Escola A Dimensão 5 – A família a escola e a comunidade



Fonte: dados da pesquisa

A dimensão 5, sobre a relação entre a família, a escola e a comunidade, foi a que apresentou o maior percentual de percepções negativas. Nas respostas dos estudantes foi de 43,8%, e, com relação aos adultos (professores e gestores), esse percentual foi de 31,8% e 14,3% respectivamente. Vemos que as percepções dos estudantes foram majoritariamente negativas; dos docentes houve uma distribuição próxima dentre os pólos, sendo a maior no intermediário; e os gestores se dividiram principalmente entre uma perspectiva positiva e intermediária. Assim, iremos nos aprofundar nesta dimensão. Analisando os itens do questionário montamos o Quadro 5 com os enunciados dos itens da dimensão 5 respondidos pelos três segmentos:

Quadro 5: Enunciados Dimensão 5 todos segmentos Escola A

Item	Aluno	Prof	Gestor
Sua família está contente com a escola	2,69	2,45	2,86
Sua família vai às reuniões convocadas pela escola	2,52	2,23	2,29
Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores	2,68	3,14	2,43
Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola	<b>1,98</b>	2,36	2,43
Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola	<u>2,31</u>	<u>3,00</u>	<u>3,29</u>
Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro	2,22	2,68	<b>2,14</b>
Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula	2,22	<b>2,05</b>	-

Fonte: dados da pesquisa

Observando o Quadro 5, destacamos em negrito os menores valores de respostas de cada segmento e em sublinhado foi o item com maior divergência entre eles. Vemos alguns itens com mais divergências dentre os segmentos, de modo que nos aprofundamos nas frequências de respostas deles e montamos o seguinte quadro com gráficos de frequências de respostas dos itens para cada segmento:

Aluno	Professor	Gestor
Sua família vai às reuniões convocadas pela escola		

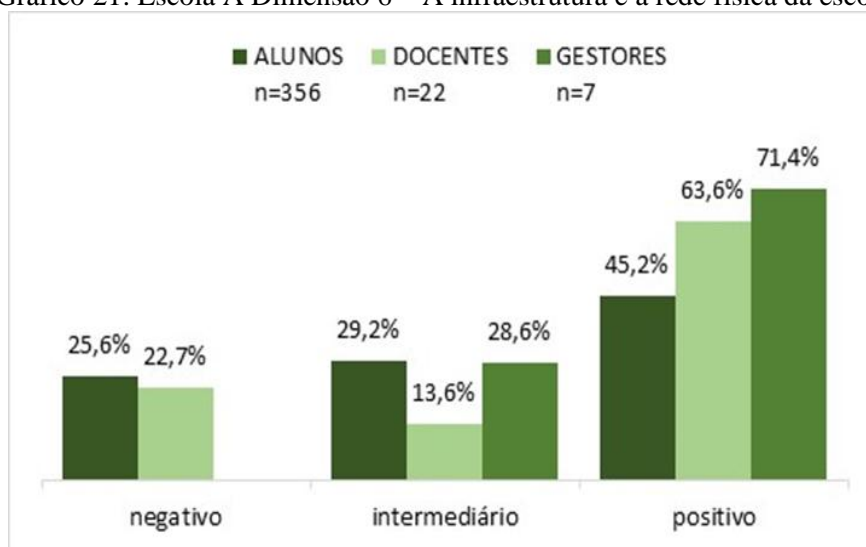


Destes dados, vemos que, no geral, os estudantes veem a dimensão 5 negativamente, enquanto docentes de forma intermediária e os gestores mais positivamente. Vemos que o item com mais percepções negativas para os alunos foi relacionado à participação das suas famílias nas atividades e eventos organizados pela escola, que também foram vistos negativamente pelos docentes e gestores, embora com menos intensidade. O item com a maior divergência foi sobre as oportunidades de participação dos pais em tomadas de decisão, em que os estudantes

entenderam que não havia tantas ocasiões para isso, ao tempo que docentes e gestores viram que havia. Podemos supor que esse dissenso ocorreu pelo desconhecimento dos estudantes sobre os espaços de participação da comunidade como a APM e o conselho de escola. Também vemos divergências no item sobre a comunicação entre famílias e professores, em que os docentes viam positivamente e os discentes e gestores de forma intermediária, mas com tendências mais positivas e negativas, respectivamente.

Nesse sentido, vemos que os itens relacionados diretamente com o segmento do respondente tiveram uma tendência mais aguda, seja positiva ou negativa. Por exemplo, a realização de projetos comunitários ou atividades fora do horário de aula eram responsabilidade dos docentes e gestores e ambos itens tiveram as menores médias para os segmentos; assim como a participação da família do estudante nas atividades e eventos da escola foi o menor valor para os discentes; a comunicação entre família e professor foi o maior valor para o segmento docente; e as oportunidades participação nas tomadas de decisão foi o maior valor para os gestores.

Gráfico 21: Escola A Dimensão 6 – A infraestrutura e a rede física da escola

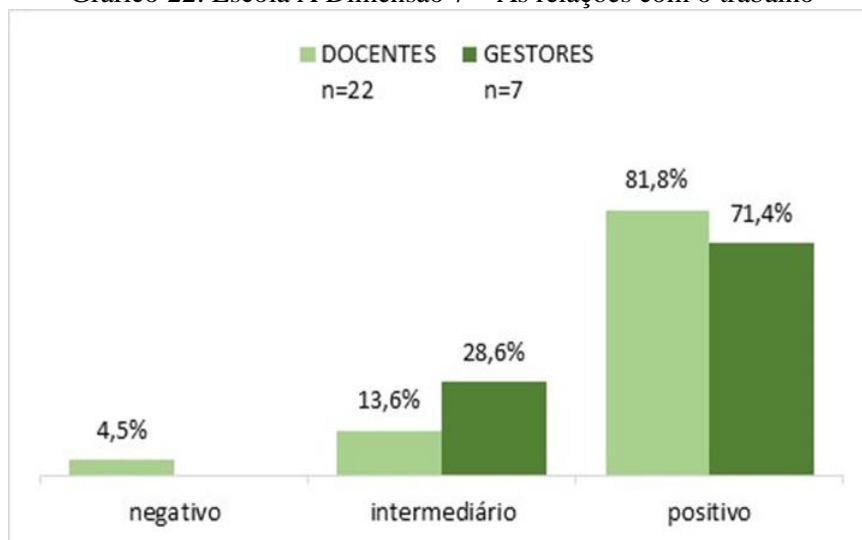


Fonte: dados da pesquisa

Na dimensão sobre infraestrutura e rede física da escola verificamos que a percepção da maioria era positiva, porém com consideráveis percentuais de respostas negativas de estudantes e docentes (25,6% e 22,7%) respectivamente. Para os docentes, as percepções negativas se concentraram nos itens sobre a adequação e conforto dos espaços de convivência e salas de aula. Para os estudantes também e com o acréscimo dos espaços de atividades físicas e esportivas. Os discentes entendem que nem sempre tomam cuidado com os materiais e espaços

escolares e que não tinham livre acesso aos espaços da escola, que foram os itens com maiores percepções negativas nesta dimensão.

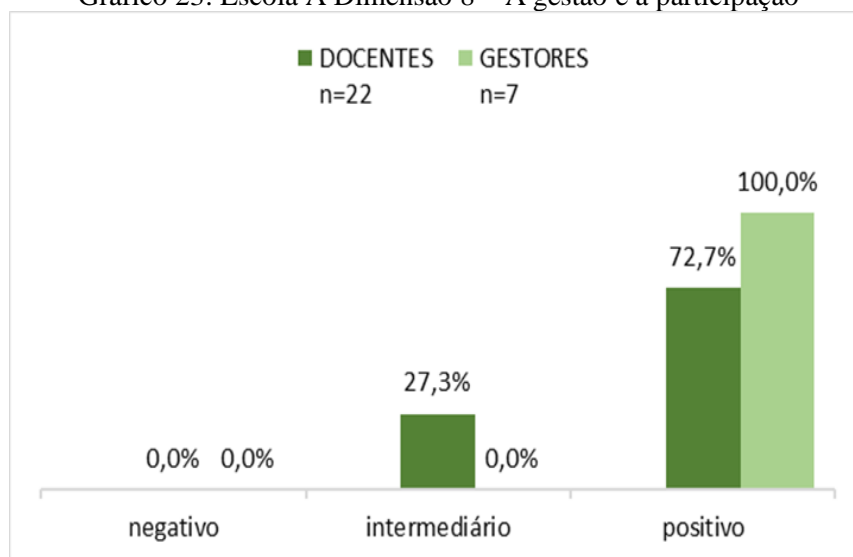
Gráfico 22: Escola A Dimensão 7 – As relações com o trabalho



Fonte: dados da pesquisa

A dimensão 7, as relações com o trabalho, foi aplicada somente aos docentes e equipe gestora da escola. Podemos perceber que ambos os segmentos tiveram uma visão predominantemente positiva sobre a dimensão. Destacamos também o percentual entre os professores de respostas negativas (4,5%), que se concentrou no item “107. Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho”, cuja média foi 2,27, a única negativa na dimensão.

Gráfico 23: Escola A Dimensão 8 – A gestão e a participação



Fonte: dados da pesquisa

Por fim, a última dimensão avaliativa do clima escolar: a gestão e a participação, também aplicada somente aos adultos da escola, apresentou percentuais de percepções predominantemente positivas entre os docentes e equipe gestora da escola (72,7% e 100%, respectivamente). Destacamos também que não identificamos tendências de percepções negativas no conjunto dos itens desta dimensão. Apesar disso, analisando os itens, podemos verificar que a divergência entre os dois segmentos ocorreu principalmente nestes três itens com menores valores para os docentes: “113. As informações circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da minha escola” (2,68); “115. Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola” (2,73); e “121. A jornada de trabalho dos professores contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades” (2,59). Embora sejam pontos em que diferem, os valores apontam que as percepções foram intermediárias, com mais tendência ao positivo do que negativo.

Por fim, apresentamos a Tabela 2 abaixo com a distribuição dos percentuais organizados por dimensão e grupos participantes. Vemos que docentes e gestores tiveram uma visão predominantemente positiva sobre o clima da escola, ao tempo que os discentes tiveram percepções de 50% positiva, 44,4% intermediária e 5,6% negativa. As percepções negativas se concentram principalmente nas dimensões 5 e 6.

Tabela 2: Escola A - Distribuição dos percentuais nas dimensões avaliativas do Clima Escolar por todos os participantes do estudo

Dimensão	Clima	ALUNOS n=356	DOCENTES n=22	GESTORES n=7
D1	negativo	11,5%	0,0%	0,0%
	intermediário	46,6%	22,7%	28,6%
	positivo	41,9%	77,3%	71,4%
D2	negativo	10,7%	0,0%	0,0%
	intermediário	39,3%	13,6%	14,3%
	positivo	50,0%	86,4%	85,7%
D3	negativo	6,7%	0,0%	0,0%
	intermediário	44,9%	13,6%	14,3%
	positivo	48,3%	86,4%	85,7%
D4	negativo	7,0%		
	intermediário	20,2%		
	positivo	72,8%		
D5	negativo	43,8%	31,8%	14,3%
	intermediário	31,1%	36,4%	42,9%
	positivo	25,1%	31,8%	42,9%
	negativo	25,6%	22,7%	0,0%

D6	intermediário	29,2%	13,6%	28,6%
	positivo	45,2%	63,6%	71,4%
D7	negativo		4,5%	0,0%
	intermediário positivo		13,6% 81,8%	28,6% 71,4%
D8	negativo		0,0%	0,0%
	intermediário positivo		27,3% 72,7%	0,0% 100,0%
GERAL	negativo	5,6%	0,0%	0,0%
	intermediário	44,4%	18,2%	14,3%
	positivo	50,0%	81,8%	85,7%

Fonte: dados da pesquisa

## **4.2 Devolutivas sobre os resultados da avaliação do clima escolar da Escola A**

Nesta seção descrevemos e discutimos como procedeu a devolutiva sobre os resultados da avaliação do clima escolar realizada na Escola A.

A devolutiva sobre os resultados da avaliação do clima escolar na Escola A foi realizada no primeiro semestre de 2023, numa quarta-feira de manhã, com todos os segmentos – equipe gestora, professores, funcionários, alunos e famílias – presentes, além de nossa equipe de pesquisadores. A reunião foi programada para durar duas horas e foi feita na sala de leitura, que divide espaço com a sala de informática. Inicialmente as cadeiras estavam organizadas em fileiras para permitir a apresentação dos dados por meio de um projetor numa tela. Ao fim da exposição dos dados, foi feita uma roda para facilitar a visão e expressão de todos.

A devolutiva começou com a explicação sobre o conceito de clima escolar e do questionário realizado, para, então, apresentar os dados relativos à escola. De início, os resultados gerais das percepções dos estudantes, dos professores e da equipe gestora sobre o clima escolar da escola. Em seguida, as percepções de cada segmento em relação às dimensões destacadas. No caso da Escola A, as dimensões escolhidas para a discussão foram a 5 - Família, Escola e Comunidade e a 6 - Infraestrutura e a Rede Física da Escola, pois foram as que tiveram os maiores percentuais de respostas negativas, embora ainda sejam predominantemente positivas e intermediárias. Para cada dimensão, foram selecionados alguns itens do questionário para ilustrar o funcionamento do instrumento e para instigar discussões. Nesse sentido, foi destacado que as percepções por segmento poderiam ser convergentes ou divergentes, de modo que isso poderia ser um disparador para reflexões dentro da escola e oportunizar um olhar para as fragilidades e potencialidades da escola.

Na discussão sobre a dimensão 5 da família, escola e comunidade, a equipe gestora comentou sobre as divergências nas percepções entre os segmentos dos estudantes e a gestão, dizendo que os gestores por trabalharem cotidianamente com as famílias não percebiam esta dimensão tão negativa pois enxergavam esse trabalho e viam o que era feito dentro do possível. Já os alunos, que tiveram maior percentual de percepção negativa sobre isso, não percebiam tal esforço, apenas viam a participação (ou não) dos próprios pais e de colegas. Também foi destacado o próprio entendimento sobre as perguntas, sobre o que era estar próximo das famílias ou não, sobre o que seria um trabalho voltado para a comunidade ou não, entre outros, o que interferia diretamente nas respostas dos sujeitos. Além disso, a equipe gestora comentou que desde o começo do ano começaram a buscar mais a participação dos pais, tal como com reunião de pais no horário noturno, o que melhorou um pouco os índices de participação.

Durante a reunião, um docente questionou a extensão do instrumento, entendendo que era muito comprido, tanto para os jovens quanto para os adultos, de modo que as respostas poderiam ficar viciadas ou não serem condizentes com as percepções dos sujeitos. Prontamente foi explicado sobre a montagem do questionário, sua base metodológica e como foi feita sua validação.

Atentando às perguntas, os participantes começaram a discutir a interrelação entre as perguntas dentro das dimensões. Isto é, por exemplo, na questão “há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola?”, foi discutido a própria participação dos pais, no sentido de que se o responsável não participava ele não tinha como tomar decisões ou que se não tinha oportunidade de tomar decisões ele não participava. Ao longo dessas falas, foi possível perceber que os participantes cada vez mais entendiam como funcionava o questionário e sua utilidade para a escola ao trazer à tona tais discussões.

Na dimensão 6 infraestrutura e a rede física da escola, foi bastante falado sobre o prédio da escola, sua inadequação e reformas que foram feitas desde 2008. A escola foi construída originalmente para o atendimento da rede regular em três períodos, de modo que não tinha todas as salas e espaços necessários ao PEI. Por conta disso, desde sua adesão ao programa, diversas reformas de adequação vinham acontecendo. Podemos destacar, como foi dito na reunião, a sala de leitura e de informática que precisavam dividir o mesmo espaço, a sala dos vice-diretores e de atendimento da educação especial que eram espaços originalmente da secretaria, a sala dos professores que não comportava todos os docentes, falta de laboratórios para atividades práticas e experimentais e um recorrente problema com a água das chuvas que inundavam a quadra. Nesse sentido, também foi discutido sobre as respostas ao questionário, pois a escola possuía os espaços necessários, porém não eram totalmente adequados ao uso.

Uma funcionária comentou sobre a manutenção da limpeza dos espaços da escola, em particular o banheiro dos meninos, pois eles sujavam e estragavam esse ambiente. Quando tal comportamento começou a acontecer, precisaram tirar o papel higiênico do banheiro - pois entupiram os encanamentos com o papel - e o deixaram na salinha da limpeza, fazendo com que os estudantes necessitassem pedir o papel caso fossem usar. Posteriormente, após reações dos próprios alunos, conversas com eles e eles entre os pares, esta medida foi desfeita, embora a bagunça não deixasse de ocorrer nos banheiros masculinos. Essa discussão também trouxe um gancho para a experiência dos estudantes de passar pelo constrangimento de ter que pedir o papel higiênico para uso e como isso poderia afetá-los negativamente.

Ainda sobre a dimensão 6, o item do questionário sobre se os estudantes tinham livre acesso aos espaços da escola suscitou uma interessante discussão. Estudantes comentaram que

ficavam muito tempo em sala de aula e os momentos diferentes eram os espaços do refeitório, do pátio e da quadra (que tinha cronograma de uso por salas). Dessa forma, entenderam que não tinham livre acesso aos espaços como a sala de informática ou de leitura, pois ficavam fechadas durante os intervalos e só eram utilizadas quando acompanhados com professores. Foi levantado o ponto de que não teria como deixar aberto sem supervisão por conta dos equipamentos e materiais, o que foi rebatido com uma sugestão de um aluno de colocar um integrante do grêmio nessa supervisão. Durante esse debate, uma aluna – líder de turma – conversou com a diretora e marcou uma reunião com ela para conversarem sobre essas questões. Uma fala da gestão chamou a atenção: “Às vezes a gente fica pensando no que nós temos que fazer e não somos nós que temos que pensar, temos que perguntar para eles que que nós podemos fazer, porque é um jeito deles participarem, de participarem da tomada de decisão”.

Da discussão do livre acesso e dos espaços reduzidos da escola, chegou-se à questão sobre o descanso dos professores nos momentos de intervalo, pois tinham dois intervalos de 20 minutos e uma hora de almoço no dia inteiro, o que fazia com que eles não quisessem ser incomodados nesses períodos. Nesse sentido, foi apontado a importância de um trabalho para a civilidade com os estudantes, de uma convivência tranquila e leve para todos a partir de lideranças que possam ensinar aos colegas maior respeito para com todos e, dessa forma, poderem ter mais liberdades na escola. A aprendizagem entre pares foi ressaltada por diversas pessoas como algo relevante, pois uma coisa era o adulto cobrar o jovem a cumprir uma regra, outra coisa era o colega dele falar isso.

Os professores destacaram a importância de tornar público a pesquisa que estava sendo realizada para que outras escolas e pessoas possam ter acesso a essas ferramentas para utilizarem em suas próprias realidades. Em seguida, a direção falou sobre a importância dessa pesquisa na escola. Disse que, embora gostasse muito de dados e trabalhar de forma fundamentada, muitas vezes atuavam com base no “achismo” por conta da correria do dia a dia. Afirmaram satisfação com a pesquisa por ir de encontro com as necessidades da escola e fornecer dados com os quais poderão construir mais ações na escola, além das próprias discussões realizadas nesta devolutiva. Nesse sentido, da transformação e aprimoramento que ensejam na escola, com mais participação, com uma gestão mais democrática, foi dito que tal tarefa não era simples, pois muitas pessoas não estavam preparadas para a participação e muitas vezes preferiam só seguir ordens. Também ressaltaram a importância de olhar não só para as dimensões e percepções negativas, mas para as positivas também, pois davam maior ânimo para o trabalho que vinha sendo realizado na escola e que era maioria.

Na continuação das falas, professores comentaram que esse tema vinha sendo tratado em alguns ATPCAs, em particular a questão da falta de espaços de conversa para se ver os diferentes pontos de vistas. Percebemos que os dados da pesquisa estavam corroborando o que as pessoas vivenciavam na escola, pois as percepções que estavam sendo externadas estavam convergentes com os dados.

Uma professora ressaltou a importância da tutoria em entender a subjetividade dos estudantes e famílias, pois este momento oportunizava uma aproximação maior entre professor, aluno e responsável. Além disso, também permitia um acompanhamento das frequências de forma mais próxima. Outro docente comentou sobre o trabalho coletivo na escola, no sentido das aprendizagens de convivência, pois cada professor poderia, em sua aula, dar pequenos recados ou cobranças sobre respeito aos ambientes, materiais e a própria convivência entre todos. Destacou que esse trabalho de aprimoramento do clima escolar não era individual, mas coletivamente feito pela escola e por quem lá estava. Uma terceira professora falou de como os estudantes eram observadores, no sentido de que prestavam atenção na postura do professor. Dessa forma, por exemplo, um docente desorganizado não teria como pedir organização dos alunos, pois senão estariam cobrando algo deles que eles mesmos não faziam. Assim, vemos que a reciprocidade e a coerências nas posturas são muito importantes para as aprendizagens sociais na convivência da escola.

Da fala dessas três professoras, observamos que os profissionais percebiam o trabalho relacional que ocorria na escola e que acontecia com ainda mais intensidade no PEI por conta da maior proximidade com os estudantes. Desde a tutoria que permitia um contato próximo com estudantes e famílias, passando pelo trabalho individual e intencional em sala de aula que podia ou não contribuir para um trabalho coletivamente almejado pela escola que fosse além das aprendizagens curriculares e até as formas de comportamento do docente, vimos que a vivência na escola, a construção das relações sociais, o clima escolar, tiveram papel fundamental no bom andamento do trabalho e das relações cotidianas. Tal como Freire (1987) explicou, o professor tem que ser ético e coerente em suas posturas, falando o que faz e fazendo o que fala. Não só, como também vimos que o trabalho na escola não era individual de cada professor em sua disciplina isolada - como é comumente pensado pela noção de liberdade de cátedra -, mas coletivo com vistas para a formação do cidadão.

A última discussão que ocorreu foi sobre o protagonismo juvenil. Uma aluna comentou sobre o próprio sistema escolar que dificultava o protagonismo dos estudantes por conta da hierarquia e normas existentes. Por serem formados desde pequenos nesse sistema, tinham dificuldades quando chegavam no PEI e eram exigidos maior protagonismo por parte deles.

Perceberam que o PEI era um pouco mais democrático que a escola regular por oportunizar espaços em que eles podiam ser protagonistas. Além disso, conseguiam ser mais próximos dos professores, o que facilitava as relações de ensino e aprendizagem.

Assim, as discussões durante a devolutiva na Escola A giraram principalmente em torno da Dimensão 5 do clima escolar, a família, a escola e a comunidade e a Dimensão 6 – infraestrutura e a rede física da escola. Ao longo das discussões, pudemos perceber pessoas com atitudes mais abertas e dispostas a compreender as causas e situações dos dados apresentados, porém também houve sujeitos que buscavam justificar os dados numa postura mais defensiva. A equipe gestora e professores participaram ativamente das discussões, também destacamos uma estudante e uma funcionária que fizeram diversas e relevantes falas. Ademais, possíveis encaminhamentos foram feitos, em especial relativo à questão sobre os estudantes terem livre acesso aos espaços da escola, que além de incitar uma discussão bastante produtiva, resultou num pedido pelos alunos de uma reunião com a diretora para discutir possíveis alterações na situação atual, em específico, em mais horários e possibilidades de utilização da sala de leitura e de informática.

### 4.3 Relatório do Alceste Escola A

Nesta seção discutimos as análises que o software Alceste realizou. O software retorna um relatório com os resultados da análise textual que apresentam classes de discursos a partir do *corpus* de dados. Na Escola A as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2023 com a equipe gestora (sete pessoas), cinco docentes, dois funcionários, dois alunos e um responsável por estudante.

Para cada classe fornecida pelo Alceste, realizamos uma análise com base no vocabulário, no gráfico da classificação hierárquica ascendente de termos e nas unidades textuais de maior valor khi<sup>2</sup>. Em cada classe, montamos uma tabela com as 10 palavras com maior significância e cinco palavras com as menores, isto é, com os maiores e menores valores de khi<sup>2</sup>. Também trouxemos o dendrograma referente à classificação hierárquica ascendente de termos que nos auxiliou no entendimento das relações entre as palavras do vocabulário, porém, por conta do tamanho dos gráficos, optamos por colocá-los no anexo. Com base nesse estudo, pudemos compreender os assuntos abordados pelas classes e que nos fornecem maior aprofundamento sobre as entrevistas, sujeitos e escolas da pesquisa.

### 4.3.1 Análise do relatório dos resultados do Alceste – Escola A

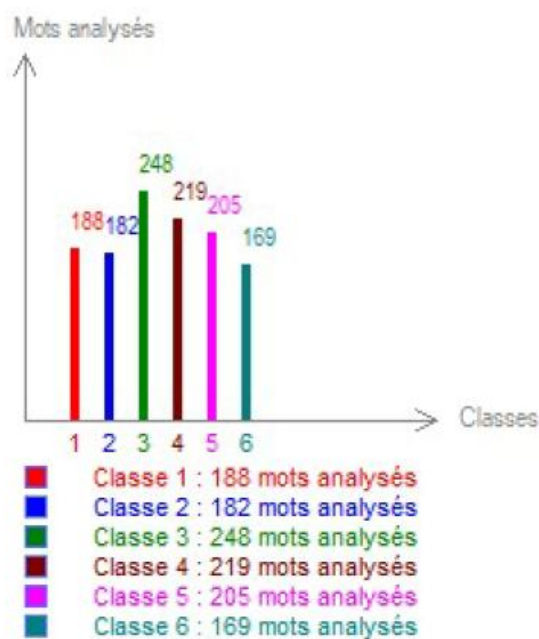
Neste documento, o Alceste encontrou seis classes estáveis, que representam 70% das unidades de contexto elementares do corpus. As seis classes foram: Classe 1 - Trajetória profissional; Classe 2 - Contexto pedagógico; Classe 3 - Escola transformadora; Classe 4 - Mudanças PEI; Classe 5 - Gestão, organização e participação na escola; e Classe 6 - Liderança e protagonismo. No Gráfico 24 vemos o número de unidades textuais classificadas por classe e no Gráfico 25 o número de palavras analisadas por classe.

Gráfico 24: Distribuição das unidades classificadas Escola A



Fonte: dados da pesquisa

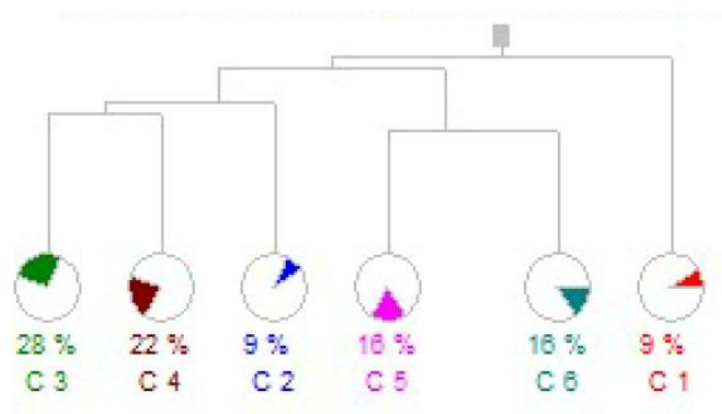
Gráfico 25: Número de palavras analisadas por classe da Escola A



Fonte: dados da pesquisa

Destacamos no Gráfico 26 o dendrograma de classificação descendente das classes, que mostra como as classes discursivas se relacionam entre si:

Gráfico 26: Dendrograma de classificação descendente Escola A



Fonte: dados da pesquisa

Pelos gráficos acima, vemos que a Classe 3 e a Classe 4, além de relacionadas, compõem metade das unidades textuais classificadas e tiveram maior número de palavras analisadas. A Classe 1 aparenta ter pouca relação com as outras, sugerindo um discurso mais independente.

Nas subseções a seguir, analisamos cada classe de discurso da Escola A.

#### 4.3.1.1 Classe 1 – Escola A – Trajetória Profissional

A Classe 1 se caracterizou pelo vocabulário relacionado à trajetória profissional dos sujeitos, desde a formação inicial até a atuação na escola. Vemos no Quadro 6, que os termos mais frequentes e significativos dessa classe foram: “fui”, “fiquei”, “fiz”, “vim”, “concurso”, “efetiv”, “ano”, “época”, “Escola A”, “mestrado”, “doutorado”, nomes de cidades, entre outros. Das palavras com ausências significativas, as principais foram “tem”, “gente”, “que”, “as”, “ach”, entre outras. Esta classe reúne unidades contextuais elementares (UCE) que falaram sobre a formação, a carreira, os concursos, as remoções e as experiências dos profissionais na escola.

Quadro 6: Palavras Classe 1 da Escola A

Palavras	khi2
fui	166
fiquei	159
fiz	130
vim	128
concurso	109
sao_carlos	107
efetivei	96

Palavras	khi2
fui	166
fiquei	159
fiz	130
ano	93
em	88
mestrado	85
tem	-68
gente	-43
que	-42
as	-26
ach	-24

Fonte: dados da pesquisa

A Classe 1 revelou aspectos importantes da história de vida dos professores, como as motivações, as dificuldades, as escolhas e as oportunidades que marcaram suas carreiras. Alguns temas recorrentes foram: a mudança de cidade ou de estado para trabalhar nas escolas; a participação em concursos públicos; a busca por qualificação acadêmica em cursos de graduação, pós-graduação ou extensão; a atuação em diferentes áreas do conhecimento ou em cargos de gestão de acordo com as oportunidades que aparecerem. Das ausências significativas de palavras, destacamos a “ach”, forma reduzida de “acho”, “achar”, “achei” e semelhantes; apontando que esta classe de discurso tratou de fatos que ocorreram e não de opiniões. Seleccionamos algumas unidades textuais que exploraram esta ideia:

*“Eu me formei no magistério em 87, 89. Trabalhei com escola particular logo que eu saí do magistério eu fui trabalhar numa escola particular. Ai, depois disso, eu fiquei um ano no comercio, aí eu fui trabalhar no privado como secretária, fiquei 14 anos, secretária de um agropecuarista” (professor).*

*“Mas aí eu fui para São Paulo que uma prima me convidou para trabalhar lá que lá faltava muito professor e eu fui a cara e a coragem e quando saiu concurso naquela época eu fiz cursinho a noite, passei no concurso e quando surgiu a remoção eu fui” (gestão).*

*“Eu fui ser gestor, comecei aqui em 2011. [...] Eu fui professor, aí eu me afastei daqui para ser gestor em outra escola, então fiquei 15, 16, 17, 18, fiquei quatro anos foi no Maria Ramos, eu fui vice-diretor da escola da família” (gestão).*

As palavras “mestrado” e “doutorado” chamaram atenção no discurso e sugeriram que os profissionais da escola ou tinham esses títulos ou pretendiam realizá-los em algum momento de suas carreiras. Tal juízo relacionou-se com a cidade de São Carlos que possui duas universidades públicas e a maior concentração de doutores per capita no país. Também destacamos que, embora a palavra “efetiv” esteja entre as de maior significância, a maior parte dos professores não eram efetivos, mas contratados como Categoria O pelo estado de São Paulo. Algumas unidades textuais que nos auxiliaram em nossas compreensões:

*“Eu sou formada em ecologia pela Unesp, fiz o mestrado, doutorado na área de ecologia, nas ciências naturais e da terra. Mas sempre trabalhei na iniciativa privada, trabalhei na prefeitura por essa minha formação, embora sempre tenha a educação permeado um pouco aí” (professor).*

*“Eu comecei como vice-diretor, depois eu fui coordenador de área de escola PEI. Teve um tempo só que eu precisei me afastar da gestão, porque eu passei no mestrado em 2018, eu passei no mestrado em educação na federal e precisei me ausentar do cargo de coordenador de área que eu tinha numa escola PEI” (gestão).*

A Classe 1 permitiu compreender a complexidade e a riqueza da trajetória profissional dos professores entrevistados, bem como os desafios e as conquistas que enfrentaram ao longo de suas carreiras. A Classe 1 também contribuiu para valorizar a experiência e o conhecimento dos docentes, que eram fundamentais para a qualidade da educação.

#### **4.3.1.2 Classe 2 – Escola A – Contexto pedagógico**

A Classe 2 tratou do contexto pedagógico, currículo e percepções educacionais dos profissionais. Vemos no Quadro 7 que as duas palavras de maior destaque foram “currículo” e “currículo paulista”, além de “habilidade”, “conteúdo” e nomes de disciplinas como geografia, matemática, projeto de vida, protagonismo juvenil, entre outras. Também se destacaram

palavras comumente utilizadas por quem trabalha na rede estadual, em particular no PEI: “competências”, “devolutiva”, “diversificada”, “avaliação”, “desempenho” e “eletiva”.

Quadro 7: Palavras Classe 2 da Escola A

Palavras	khi2
currículo	296
currículo paulista	108
geografia	79
matemática	78
interdisciplinar	75
slide	64
área	63
habilidade	59
conteúdo	56
portugues	54
peço	-17
seg_3	-10
fic	-8
lid	-8
sab	-8

Fonte: dados da pesquisa

Esta classe de discurso retratou as percepções dos profissionais da escola em relação ao trabalho pedagógico realizado, em especial de como o currículo era pensado, executado e avaliado. Dentre as palavras mais significativas vemos que “slide” foi uma das mais destacadas, o que coincidiu, no período das entrevistas, com a implementação de apresentações em PowerPoint prontas pela SEDUC para a aplicação direta em sala de aula pelos docentes. Na época, a equipe gestora – mais especificamente a coordenação – estava em processo de estudo dessas apresentações para entender como apoiar os professores nesse processo; ao tempo que os professores estavam aprendendo como utilizar e adaptar tal recurso para suas aulas. Nesse sentido, torna-se interessante atentar à classificação hierárquica ascendente das palavras (Gráfico 54). Vemos que a palavra “slide” estava associada com “prova paulista”, “pront”, “engessad”, “governo”, “aula” e “bimestre”, sugerindo que as apresentações de slides faziam parte das aulas como um recurso pronto e que, portanto, não era tão flexível. Apesar disso, as opiniões dos docentes se dividiam entre gostarem da praticidade, uma vez que o conteúdo era

diretamente relacionado com a Prova Paulista, e não gostarem por perderem sua autonomia na preparação das aulas. Selecionamos algumas unidades textuais que auxiliaram em nossas compreensões:

*“A gente está tendo um pouco de dificuldade agora que com essa mudança de governo, essa mudança na secretaria, que eles estão implementando um novo sistema, umas aulas prontas, um pouco mais engessadas” (gestão).*

*“E ele é visto como o material de apoio, você tem liberdade para planejar sua aula, você só não pode fugir da habilidade. Se a habilidade é para ensinar verbos, tem que ensinar verbos, mas você não precisa seguir virgula por virgula do que está ali no material, mas você tem que ensinar” (professor).*

*“O núcleo duro é um novo currículo paulista, você vai lá, tem um material em PDF fundamental e médio na EFAPÉ, você faz a pesquisa e trabalha aquelas habilidades já contempladas pelo currículo paulista” (professor).*

*“Na escola, o currículo é o norte, mas agora a gente precisa apresentar alguns resultados na prova paulista e nós seguimos mais o material que está sendo colocado na prova paulista” (professor).*

Nesta classe de discurso, um tema subjacente foi a autonomia docente em relação ao seu trabalho em três pontos. Primeiro na questão de planejamento e preparação de suas aulas, as quais eram orientadas pelo currículo prescrito do estado de São Paulo. Segundo, no tocante à execução do trabalho e o apoio oferecido pela gestão e percebido pelos docentes. Terceiro na avaliação de desempenho, que era feito por meio do acompanhamento de documentos, evidências da realização de atividades, desempenho estudantil, acompanhamento e ponderação sobre as competências do profissional. Vemos que no primeiro ponto os profissionais entendiam que havia espaço no currículo para as adaptações pedagógicas para o contexto de suas turmas, mas que, com a implementação das apresentações de slides, tal tarefa se tornou mais engessada. No segundo, percebemos que a gestão, em especial a coordenação, buscava dar o suporte necessário para os docentes com reuniões e atendimentos coletivos e individuais na medida do possível, amortecendo as demandas que pudessem; ao tempo que os docentes apreciavam e reconheciam esse esforço dos coordenadores. O terceiro ponto, embora seja encargo da equipe gestora, de certa forma fugia do âmbito da escola, pois os critérios eram

providos pela SEDUC. Nesse sentido, a Avaliação 360 gerava um clima de apreensão geral dentre os profissionais da escola, pois um mal desempenho podia levá-los a serem desligados do programa. Seleccionamos algumas unidades textuais que exemplificaram a discussão até aqui:

*“E o ser humano não é uma máquina, não é uma receita pronta, não é junto dois ovos, farinha de trigo, fermento vai sair o bolo. Tem várias nuances nisso, não é? A gente é avaliado como se você tem que ser um resultado uniforme, e não é, o aluno ele tem que ser avaliado no desempenho dele, ele com ele mesmo, e não apenas um número” (gestão).*

*“Um grupo de alunos que têm defasagem maior em determinada área e determinada habilidade, dando uma atenção nestes segmentos, principalmente no fundamental, na dificuldade de leitura e escrita, então prefiro trabalhar um pouco isso com esse grupo do que correr com o currículo, não é. Eu penso por aí, acho que eles podem não aprender uma quantidade maior de conteúdos de geografia, porque se você não volta na defasagem, eles não vão aprender nada” (professor).*

*“Mesmo que muitas vezes eles também não concordem, porque é uma determinação que vem de cima para baixo” (gestão).*

*“Se está de acordo com aquilo que está lá no currículo do Estado de São Paulo, que tem que ser trabalhado lá do bimestre. Então, eu faço esse monitoramento com eles, acompanho as aulas, gostaria de acompanhar mais” (gestão).*

Assim, a Classe 2 tratou do contexto pedagógico da escola tanto pelo viés da equipe gestora, em particular da coordenação, quanto pela perspectiva docente. Enfocou a aplicação do currículo, abordando sua execução e demandas da SEDUC. Vemos que existia um esforço pela coordenação pedagógica da escola em apoiar os docentes e estes se adaptavam às demandas para a execução de suas tarefas.

#### 4.3.1.3 Classe 3 – Escola A – Escola transformadora

A Classe 3 retratou uma perspectiva da educação como oportunidade de transformar a vida dos jovens, que vinham de uma comunidade de baixo poder aquisitivo e com dificuldades diversas. Além do Quadro 8, destacamos algumas das palavras com maior significância nesta classe: “vida”, “vive”, “dinheiro”, “mãe”, “quer”, “filho”, “cultura”, “ganhar”, “educação”, “ensino”, “aprender”, “entender”, entre outras. Também damos atenção às ausências significativas como: “professor”, “liderança”, “espaço”, “decis”, “protagonista”, “autoridade”, entre outras. Além disso, foi relevante perceber que o segmento 3 - dos funcionários - teve bastante significância para a Classe 3.

Quadro 8: Palavras Classe 3 da Escola A

Palavras	khi2
vida	63
seg_3	39
vive	33
dinheiro	29
mae	27
quer	25
voce	25
uns	23
filho	23
vai	22
professor	-29
lideranca	-28
lid	-22
espaco	-19
os	-18

Fonte: dados da pesquisa

O vocabulário da Classe 3 se caracterizou por termos relacionados à vida e ao desenvolvimento e realização dos estudantes como sujeitos autônomos, que, mesmo com dificuldades diversas do contexto de onde moram, podiam sonhar e alcançar seus objetivos, pois eram capazes tanto quanto quaisquer outros jovens de outras regiões. As ausências significativas apontaram que a Classe 3 não tratou do professor e nem de temas como liderança,

ou de espaços, sugerindo que o foco foi o aluno. Também vemos o reconhecimento da realidade e contexto social da comunidade pelos profissionais como um aprendizado para eles. Selecionamos algumas unidades textuais que auxiliaram em nossa compreensão:

*“A educação transforma pessoas que transformam o mundo, não é. Concordo. De transformar as pessoas, sim. Numa luta diária, a gente vai tentando, alguns a gente consegue, outros nem tanto, mas eles vão aprender com a vida lá fora” (professor).*

*“Teve uma menina que um dia ela chegou assim, [...] foi alguma coisa que ela achava que não poderia fazer e ela foi e ela conseguiu, e ela conseguiu realizar. Ela falava ‘ah eu achava que não ia fazer’, eu falei ‘filha, ninguém nasce sabendo, todo mundo tem que aprender, sempre tem que ter um instrutor e um aluno, e no caso você está aprendendo, daqui um dia você vai passar para outra pessoa’.” (funcionário).*

*“Você vai vendo, você fala, poxa, vou atrás, vou fazer também; por que que eu não consigo? Lógico que eu consigo, se ele conseguir eu consigo, e se torna exemplo” (professor).*

*“Olha, eu aprendo com eles linguajar, não falar errado, mas assim, aprendo muito com eles não autoritarismo, ouvir mais, aprendi com eles que sempre tem um porquê, sempre tem. Porque a gente tem a ideia de que a gente estudou, a gente tem o certo e cada um tem uma vivência, então aprendi muito com eles a sempre em toda e qualquer situação sempre perguntar antes, o ponto de vista,” (gestão).*

Outro ponto que nos chamou a atenção no vocabulário foram as palavras “dinheiro” e “cultura”. A primeira teve grande destaque na Classe 3 pois era uma prioridade na vida das pessoas da comunidade e seria tanto um fator de melhora das condições materiais que viviam quanto de ascensão social e reconhecimento numa região de baixo nível socioeconômico. A palavra “cultura” se relacionou com a anterior no sentido de que não havia uma cultura de valorização dos estudos forte na região, tanto por conta das dificuldades enfrentadas pelas famílias que levavam a outras prioridades - algumas básicas como moradia e alimentação - como pela falta de perspectiva de retorno que os estudos podiam trazer. Isto é, o horizonte de retorno financeiro que o investimento nos estudos podia trazer era pouco compatível com a

realidade vivida por boa parte das famílias e estudantes, uma vez que tinham prioridades mais urgentes e/ou havia pouca expectativa de sucesso nessa caminhada. Dessa forma, este foi um dos desafios que a escola enfrentava: dar sentido à escolarização e às aprendizagens curriculares para os alunos se esforçarem e terminarem os estudos. Tais entendimentos apareceram em unidades textuais que abordaram esses temas:

*“Preparação para o mercado de trabalho, mostrar realmente como é que funciona, é isso, vocês vão trabalhar no supermercado, e ao final de semana vai ficar trabalhando em festa de madrugada para ganhar 100 conto. Para eles 100 reais é um bom de um dinheiro, mas, é isso que vocês querem para a vida de vocês, sabe? Lógico que o dinheiro vai ajudar agora, com uma compra alguma coisa, mas não é só isso, não é.” (gestão).*

*“Você pega um aluno que está aqui porque na casa dele a mãe dele sai para trabalhar o dia todo e não tem onde deixar, e ele não tem onde comer, então ele está aqui dentro por causa disso, e porque a mãe precisa de bolsa família” (funcionário).*

*“Se ele ainda tem uma estrutura familiar que possa dar uma ajuda, alguém que sinta para ajudar na tarefa, aquela coisa toda, ótimo, e se não tem? Se o responsável pai, mãe [...] precisa trabalhar o dia todo, vai chegar a noite, vai falar o que para essa criança?” (funcionário).*

Nessa direção, a possibilidade da escola de transformar a realidade dos estudantes e famílias foi expressa nas seguintes unidades textuais:

*“Só que é contagiante, não é? Então, os outros viram e falaram ‘eu também vou fazer’. Aí, o outro que viu na eletiva aprendeu a fazer crochê, montou um clube de crochê, e aí agora eles fazem pulseira para vender, fazem gorro. O menino ensinou a mãe e a mãe está fazendo guardanapo e vendendo, então virou renda ali” (gestão).*

*“Ela faz uns brigadeiros, aí ela vende aqui e ela tinha toda aquela, administrava toda a vida dela. [...] Tanto é que ela chegou onde ela chegou, agora ela vai ter que ir para outra escola, porque a vida dela já mudou de uma tal maneira, não é.” (professor).*

Assim, a Classe 3 expressou o esforço e compreensão dos profissionais da escola em promover uma educação transformadora para os estudantes da comunidade e do reconhecimento da realidade e contexto social das famílias como um aprendizado pessoal para os profissionais da escola.

#### 4.3.1.4 Classe 4 – Escola A – Mudanças PEI

A Classe 4 tratou da escola, seu espaço físico, do PEI e das relações com as famílias. No Quadro 9, vemos que o vocabulário tem como palavras com maior significância: “escola”, “espaço”, “família”, “alunos”, “grande”, “horário”, “PEI”, “melhor”, “comunidade”, “projetos”, “culminância”, “integral”, “mudança”, “estrutura”, “bairro”, “participação”, entre outras.

Quadro 9: Palavras Classe 4 da Escola A

Palavras	khi2
escola	71
espaco	70
familia	50
alunos	38
grande	37
horario	36
PEI	35
dos	33
melhor+	33
comunidade	33
lideranca	-20
vou	-16
lid	-14
pass	-12
tom	-11

Fonte: dados da pesquisa

Vemos na Classe 4 uma discussão relativa às mudanças que o PEI causou na escola, em especial quanto às questões de infraestrutura, adaptação aos novos espaços e tempos e a relação com as famílias. De início, o espaço físico da escola era uma complicação há anos e obras de

ampliação já foram feitas, porém, desde que entrou para o PEI, as exigências de espaços aumentaram ainda mais. Dessa forma, faltavam espaços e alguns eram improvisados - como sala de coordenação, laboratórios, sala de informática, entre outros. Temos como exemplo de unidades textuais desta classe com alto valor de khi2:

*“O bairro tem uma demanda muito grande de estudante, de jovem, de criança. E a gente aqui como escola PEI não tem tantos espaços diversificados para a gente ter aulas de espaços diferentes” (gestão).*

*“Eu acho que o espaço físico tem que ser melhorado para a gente, uma sala de informática adequada, uma sala de leitura também com o espaço adequado, nós ainda não temos uma sala de coordenação” (gestão).*

*“Os alunos precisam estar confortáveis e a gente tem que ter os espaços pedagógicos que o próprio programa coloca para a gente. A gente tem improvisado” (gestão).*

Outro tópico tratado nesta classe foi sobre a adaptação ao PEI pelos profissionais da escola e estudantes. Para os alunos, se habituar ao período integral era um primeiro desafio que levavam muitos a mudarem de escola e voltarem para a regular. Porém, para os que conseguiam se adequar, tinham mais oportunidades para participarem em atividades diversas, como clubes juvenis, projetos e eventos. Para os profissionais, também era necessário se ajustarem às dinâmicas do programa, tais como exigências burocráticas, de desenvolvimento de projetos e avaliações de desempenho. Novamente, para os que se adequavam e aprendiam com tais condições, oportunizava-se um maior desenvolvimento profissional e pessoal, além de relações interpessoais mais sólidas - tanto entre profissionais quanto docentes-discentes. Selecionamos algumas unidades textuais neste sentido:

*“Então acho que o espaço físico é assim o mais difícil da gente conseguir mexer. Eu vi uma mudança muito grande de postura mesmo dos alunos, na questão do comprometimento. Muitos alunos saíram com essa mudança, principalmente quem precisava trabalhar, mas parece que, não sei se por ter todos os projetos que a PEI envolve e eles estavam mais envolvidos com projetos e clube juvenil que eles se sentem mais parte da escola” (gestão).*

*“Funcionário e professor eu acho que têm uma participação acho que adequada, a maioria dos professores são engajados, até porque o próprio programa te força isso, se você não se adaptar você não consegue nem ficar” (gestão).*

*“Aqui a gente vê uma maior continuidade desses projetos, mas como eu disse, ainda tem muitos problemas ainda a serem solucionados. O que eu mais gosto do programa de ensino integral é trabalhar com os alunos os projetos” (professor).*

*“Acho que aumentou a conversa. Acho que mudou muito o punitivo. Era muito punitivo. Ainda tem um pouco dessa ideia, ainda estamos na transformação. Gostei muito dessas mudanças. O que eu mais gosto no programa de ensino integral é exatamente essa possibilidade do tempo da atuação, da não punitividade” (gestão).*

O terceiro assunto desta classe falou sobre a relação da escola com as famílias dos estudantes. Com a entrada no PEI, novos espaços e tempos para participação dos responsáveis foram criados, tais como as culminâncias de clubes e eletivas e o desenvolvimento de projetos diversos. Entretanto, a escola ainda tinha dificuldades em conseguir uma participação efetiva das mães e pais, em especial dos alunos que mais necessitam desse vínculo. Além de muitos responsáveis trabalharem em horário comercial, o período integral era um complicador para marcar reuniões, de modo que, por vezes, tais reuniões eram feitas fora do horário de trabalho dos profissionais, que realizavam esse esforço em prol dos estudantes. Apesar dessas complicações, as relações entre escola, família e comunidade estavam se desenvolvendo e contavam com a participação dos pais principalmente em eventos, como as culminâncias e a festa junina. Separamos algumas unidades textuais sobre este assunto:

*“Não é pleno, mas já dá para ver até na conversa com os pais que agora que eles estão se entendendo como atuante, mais atuantes. Então eu acho que esse é um processo ainda iniciando assim. Mas as reuniões de pais, aqui são bem melhores que as reuniões de pais que eu tinha na regular” (professor).*

*“Mas a gente não vê uma participação tão efetiva ainda. Talvez a gente precise descobrir como fazer isso de uma forma melhor. A gente tem bastante*

*pais que já entendem, que eles vêm nas culminâncias, do clube, da eletiva nós temos pais, mas é minoria; na festa junina que tem bastante participação também” (gestão).*

*“Precisaria participar mais, eu acho que, não sei se também é cultural, se não é. A gente tem muita vulnerabilidade também aqui na escola, então tem muitas famílias que não se importam, sabe, a frequência escolar é muito baixa” (gestão).*

*“Sim, confio no trabalho pedagógico da escola, porque a gente vê que são uns profissionais excelentes, que respeitam, conversam com a gente quando vê alguma dificuldade nos alunos, eles chamam a gente para conversar, principalmente comigo” (responsável).*

Assim, a Classe 4 discutiu a escola, sua infraestrutura e relação com as famílias. Tais assuntos tiveram em comum as mudanças provocadas pelo PEI, como a exigência de mais salas e espaços físicos para as atividades do programa, as novas dinâmicas de horários e demandas e os desafios e oportunidades para aumentar a participação das famílias na escola.

#### **4.3.1.5 Classe 5 – Escola A – Gestão, organização e participação**

A Classe 5 fez referência à gestão, organização e hierarquia da escola, além de tratar dos processos de tomada de decisão, a participação e percepção sobre eles. De início, no Quadro 10, as duas palavras com maior significância nesta classe foram: “decisão” e “tomar”; também destacamos “coordenador”, “diretor” e nomes da equipe gestora, em especial a diretora, vices e coordenador geral. Ademais, vemos palavras como “reunião”, “autoridade”, “equipe”, “bacana”, “confiança”, “representação” e “assembleia”, que indicaram o teor da classe voltado ao tema de participação e, possivelmente, uma visão positiva sobre.

Quadro 10: Palavras Classe 5 da Escola A

Palavras	chi2
decisao	132
tomar	102
os	77
nome diretora	70

nome vice1	70
sala	65
coordenador	64
reuniao	60
autoridade	57
nome vice2	46
voce	-11
subj_7	-11
ai	-10
mud	-10
exist	-10

Fonte: dados da pesquisa

Para compreender melhor como eram as percepções na escola sobre sua organização e formas de tomada de decisão, analisamos a classificação hierárquica ascendente de palavras (Gráfico 57). As palavras “convers”, “reuni” e “sala” relacionaram-se entre si e com “vice\_diretores” e “assembleia” mais do que com outras pessoas da gestão, provavelmente porque estes eram os responsáveis pelo trabalho socioemocional da escola e das formações relacionadas às disciplinas de Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil. Destacamos também a associação entre as palavras “sinto”, “confortável” e “segur”, indicando que havia um sentimento de segurança para a participação nas atividades escolares. Selecionamos algumas unidades textuais que auxiliaram nesta compreensão:

*“sim, os pré conselhos, eu e a nome\_vice1 cuidamos do socioemocional, como sempre fazendo na sala de aula com os alunos nas salas, fazemos com o grêmio a cada 15 dias. [...] Temos reuniões com os acolhedores também a cada 15 dias, 30 dias, conforme a demanda” (gestão).*

*“Sim, me sinto seguro e confortável em participar das atividades da escola. Assembleias, nossa, hein. Bimestre passado teve uma assembleia só na sexta feira. E tem também reunião do líder com a sala assim para conversar entre eles assim, os alunos dão sugestões do que poderia melhorar” (aluno).*

*“Então ali, dependendo do que eu responder, eu acredito que é tomada uma decisão, porque eu posso colocar críticas. Tem essa liberdade porque ela está fazendo a pergunta e eu respondo” (professor).*

Outro ramo do gráfico que nos chamou atenção foi o que relaciona as palavras “decis” e “tomadas” com “decid” e “liberdade”, para depois se conectarem com o conjunto de termos “funcionar”, “dev”, “assunto”, “dependendo”, “pergunt” e “respond”. Este ramo se liga com um outro, representado pelos vocábulos “papel”, “represent”, “geralmente”, “ocorr”, “líderes de turma”, “através”, “grupo”, “fat”, “equipe gestora”, “tomadas”, “ouvido” e “conselho”. Podemos refletir que as tomadas de decisão tinham certa liberdade e/ou compartilhamento de informações dependendo do assunto tratado. Também podemos inferir que havia uma participação discente nas tomadas de decisão pela equipe gestora, que ocorria por meio dos líderes de turma e de conselhos como o pré conselho e conselhos de turma. Algumas unidades textuais nos ajudaram nestes entendimentos:

*“Bom, esse ano foi uma novidade, porque toda segunda feira o trio gestor [...] fazem uma reunião entre eles e esse ano a diretora decidiu incluir os coordenadores de área” (gestão).*

*“Tomada de decisões, aí é restrito a nome\_diretora, nome\_vice1, nome\_vice2 e nome\_pcg. Aí depois é passado sim” (funcionário).*

*“Então, a diretora, ela perguntou para todos os professores o que realmente estava acontecendo, qual é o comportamento dessa aluna dentro da sala de aula, para ela tomar uma decisão e a decisão dela era difícil, porque era de expulsão” (professor).*

Ainda com base no dendrograma, vemos que a palavra “autoridade” se relacionou primeiramente com o nome de uma funcionária da escola e depois se liga às palavras “base” e “figur” e depois “confiança”, “conflito” e “resolv”. Neste ramo do gráfico, vemos que havia a conexão desses termos com “gestor”, “referencia” e nomes da diretora, vices e coordenador geral. Ainda neste grupo de vocábulos conectados, também temos o nome de uma coordenadora de área relacionado às palavras “auxili”, “coordenação”, “bacana” e “equipe\_gestora”. Estas unidades textuais embasaram nossas interpretações:

*“aqui na escola, a direção, a diretora, os vices diretores, nessa sequência. E depois o coordenador geral, coordenadores de áreas que é o meu direto, eu sou subordinada diretamente à PCA, que é a coordenadora” (professor).*

*“sempre que eu tenho algum impasse eu procuro a nome\_diretora ou nome\_pcg, que são minhas figuras de referência aqui” (gestão).*

*“Aqui é um sistema empresarial, e um sistema que foi copiado do modelo empresarial. Então, acima de mim, coordenador de área, coordenador geral, tem os vice-diretores e o diretor. Então, é uma pirâmide” (professor).*

Vemos nesta classe que havia o entendimento de que a estrutura organizacional e hierárquica da escola seguia o pressuposto pelo PEI, com reuniões regulares do trio gestor (diretor, vices e coordenador geral) e dos coordenadores. Nesse sentido, o fluxo de informações seguia o caminho professor → coordenadores → direção; direção → coordenadores → professores; e alunos → direção. Além disso, reuniões da diretora ou vices com alunos - como reunião de líder de turma, presidente de clube, grêmio, conselhos, entre outras - também os permitia entender a perspectiva discente sobre a escola. Vemos também que a referência a autoridades na escola também seguiu o modelo hierárquico, com mais menções à diretora, vices, coordenador geral e uma coordenadora de área; neste ponto, também destacamos uma funcionária que tem seu nome dentre as palavras mais significativas da classe e foi bastante citada como uma autoridade na escola.

#### **4.3.1.6 Classe 6 – Escola A – Liderança e protagonismo**

A Classe 6 tratou das percepções sobre liderança e protagonismo na escola. No Quadro 11: Palavras Classe 6 da Escola A, vemos que as palavras com maior khi2 nesta classe foram: “liderança”, “líder”, “protagonista”, “pessoa” e “protagonismo”. Dentre as palavras de maior significância, vemos verbos como “exercer”, “enxergo”, “identifico”, “mandar”, “vejo”, “destacou” e “acredito” que indicam se tratar das percepções dos entrevistados. Também percebemos termos que podem qualificar tais noções, como “executor”, “autoritário”, “aberto”, “dom”, “forte”, “negativa” e “característica”.

Quadro 11: Palavras Classe 6 da Escola A

Palavras	khi2
----------	------

lideranca	275
lider	149
protagonista	136
pessoa	119
protagonismo	85
as	66
vez	64
posso	57
exercer	54
liderar	50
os	-25
eles	-19
trabalh	-19
ano	-18
escol	-17

Fonte: dados da pesquisa

Analisando o dendrograma (Gráfico 58), vemos que um dos ramos agregou as palavras “enxerg”, “protagonismo”, “conjunto”, “atitude”, “vontade”, “ped”, “sup” e “liderança”. Podemos inferir que os entendimentos de protagonismo e liderança se relacionaram com um conjunto de atitudes e pressupunham uma vontade por parte do sujeito para realizar algo. Também destacamos um ramo, que se ligou ao anterior, com o conjunto de vocábulos: “exerc”, “hierarqu”, “posicionamento”, “ruim”, “autoritar”, “jeito”, “execut”, “feit”, “observ” e “agir”. Vemos que havia uma conotação negativa da forma autoritária de se agir e que isto podia estar ligado à hierarquia e o local do sujeito nela.

Para nos aprofundar nessas percepções, analisamos as unidades textuais com maior khi2. Para os entrevistados, a forma de se impor e exercer a liderança era o que levava a pessoa a ser ou não uma referência neste âmbito, como vemos nas seguintes passagens:

*“Um bom relacionamento com as pessoas, que sabe como se impor de forma sem ser autoritária, eu acho que principalmente isso” (gestão).*

*“Minhas referências de liderança aqui na escola, os professores coordenadores, nome\_pcg, nome\_pca3 [...] professora nome\_prof, são os professores que mais me identifico, que tenho mais coisas em comum. Ah,*

*porque eles sabem se impor. A diretora também. Ela é um ótimo exemplo de líder. Ela tem tudo que é necessário de um líder, ela escuta, ela tenta trazer quando possível, está à frente, sabe se impor” (aluno).*

*“nome\_diretora e nome\_funcionario são minhas referências de liderança aqui. Não sei, não sei se é o jeito delas falarem com as pessoas. A diretora ela tem um dom de tirar água de pedra, vamos dizer assim” (funcionário).*

Ainda sobre o exercício da liderança, percebeu-se que esta não podia focar somente em executar ou delegar, mas buscar um equilíbrio entre os dois:

*“Muitas vezes tem muitos líderes que só querem saber de mandar e não executar, aí eu acho que se juntar um pouco do líder e protagonismo, além de você mandar, você agir, você ir atrás, você fazer, você observar o que pode ser feito e o que não pode” (funcionário).*

*“Eu acho que o líder ele consegue distribuir, consegue fazer com que todo mundo consiga fazer aquilo que a pessoa quer. Eu acho que é isso, porque líder nem sempre é protagonista, às vezes o líder só tem a ideia, se você tiver liderança com alguém que seja protagonista só implementa a ideia com alguém e o outro manda todo mundo fazer, eu acho” (gestão).*

*“Nós temos, por exemplo, a nome\_aluna ela é protagonista, é a presidente do grêmio, ela é extremamente protagonista. Nossa, ela faz acontecer e tal. Só que assim, ela melhorou a questão da liderança, mas ela não é uma líder nata, porque ela centraliza nela, por questão de querer tudo muito perfeccionismo, ela não consegue distribuir as tarefas” (gestão).*

Também percebemos que a relação da equipe gestora - que eram os superiores hierárquicos na escola - com os outros segmentos influenciava nas percepções sobre liderança e protagonismo, como destacado pelos entrevistados:

*“A escola é muito humanizada, volto a falar, é uma gestão humanizada, não é uma gestão a ferro e a fogo” (gestão).*

*“Não vejo que ninguém aqui é podado, as pessoas têm liberdades, então, não vejo que existam preferências ou distinções ou, sei lá, podas, sabe” (gestão);*

*“Eu enxergo que é a nossa liderança, é um conjunto, a escola. Ah, tem diferença, eu acho. Liderar é uma coisa, você é formado para liderar. Protagonista é de você, você terá atitude antes que precise te pedir para fazer. Para mim, protagonismo é isso” (professor).*

*“Então é um jeito que eu gosto de liderar, ser a liderança sem ser uma liderança que faça pressão nas pessoas; lógico que tem prazo, tem que fazer, todo mundo sabe, ninguém é criança” (gestão).*

Assim, a Classe 6 tratou da liderança e protagonismo na escola. Percebemos que a forma de se impor estava diretamente relacionada à percepção dos sujeitos quanto às lideranças, no sentido de ser considerada ou não autoritária. Também vemos uma percepção de que, embora estivessem sujeitos à hierarquia do sistema, existia liberdade para as pessoas se expressarem.

#### **4.3.1.7 Síntese das classes da Escola A**

O resultado da análise das entrevistas pelo Alceste retornou seis classes estáveis de discurso. De início, a Classe 1 se referiu à trajetória profissional dos sujeitos, enfocando as mudanças de carreira, cidades onde trabalharam, formações realizadas e almeçadas, oportunidades, cargos e posições ocupadas ao longo de suas vidas até o momento da entrevista. Como vemos no dendrograma das classes (Gráfico 26), a Classe 1 foi mais independente das outras cinco.

A Classe 2 tratou das percepções sobre o trabalho educativo realizado na escola, com enfoque nas questões curriculares e na autonomia docente. A Classe 3 abordou as percepções dos sujeitos sobre a escola como um lugar com potencial de transformar a vida dos alunos; também trouxe o reconhecimento e entendimentos sobre as dificuldades enfrentadas pelos discentes e famílias da comunidade onde se encontram. A Classe 4 apresentou as percepções sobre as mudanças que o PEI promoveu na escola em questões de espaço físico, adaptação às novas dinâmicas e a participação das famílias. Vemos no dendrograma (Gráfico 26) que a Classe 3 se relacionou diretamente com a Classe 4, e que as duas se ligaram logo em seguida com a Classe 2. Nesse sentido, podemos inferir que o PEI trouxe mudanças positivas e novos desafios à escola e que havia a percepção de que a escola tinha o potencial de ser um local

transformador para a vida dos jovens dos bairros atendidos. E este entendimento perpassava a discussão da Classe 2, sobre o contexto pedagógico e trabalho docente, uma vez que se tratava de uma escola pública de educação básica.

A Classe 5 fez referência aos processos de tomada de decisão, a participação neles, a gestão e autoridade na escola. Estreitamente relacionada a esta classe, estava a Classe 6 que tratou das percepções sobre liderança e protagonismo. Ambas tiveram grande relação com a estrutura hierárquica da escola, pois esta era uma orientação para os sujeitos sobre quem eram as lideranças e como eram tomadas as decisões. Observamos que as referências de liderança na escola concentraram-se na diretora, vices, coordenadores e uma funcionária, mas também havia menções de alunos, o que nos indicou um reconhecimento de lideranças distribuídas pelos segmentos da escola.

Assim, temos:

Classe 1 - Trajetória profissional

Classe 2 - Contexto pedagógico

Classe 3 - Escola transformadora

Classe 4 - Mudanças PEI

Classe 5 - Gestão, organização e participação na escola

Classe 6 - Liderança e protagonismo

#### **4.4 Clima escolar Escola A**

Nesta seção buscamos discutir o clima escolar da Escola A com base na articulação dos dados das observações, questionários, devolutivas e entrevistas. A seção está organizada pelas oito dimensões do clima escolar (Vinha, Morais e Moro, 2017). Para cada dimensão, com base em suas definições, analisamos os dados quantitativos dos questionários com maior aprofundamento nos itens, as classes identificadas pelo Alceste e as falas dos entrevistados, as anotações e percepções das observações e os momentos da devolutiva.

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

Refletindo sobre a Dimensão 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem, vemos que os dados do questionário do clima nos revelaram uma percepção majoritariamente positiva para os adultos e intermediária para os alunos. As percepções negativas que os estudantes tinham se referiam ao incentivo dos professores em relação ao uso da biblioteca e de aparelhos conectados à internet. Um item que nos chamou a atenção foi o Item 2 do questionário para alunos, em que mais da metade não concordavam ou concordavam pouco que eram capazes de ter êxito realizando faculdades. A possibilidade de realização de um curso de ensino superior ou técnico era bastante incentivada pelos profissionais da escola, uma vez que existiam diversas opções gratuitas na cidade como a USP, UFSCar e IFSP e pagas em instituições privadas; apesar disso, muitos estudantes e famílias não sabiam que cursar uma graduação nelas era gratuito. Assim, se em 2022, quando realizamos as observações, nenhum aluno do 3º ano do ensino médio prestou ENEM ou vestibulares, em 2023 todo o 3º ano realizou o ENEM. Além de muito incentivo e encorajamento, algumas inscrições foram pagas pelos próprios professores. Segundo um coordenador, eles estavam no processo de ter a escola como um polo aplicador do ENEM, pois muitos alunos deixavam de fazer a prova por não ter dinheiro para a condução até outros locais. Neste sentido, essas observações foram corroboradas por dois dos itens mais positivos na percepção dos estudantes: sobre os professores não parecerem desmotivados ou sem vontade de dar aula e de incentivarem os alunos a estudar.

A Classe 1 (Trajetória profissional) das entrevistas apontou as escolhas e oportunidades que os profissionais trilharam para chegar aonde estavam. Vimos que alguns docentes trabalharam em outras profissões concomitantemente à docência para ter uma renda maior e/ou porque não conseguiram ter aulas o suficiente, mas que, ao ingressarem no PEI, a remuneração adicional permitiu trabalharem em um emprego somente. Outro tópico abordado foi dos

professores efetivos e temporários na escola e vimos que a maior parte dos docentes eram contratados temporariamente pelo Estado, os chamados contratos de Categoria O, cuja duração era de até 3 anos. Por terem menos prioridade que docentes de categorias estáveis no processo de atribuição de aulas, outros professores podiam escolher as escolas antes destes profissionais, o que dificultava a estabilidade do corpo docente da escola. O Item 9 do questionário dos gestores, “Nessa escola há muita rotatividade dos professores”, teve uma pontuação intermediária (2,50), mas foi o item com menor valor nesta dimensão para os gestores. Em 2023, o corpo docente era composto de quatro professores efetivos – dos quais três eram coordenadores de área –, dois Categoria F e os outros 25 Categoria O. Do ano de 2022 para 2023 houve uma mudança no corpo docente de sete professores; de 2023 para 2024 apenas seis continuaram na escola, reformulando consideravelmente o quadro docente<sup>86</sup>.

Os resultados do Alceste para a Escola A nos indicou a Classe 2 (Contexto pedagógico) de discurso que tratou do contexto pedagógico da escola, abordando principalmente a questão curricular. Na época das entrevistas estava sendo implementado o sistema de aulas digitais prontas em formato de apresentação de PowerPoint, de modo que este foi um tema recorrente. A coordenação pedagógica entendeu que os slides seriam um recurso que engessava um pouco a atuação docente, mas que não limitava o desenvolvimento dos conteúdos e habilidades previstos no currículo e cobrado nas provas do Estado. Alguns docentes compartilhavam dessa visão, ao tempo que outros eram bastante críticos dos slides, por entenderem que era uma afronta à autonomia docente.

Nesta discussão sobre o trabalho docente, atentamos ao Item 14 do questionário para alunos que mostrou que os professores não conseguiam manter a ordem durante as aulas na maior parte das vezes. Quando acompanhamos algumas aulas de matemática, vimos uma dificuldade do docente quanto à gestão de sala de aula tanto por conta do comportamento de alguns alunos quanto por ineficácia nas intervenções realizadas. Essas aulas tiveram a parceria de outras duas docentes, uma de educação física e outra de ciências, embora nenhuma delas tenham ativamente participado da organização das aulas; as professoras parceiras apareceram somente para tirar fotos para ter registros da realização da atividade para fins de preenchimento de documentos e pontuação na Avaliação 360. Foram feitas estações, cada uma com situações problema envolvendo frações e porcentagem e interpretação de texto; os alunos foram divididos em grupos de 3 a 4 pessoas. Observamos que, de vez em quando, a professora passava nos

---

<sup>86</sup> Destaca-se que de 2023 para 2024 o Estado de SP realizou um concurso público para contratação de professores e alterou os critérios de atribuição de aulas, de modo que diversas escolas tiveram mudanças consideráveis no corpo docente.

grupos tirando dúvidas, mas, em geral, preferia deixá-los resolver por conta própria, o que fez com que a maioria dos grupos não conseguisse realizar todos os exercícios das estações. A continuação dessa aula foi a resolução dos exercícios em lousa pelos grupos, explicando como solucionaram as questões. Essa segunda aula foi bastante dispersa com os alunos apenas escrevendo algumas contas e respostas na lousa sem explicações, enquanto a professora somente tinha o trabalho de chamar os grupos à frente. Noutro dia, a professora nos convidou a acompanhá-la em outra turma em que ela aplicou a mesma metodologia, segundo ela, para nos mostrar a diferença entre os estudantes de uma e outra sala; pois, ao tempo que uma turma era mais dispersa e bagunceira, a outra era mais proativa, focada e interessada. Sua forma de trabalho era a mesma, porém, como os estudantes eram mais proficientes e dedicados, a aula fluiu como esperado.

O relato de dois professores foi de encontro com essa dificuldade dos docentes em lidar com os estudantes. Eles afirmaram que tentavam trazer atividades diferentes e lúdicas, mas que os alunos eram pouco interessados. Um deles comentou sobre como existiam salas difíceis e desinteressadas que o desanimavam, uma vez que ele – professor de ciências e biologia graduado a nível de doutorado – trabalhava com diversos experimentos e práticas, mas que os alunos não participavam, incentivando-o a só dar aulas tradicionais com o conteúdo curricular necessário sem mais esforços. O outro professor, que estava na escola desde antes de se tornar PEI, comentou que os alunos dessa região sempre foram assim e que o incentivo aos estudos era algo desafiador na realidade do bairro. Nesse sentido, a Classe 3 (Escola transformadora) das entrevistas indicou que havia uma dificuldade para a valorização da escolarização, pois muitas famílias enfrentavam barreiras socioeconômicas e necessitavam de ganhos mais imediatos do que futuros, como dito por um professor e um aluno:

*“Eu não entendo de onde eles tiraram [...] esse itinerário formativo. Tipo assim, é interessante mais para o fundamental, porque o médio tem curso e trabalho. E precisam, não é? Porque agora, por causa disso, tem muito aluno aqui querendo ir para outra escola, aí consegue trabalho e fazer curso” (aluno).*

*“Eu vou pegar meu papel no meu terceiro colegial e está tudo certo, a vida está resolvida. É fazer eles entenderem que não é só um papel, porque é cultural, entendeu?” (professor).*

No acompanhamento de aula de matemática comentado, vimos que foi utilizada uma estratégia diferenciada na aula – de agrupar os estudantes em estações de trabalho cada uma com um conjunto diferente de exercícios – que havia sido aprendida em ATPCs com os coordenadores pedagógicos. Se por um lado havia uma tentativa de padronização dos processos curriculares pelo Estado, por outro havia espaços para que o currículo fosse adaptado e trabalhado com metodologias diversas. Apesar disso, também vimos a preocupação dos professores em obter pontos para a Avaliação 360 com a produção de evidências da realização de práticas pedagógicas diferenciadas e da construção de parcerias entre professores e pessoas externas (da qual fizemos parte). Além disso, como apontado no questionário e em falas docentes, uma das principais dificuldades dos professores era a gestão de sala de aula.

A Classe 4 (Mudanças PEI) das entrevistas abordou mudanças que o PEI trouxe para a escola, das quais destacamos, para esta dimensão, o incentivo a participação em espaços diversificados – clubes, líder de turma, eletivas, projetos, acolhedores grêmio, entre outros – e a possibilidade de realizar um trabalho mais próximo e contínuo com os estudantes. Nesse sentido, vimos uma preocupação maior com aspectos socioemocionais dos alunos que foi possibilitada pela realização de tutorias e convivência diária com eles. Esta classe das entrevistas mostrou que esses novos espaços e tempos do programa promoviam relações mais próximas e de confiança entre docentes e estudantes. Na Escola A, por não ter salas o suficiente para todos os professores realizarem a tutoria no mesmo horário, o uso das salas era revezado e acordado entre os professores, de modo que metade iam para as salas com seus tutorados e a outra metade ficava no pátio conversando com os alunos que quisessem conversar com eles; porém, para a maioria dos alunos que ficavam no pátio, este era mais um horário de intervalo. Nesse momento, a direção ficava responsável pela supervisão do pátio junto às agentes de organização escolares. Acompanhando uma tutoria coletiva em sala de aula, a professora conversou com os estudantes sobre as Avaliação de Aprendizado em Processo (AAP)<sup>87</sup>, e os alunos falaram que não conheciam muito dos conteúdos tratados, além das dificuldades com internet e estabilidade do site da Secretaria Escolar Digital (SED). Após essa tutoria, essa professora comentou que um de seus tutorados geralmente tinha bom desempenho nas provas, porém estava muito triste pela separação dos pais; ela observou como esses acontecimentos acabavam afetando o desempenho escolar dos estudantes e como existiam fatores que fugiam das mãos dos professores e escola.

---

<sup>87</sup> Em 2023 estas provas bimestrais de acompanhamento do desempenho estudantil passaram a se chamar Prova Paulista

Ao longo das observações, algumas professoras perceberam uma necessidade de trabalhar aspectos socioemocionais dos estudantes, afirmando que, muitas vezes, não adiantava querer ensinar e trabalhar conteúdos curriculares se os alunos não estavam social e emocionalmente bem, pois eles teriam mais dificuldades para aprender. Pensando nisso, uma docente começou a ajudar alunas a cuidarem do cabelo e assumirem ele de forma natural, pois muitas tinham cabelos cacheados e crespos e faziam processos para alisá-los. Esta ação cresceu para um projeto maior com participação de várias alunas, algumas as quais eram tidas como “difíceis”. Com esses desenvolvimentos e feedbacks positivos dos estudantes, a gestão apoiou o projeto e, a partir daí a escola passou a realizar ações de conscientização sobre o racismo e da história dos negros para trabalhar a autoestima e autoconhecimento dos alunos. Acompanhamos uma palestra sobre abolição da escravidão e uma apresentação de uma banda de blues para os alunos conhecerem o estilo de música e sua história.

Também vimos, em reuniões dos líderes de turma com a diretora, formações sobre essa função e algumas de suas atribuições. Percebemos esta dimensão do clima no incentivo, motivação e participação dos estudantes pela equipe gestora, principalmente por conta da diretora ter enfatizado a importância do líder em trabalhar junto à ela, auxiliar os professores dentro e fora de aula e os outros estudantes de sua turma com os estudos. Além disso, explicou que a posição de liderança era uma oportunidade para mais aprendizagens diferenciadas para os eleitos. Noutra reunião dos líderes de turma com a diretora, foi feita uma formação sobre os guias de aprendizagem, explicando o que era, para que serviam e como ler o documento. Era função dos líderes acompanhar esse documento e manter contato com o professor sobre o andamento das aulas e seguimento dos guias, além de acompanhar as dúvidas da turma e conversar com os professores caso fosse necessário retomar assuntos. Uma vez que qualquer aluno podia pegar os guias – que ficavam numa caixinha na porta de cada sala –, os líderes deviam ajudar os outros estudantes a entender a importância do documento e a responsabilidade de devolvê-lo; também deviam ajudar a si e aos outros alunos a acompanhar as aprendizagens. Foi destacado que não era para terem uma atitude de cobrança do professor, mas de auxiliar com as aprendizagens da turma.

Vemos um esforço dos profissionais da escola em promover o valor da escolarização e incentivar os estudantes à continuidade dos estudos, como evidenciado pelo aumento da participação no ENEM e vestibulares. Tal iniciativa se alinhou à concepção de clima escolar positivo apresentada por Cohen et al. (2009), que destacou a importância de um ambiente que promova o desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos. A atuação dos professores, mesmo diante de dificuldades estruturais e pedagógicas, pode ser compreendida como formas

de liderança distribuída (Spillane, 2006), na medida em que diversos agentes assumiram responsabilidades e protagonismo na promoção de aprendizagens diversas. Contudo, desafios relacionados à gestão de sala de aula, à rotatividade docente e à falta de formação específica para as novas disciplinas do PEI, impactaram a qualidade do ensino e a estabilidade das relações pedagógicas, como discutido por Brunet (1995) ao tratar da influência da cultura organizacional sobre o clima escolar.

Nesta dimensão do clima, vimos um cenário marcado por avanços e desafios. Apesar dos esforços dos profissionais em incentivar os estudantes a valorizarem a educação e a buscarem oportunidades como o ensino superior, persistiam dificuldades relacionadas à gestão de sala de aula, ao engajamento dos alunos e à estabilidade do corpo docente. A utilização de espaços como tutorias e desenvolvimento de projetos socioemocionais demonstram um compromisso com a melhoria do clima escolar e a construção de relações mais próximas entre professores e alunos. No entanto, a falta de formações direcionadas para as dificuldades pedagógicas e a rotatividade do corpo docente impactavam o ensino e aprendizagem. A escola, ao reconhecer essas limitações, construiu estratégias que visaram não apenas ao desenvolvimento acadêmico, mas também ao bem-estar emocional e à valorização da identidade dos alunos. Essas iniciativas, embora promissoras, exigiam continuidade e apoio para que pudessem consolidar-se como práticas efetivas e coletivas na promoção de um clima escolar positivo e na melhoria dos resultados educacionais.

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

O questionário do clima escolar apontou que os adultos tinham uma percepção majoritariamente positiva da Dimensão 2 – As relações sociais e os conflitos na escola. Já os estudantes, 50% viam a dimensão positivamente, mas essa percepção positiva se concentrou principalmente nos itens referentes às suas relações com os adultos da escola. As respostas negativas desta dimensão se concentraram nos itens relativos às relações com os pares, como o item 27 em que mais da metade concorda ou concorda muito que há muitas situações de conflito entre alunos; ou o item 30 em que metade dos alunos se pudessem mudariam de escola. Não presenciamos situações de conflitos, mas ouvimos diversos relatos sobre casos ocorridos e até mesmo ocorrências em jornais da cidade. A responsabilidade pela resolução e mediação de conflitos era dos vice-diretores, que passavam parte considerável do dia nessa função; porém não tivemos oportunidade de observar esses momentos por conta do tamanho da sala, que era um canto da secretaria separado por uma divisória.

As relações entre adultos e estes com estudantes eram positivas na escola, como indicado pelos itens que trataram da satisfação nas relações com gestores, coordenadores, professores e funcionários. Entendemos que as relações entre adultos e jovens eram positivas na escola, porém com dificuldades quanto às cobranças escolares e ao trato social entre estudantes. O cuidado na comunicação de um estudante com o outro podia ser percebido de forma “grosseira” ou “sem educação”, tal como vimos num dia de observação em que os alunos que empurravam cadeirantes pediam para os outros abrirem caminho sem muita delicadeza e até de forma agressiva (“sai da frente”, “abre espaço”, “tá cego?” entre outras expressões). Os pedidos eram respeitados sem problemas nem caras feias, não se considerava uma falta de respeito, mas um trato cotidiano. O que também foi de encontro com uma fala de um vice-diretor e uma coordenadora de área ao dizerem que uma das coisas que ensinavam na escola, para além dos conteúdos curriculares, era a educação de convivência e trato social, por exemplo, como dizer “bom dia”, “obrigado”, “por favor”.

A Classe 5 (Gestão, organização e participação) das entrevistas, indicou que estruturas do PEI, em particular os alinhamentos e ATPCs, eram espaços nos quais os docentes poderiam participar das decisões escolares ou, pelo menos, se informar sobre elas. A Classe 6 (Liderança e protagonismo) também abordou a percepção sobre hierarquia na escola, apontando que havia um respeito pelo sistema e posições hierárquicas, mas que se buscava uma gestão “humanizada” com consideração e abertura às opiniões das pessoas. Os itens da dimensão 2 do questionário docente também indicaram que as opiniões deles eram consideradas e que havia uma satisfação na relação com gestores, coordenadores e outros professores.

Acompanhamos algumas salas no processo de escolha de líder, em que os alunos ouviam o discurso do candidato e depois batiam palmas; eventualmente alguns alunos e/ou turmas eram mais exaltadas, mas não de forma a diminuí-lo e sim exaltá-lo. Nas turmas dos mais novos havia mais candidatos e eles respeitavam mais o processo e o professor da sala, ao tempo que, quão mais velhos, havia menos candidatos e as turmas eram mais animadas e faziam mais bagunça. Após as apresentações dos candidatos, os alunos escreviam os votos e colocavam numa urna para contagem posterior. Nesse mesmo dia, destacamos que os alunos mais novos que viraram líderes ficaram bastante felizes e houve até um caso de uma aluna ir até a sala dos professores falar que foi eleita e abraçar uma professora.

Em observação dos clubes juvenis, percebemos boas relações entre os estudantes dentro e entre os clubes que participam. Num clube de culinária, vimos como os estudantes ouviam e respeitavam o presidente e vice explicando a receita, ingredientes e processos que iam fazer para depois cozinhareem conjuntamente. No clube de jogos, estavam jogando tênis de mesa

animados e divertindo-se; em certos momentos até demais, gritando e fazendo barulho, mas sempre num bom humor e com respeito entre eles. Na parte externa do pátio, no clube do skate, os alunos se ajudavam dando dicas e toques sobre manobras e formas de realizá-las uns para os outros; por não ter skate para todos, eles revezavam a vez sem ocasionar problemas.

Ao longo das observações, vimos diversos momentos do cotidiano que indicavam um bom clima relacional na escola. Nos intervalos na sala dos professores, sempre havia bastante conversa e alguns docentes compartilhavam comidas que levavam. Durante seus horários vagos, quando estavam trabalhando na sala dos professores ou sala de estudos, muitos ofereciam ajuda uns aos outros; nesse sentido, em diversas conversas com professores, eles colocavam-se à disposição para ajudar na pesquisa da forma que pudessem. Em observações na entrada dos alunos vimos a diretora e o vice organizando a abertura dos portões às 7h e vários estudantes já esperando para entrar. Ambos recebiam e cumprimentavam os estudantes, sendo que muitos iam até eles para cumprimentá-los e conversar. Além disso, alguns alunos faziam questão de abraçar a diretora, que retribuía carinhosamente.

No começo do primeiro bimestre de 2022, a escola só tinha duas agentes de organização escolar. Quando novas agentes começaram a trabalhar, em um horário de intervalo, a vice-diretora passou pela sala dos professores para informar, de forma bem animada, sobre as novas agentes, ressaltando que eram promissoras e para serem bem cuidadas. Nesse sentido, noutro dia, uma agente com mais experiência na escola estava conversando com as mais novas e dando dicas para lidar com os alunos. Dentre as orientações, sugeriu não pressionar e/ou brigar demais com eles, mas também não dar liberdade demais, fazer um “morde e assopra” como ela afirmou. Essa funcionária parecia gostar de ajudar as novas agentes com suas experiências e aprendizados. Ela contou um caso, como exemplo, de um aluno que se apaixonou por uma menina, mas que estava devastado por ela ficar com outro e, por conta disso, estava cabisbaixo nos intervalos; conhecendo o estudante, ela foi conversar com ele para entender o que estava acontecendo e ajudá-lo a lidar melhor com a situação. Durante as observações as agentes escolares se mostraram essenciais nas relações sociais com os alunos e na prevenção e mediação de conflitos na escola, pois tinham um contato mais próximo e mais abertura para com eles.

A Classe 4 das entrevistas (Mudanças PEI) tratou de mudanças na escola com o ingresso no PEI. Essas novas dinâmicas permitiram a construção de relações mais próximas com os estudantes, em especial com o regime de 40 horas na escola e as tutorias. Acompanhando uma tutoria coletiva, observamos que, embora alguns estudantes aproveitassem a tutoria para conversar com os professores, para a maioria dos alunos esse horário se configurava num intervalo, de modo que ficavam à toa e/ou se divertindo pelo pátio. Em conversas com

professores, percebemos que não havia um consenso sobre a tutoria; alguns entendiam ser um tempo que poderia ser melhor aproveitado para outras atividades e outros enxergavam o horário como uma oportunidade de conhecer melhor os alunos. Em uma dessas ocasiões, alguns alunos estavam andando de skate na parte exterior do pátio e uma professora participou com eles tentando aprender a andar de skate; uma aluna ensinou-a os básicos. Os alunos que andavam de skate ficaram ajudando a professora e dando dicas; em algum momento ela caiu do skate e vieram vários alunos ajudá-la a levantar e ver se estava bem. Percebemos que os horários de tutoria eram uma boa oportunidade para a aproximação dos docentes com os estudantes.

Um projeto realizado por iniciativa de uma docente nos mostrou como essa maior proximidade com os estudantes podia facilitar a identificação de necessidades na escola. Observando que muitos estudantes se cobriam excessivamente, mesmo durante o verão, com capuz, máscara e agasalho, uma professora percebeu a necessidade de trabalhar a autoestima e confiança dos alunos. Assim, ofereceu-se para ajudar com o cabelo de alunas durante os intervalos, de modo que, graças ao sucesso da ação, a ideia cresceu para um projeto de cuidado dos cabelos das alunas com foco em assumir os cabelos crespos e cacheados naturais delas, que passou a ser realizado pelas próprias estudantes no horário de almoço com um espaço destinado para elas. Elas se ajudavam, cuidavam do cabelo uma das outras e de outros estudantes que esperassem na fila. Além disso, a participação no projeto passou a ser vinculado a elas comerem as refeições, pois a docente percebeu que muitas alunas deixavam de comer, chegando a passar mal, por questões estéticas. Destaca-se que as alunas que mais tiveram iniciativa para puxar o projeto eram alunas tidas como “difíceis” e que esse projeto trouxe uma maior motivação tanto para a professora quanto para as alunas. Outro destaque foi numa ocasião em que uma das alunas foi buscar uma colega cadeirante e a trouxe para fazer seu cabelo; suas amigas a acompanharam e, ao final do cuidado do cabelo, levaram ela de volta para onde estava elogiando-a bastante e satisfeitas com o trabalho feito. Segundo essa professora, o crescimento do projeto deu resultados em diversas esferas da escola, em especial as alunas que participavam mais ativamente estavam mais disciplinadas e interessadas nos assuntos da escola.

A partir do sucesso desse projeto, a direção percebeu a relevância de trabalhar esses aspectos de autoestima, confiança e autoconhecimento dos estudantes em relação à própria identidade, cuja maioria se identificava como negros ou pardos. Assim, foram realizadas ações de conscientização do racismo e da história dos negros, como palestras e até uma apresentação de uma banda de blues. Percebe-se, nessas ações, a ideia de corresponsabilidade dos profissionais da escola nos problemas de convivência, além da grande importância do trabalho de desconstrução do racismo e reconhecimento da identidade própria.

Por fim, na culminância dos clubes e eletivas no fim do semestre, foi possível observar um evento que explicitou uma ótima qualidade do clima relacional da escola. Aberto para a comunidade, muitas famílias compareceram para ver os resultados das atividades dos estudantes no semestre, que estavam organizadas em estandes com os trabalhos expostos. Também houve apresentações de estudantes e clubes, em grupos e individuais de danças, coreografias e músicas; um aluno até se apresentou com voz e violão. O pátio estava cheio com as famílias e alunos animados, assistindo e aplaudindo as apresentações. Próximo do final do horário, os funcionários começaram a organizar a escola e professores e alunos voluntariamente ajudaram na tarefa, colocando todas as mesas e bancos de volta no refeitório, as mesas e cadeiras do pátio, desmontaram as tendas, pegaram lixo, entre outras tarefas. Além disso, no palquinho que tinha sido montado, algumas professoras e funcionárias subiram e começaram a dançar e cantar, animando todo mundo; depois chamaram estudantes também para subirem. Observamos alunos e professores carregando mesas, bancos, cadeiras, tendas, carteiras, varrendo chão, todos se ajudando e deixando a escola limpa e organizada. Também vimos os alunos, professores e funcionárias dançando as músicas livremente e, em certo momento, num forró e sertanejo em que dançavam juntos.

Nesta dimensão do clima, vimos que coexistiam diferentes qualidades de interações dependendo dos sujeitos envolvidos. As relações entre adultos e estudantes se mostraram predominantemente positivas, evidenciados tanto nos dados do questionário quanto nas observações do cotidiano escolar, desde a recepção calorosa na entrada até as interações espontâneas em momentos como a tutoria e intervalos de aulas. Apesar disso, os dados do questionário apontaram que as relações entre os estudantes não eram tão positivas. A estrutura do PEI, com seus tempos e espaços diferenciados, possibilitou o desenvolvimento de iniciativas que foram além do aspecto puramente acadêmico, como exemplificado pelo projeto dos cabelos que evoluiu para um trabalho mais amplo sobre identidade e autoestima. Este caso ilustrou como a escola conseguiu transformar desafios relacionais em oportunidades de crescimento coletivo, evidenciando uma gestão aberta às iniciativas da comunidade escolar.

A atuação da equipe gestora e dos professores em projetos voltados à autoestima e identidade dos alunos, evidenciou uma preocupação com os aspectos socioemocionais e a valorização da diversidade. Tais práticas se aproximaram da concepção de liderança democrática (Woods, 2005; 2021), que enfatizou o desenvolvimento humano integral, o respeito à diversidade e a construção de pertencimento por meio do diálogo e da participação. O evento de culminância dos clubes e eletivas sintetizou bem a qualidade do clima relacional construído, onde a participação voluntária e espontânea de todos os segmentos da escola na

organização do espaço, assim como os momentos de descontração compartilhados entre funcionários, professores e alunos, demonstraram um sentimento de pertencimento e corresponsabilidade que nos indicou um clima escolar positivo nesta dimensão, mesmo em meio aos desafios ainda presentes.

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

Na dimensão 3 do clima, havia uma percepção majoritariamente positiva pelos adultos e percepções divididas entre positivo e intermediário para os alunos. Os itens mais negativos trataram da pouca participação dos estudantes na elaboração e mudança de regras e o entendimento de que os alunos não cumpriam as regras. Além disso, itens que abordaram a atuação docente e escolar frente situações de conflito ou indisciplina também tiveram pontuações intermediárias e negativas.

Um ponto que nos chamou a atenção foi a movimentação pelos corredores e pátio da escola em horário de aula. No começo do ano, pela falta de agentes de organização escolar, havia bastante movimento, mas com a chegada de novas funcionárias diminuiu. Mesmo assim, percebemos que os alunos saíam bastante para ir aos banheiros e bebedouros para matar tempo de aula. Essa movimentação foi bastante observada durante as eleições do grêmio, em que ficamos a manhã toda no pátio. Além disso, nessas eleições, alguns alunos faziam boca de urna para uma ou outra chapa, eventualmente fazendo um tanto de barulho que provavelmente atrapalhava as salas de aula, mas não eram chamados a atenção pelas agentes ou vice-diretor presentes. Foi possível perceber que os profissionais por vezes evitavam uma atitude de confronto direto com os estudantes, de modo que broncas e puxões de orelha eram amenizados por um tom de amizade e/ou brincadeira.

Nesse sentido, numa reunião da diretora com os presidentes de clubes, um aluno entrou no refeitório (onde estava sendo feita a reunião) para conversar com amigos; isto é, ele saiu de sua sala para ir ao banheiro e entrou no refeitório. A diretora chamou sua atenção e ele prontamente saiu. Novamente, percebeu-se um alto grau de liberdade dos estudantes quando iam ao banheiro, de modo que conseguiam entrar e sair de espaços abertos; mas também percebemos que, ao serem chamados, respeitavam as regras. Os estudantes tinham ciência das regras, porém iam testando os limites e mantendo um jogo de cintura em que, se ninguém falasse nada, iam se permitindo mais liberdade. Essa atitude dos alunos foi de encontro com a fala de uma agente de organização escolar que conversava com as novas profissionais da função. Além de dar algumas dicas específicas sobre locais que estudantes às vezes ficavam

e/ou se escondiam para matar aula, ela sugeriu não confrontar tão diretamente os estudantes, evitando pressioná-los excessivamente e brigar com eles, porém também sem dar liberdade demais; nas palavras dela, ter uma atitude de “morde e assopra”. Esse jogo de cintura pode ser visto na ótica dos cruzamentos de culturas na escola (Pérez Gómez, 1998), em particular na perspectiva da cultura experiencial discente, no sentido de que as vivências dos alunos não se caracterizavam por um forte sistema de regras fora da escola, tanto em suas famílias quanto na comunidade local. Nesse sentido, o “morde e assopra” pode ser considerado uma forma de mediação cultural realizada empiricamente pelas agentes escolares visando o seguimento das normas da escola.

Vimos que, de vez em quando, havia a venda de produtos na escola, o que não era permitido. Isso acontecia tanto por parte dos estudantes - para ajudarem financeiramente suas famílias - quanto por parte da direção para levantar mais fundos para a escola. Nos casos em que isso foi realizado por estudantes, tiveram o “consentimento” da gestão – isto é, uma vista grossa – por entenderem que eram casos excepcionais de famílias passando necessidades ou casos em que os estudantes estavam praticando seu protagonismo juvenil, tal como no caso de uma aluna que vendia brigadeiros na escola.

Ainda sobre essa flexibilidade em relação às regras, num lanche coletivo em comemoração do dia das mães, observamos que os professores alongaram seu intervalo para aproveitarem a ocasião um pouco mais, de modo que voltaram às salas após alguns alunos irem chamar os professores responsáveis de suas salas.

A Classe 4 das entrevistas (Mudanças PEI), indicou que, com uma maior convivência e um trabalho contínuo com os estudantes, possibilitou-se uma mudança nos tipos de punição empregados na escola. Como apontado pelo questionário, a atuação escolar frente situações de conflito ou indisciplina ainda era baseada em advertências e suspensões. Porém, com relações mais próximas com os estudantes e espaços que os interessam – como o clube juvenil – as sanções disciplinares começaram a ser mais dialogadas. Como afirmou um gestor nas entrevistas: “Era muito punitivo [...] O que eu mais gosto no programa de ensino integral é exatamente essa possibilidade do tempo da atuação, da não punitividade”.

A Classe 5 das entrevistas (Gestão, organização e participação) indicou que o fluxo de informações seguia a hierarquia e estruturas do PEI, com possibilidades de participação em alinhamentos e ATPCs. Apesar disso, as decisões pareciam se concentrar na direção. Um item do questionário sobre se as regras eram criadas principalmente pela equipe gestora apontou uma divergência de percepções: para os docentes as regras eram criadas principalmente pela equipe gestora; já para a equipe gestora não. Entendemos que, se por um lado existia uma dificuldade

por parte da gestão em realizar as tomadas de decisão conjuntamente aos docentes, por questões organizacionais e urgências do dia a dia escolar, por outro lado, os docentes não pareciam estar interessados em ativamente participar desses processos por conta das demandas burocráticas e pedagógicas que tinham que atender. Isto é, víamos que a adaptação ao PEI e o atendimento das demandas da escola dificultaram uma gestão mais democrática, pois era mais prático e menos trabalhoso tanto a concentração da decisão na equipe gestora quanto a participação passiva. O questionário discente também indicou valores intermediários para os itens sobre a participação na elaboração e mudanças de regras na escola (2,39) e se havia momento e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, disciplina e regras (2,39). Entretanto, destacamos que tanto questionários quanto entrevistas apontaram que havia uma segurança de participação e uma abertura dos profissionais para as diversas opiniões na escola. Nesse sentido, podemos entender que havia uma intencionalidade democrática, porém faltava a estrutura para suportá-la.

A escola possuía um problema de segurança por conta dos muros baixos, mas que não podiam ser mais altos por conta do perigo de tombar com o escoamento de água do bairro quando chovia. A quadra da escola era comumente utilizada por jovens do bairro durante a semana fora do horário escolar, sem uma devida autorização da gestão, porém com certo consentimento por não haver uma solução para o caso, de modo que eles não faltavam com o respeito com o espaço. Entretanto, no ano de 2024, a quadra foi interditada por perigo de desabamento, consequência do escoamento de chuva que se concentrava no local e criou um vão embaixo dela. Também destacamos que durante as observações ouvimos uma bronca na sala dos professores, por uma funcionária da secretaria, para manterem o portão fechado e não deixarem os alunos entrarem na parte administrativa da escola se não fosse necessário por causa de possíveis furtos. Apesar disso, em conversas informais com os profissionais, nenhum demonstrou medo ou receio dos alunos em questão de violências ou insegurança.

Na Dimensão 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola, observamos que, no geral, havia uma percepção de segurança na escola, embora com algumas ressalvas. Ao se familiarizar com a escola, sentia-se a tranquilidade da animação dos jovens, mas, num primeiro momento, aparentava ser um local um tanto caótico. O ambiente escolar nos momentos de intervalo, entrada e saída, e quando os estudantes ficavam no pátio, eram animados e suficientemente organizados. Entendemos que a empolgação e o alvoroço no intervalo ou horários de pedagogia da presença faziam parte da vida do estudante, ainda mais quando consideramos que muitos não tinham acesso a equipamentos ou infraestrutura da escola em suas casas – comumente se via alunos descalços, com roupas rasgadas ou de regatas, shorts e

chinelo no inverno por não terem vestimentas adequadas. Embora não houvesse tanto um sentimento de ordem, havia uma organização e seguimento de regras razoáveis que, em geral, eram aplicadas pelas agentes de organização escolar ou direção.

Vimos uma abordagem flexível por parte dos profissionais, que evitavam confrontos diretos e buscavam mediar os comportamentos dos alunos com base em relações de confiança. Essa postura podia ser interpretada como uma forma de mediação cultural (Pérez Gómez, 1998), na qual os agentes escolares adaptavam as normas institucionais às vivências dos estudantes, promovendo uma convivência mais harmônica. A prática do “morde e assopra”, mencionada pelas agentes de organização escolar, exemplificou essa mediação empírica entre culturas distintas.

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

Esta dimensão do clima, que é exclusiva dos alunos, teve uma perspectiva predominantemente positiva (72,8%), além de intermediária (20,2%) e apenas 7% de respostas negativas. Os itens com mais respostas negativas trataram sobre presenciar alguém sendo provocado, zoad, recebendo apelidos ou sendo irritado por um colega; ou sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por um colega. Além disso, itens que se referem à frequência com que essas agressões ocorreram em diversos ambientes da escola, sendo os mais frequentes nos arredores, pátio ou virtualmente, também concentraram as respostas mais negativas. Entretanto, ressalta-se que nenhum item nesta dimensão teve pontuação negativa, sendo que todos tiveram valores intermediários ou positivos.

Em nossas observações não presenciamos nenhuma situação de intimidação e/ou maus tratos entre estudantes, embora tenhamos ouvido relatos de desentendimentos e brigas. Este tema também não foi identificado nas entrevistas.

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

Esta dimensão do clima escolar teve o maior número de respostas negativas e foi um dos assuntos mais discutidos na devolutiva da avaliação do clima escolar. Nenhum dos segmentos teve uma percepção majoritariamente positiva: na visão dos gestores, que atuavam diretamente nessa área, as percepções foram menos negativas do que para os outros; os professores tenderam ao intermediário; e os estudantes foram os mais críticos com mais

percepções negativas. O questionário mostrou que, para todos os segmentos, havia pouca participação das famílias nas atividades, eventos e reuniões organizados pela escola, assim como não eram realizadas atividades fora do horário escolar. Se as reuniões de pais, conselho de escola e APM tinham pouca adesão, por motivos diversos como a falta de disponibilidade, informações ou mesmo desinteresse, eventos como a festa junina e culminâncias de clubes ou eletivas abertas à comunidade conseguiram atrair mais as famílias. Embora não tenham participado da festa junina da escola, os relatos de 2022 e 2023 foram de casa cheia e muita animação. As culminâncias que acompanhamos atraíram várias famílias, que conheciam os projetos realizados e assistiam às apresentações organizadas pelos alunos.

Esta dimensão foi discutida na devolutiva dos dados do questionário, e um dos pontos levantados sobre as divergências de percepções foi sobre a atuação direta dos gestores com as famílias, de modo que acabavam por valorizar seus próprios esforços, que os outros segmentos não necessariamente tinham conhecimento. Uma das dificuldades para maior adesão em reunião de pais era o horário delas, pois a maioria dos responsáveis trabalhava em horário comercial e não estaria disponível para elas; em vista disso, em 2023, a escola realizou, com o consenso dos docentes, algumas reuniões fora do horário escolar que surtiu um pequeno efeito, mas que não elevou os níveis de participação a níveis considerados satisfatórios. Em 2024, a escola estava novamente com essa dificuldade, especialmente porque passou a ter aulas no período noturno para o ensino médio regular e EJA, decorrente da demanda de matrículas da comunidade.

Apesar do item sobre a realização de projetos comunitários ou atividades fora do horário de aula tenham tido respostas negativas nos três segmentos, destacamos que a escola mantinha parcerias externas com ONGs e empresas locais. Num projeto de um grupo formado por mulheres e mães de alunos, vinculado à associação de moradores do bairro, a escola disponibilizava seu espaço aos finais de semana para o ensino a outras mulheres da comunidade a produzirem produtos artesanais para serem vendidos em feiras de economia solidárias. Noutro, voltado ao empoderamento feminino, a entrada e permanência das jovens no mercado de trabalho, eram realizados encontros aos sábados para capacitação de alunas.

Ainda sobre a dimensão 5, com base na Classe 4 (Mudanças PEI) do relatório da Escola A do Alceste, vemos que a adesão ao PEI teve pontos positivos e negativos. Se, por um lado, o horário escolar dificultou a realização de reuniões de pais, por outro, a realização de eventos como as culminâncias e desenvolvimento de projetos para feira de ciências, permitiram um maior envolvimento das famílias com os trabalhos dos estudantes. Nesse sentido, as famílias também estavam aprendendo a se tornar mais atuantes com o novo modelo de escola do PEI.

Durante as entrevistas, um docente até afirmou que as reuniões de pais, embora não tivessem tanta participação quanto desejado, ainda eram melhores que as reuniões de pais que ele tinha na escola regular em que atuava.

Refletindo sobre esse cenário, vemos que esses eventos tinham maior adesão tanto por ser um momento de lazer e descontração em que os jovens expunham orgulhosamente seus trabalhos, quanto por haver poucas opções de atividades culturais na comunidade. Ao mesmo tempo, entendemos que a baixa adesão às reuniões e espaços que seriam um “dever” dos responsáveis relacionava-se com as baixas expectativas das famílias quanto à escola e com a falta de valorização da escolarização na comunidade. Percebemos que quando as atividades foram adaptadas às realidades e interesses da comunidade, foi possível engajar as famílias e fortalecer os laços entre escola e comunidade, tal como discutido por Moro (2020) e Vinha et al (2016). O processo de adaptação ao modelo PEI apresentou-se como num período de transição, no qual tanto a escola quanto as famílias estavam aprendendo a construir uma nova relação, mais participativa e colaborativa, embora esse processo ainda estivesse em seus estágios iniciais.

#### **4.4.6 Infraestrutura e a rede física da escola**

A Dimensão 6 - A infraestrutura e a rede física da escola também foi um dos temas mais discutidos na devolutiva, uma vez que foi a segunda dimensão com mais percepções negativas. As respostas negativas dos docentes e alunos concentraram-se nos itens sobre a adequação e conforto dos espaços de convivência, salas de aula e de atividades físicas e esportivas; os gestores só tiveram percepções intermediárias e positivas. A escola foi construída originalmente para o atendimento da rede regular em três períodos, de modo que não tinha todas as salas e espaços necessários ao PEI. Por conta disso, desde sua adesão ao programa, diversas reformas de adequação vinham acontecendo. Algumas dessas adequações e espaços foram apontadas na Classe 4 das entrevistas (Mudanças PEI):

*“O professor não tem sala de estar adequada, não tem lugar para se alimentar na hora do almoço. Então a parte física hoje vem sendo um fator que atrapalha um pouco a escola” (gestão).*

A Escola A tinha um terreno de aproximadamente 5600 m<sup>2</sup>, cujo prédio foi construído em 2006, entrou para o PEI durante a pandemia, em 2021, e as obras de adequação para o PEI

começaram em 2022. A escola não tinha salas suficientes para comportar todas as turmas mais todas as exigências de laboratórios, sala de leitura, de estudos, de informática, de atendimento especial, do grêmio estudantil, para coordenadores, entre outras. Possuía secretaria, sala da diretoria, da vice diretoria, sala dos professores, sala de coordenadores, sala de leitura que também dividia espaço como sala de estudos e de informática, refeitório, uma quadra de esportes coberta e uma quadra de vôlei de areia. Havia um espaço externo da escola com um pequeno barranco e um espaço de palco com arquibancada de pedra, como um teatro de arena; os espaços externos eram separados do prédio principal e pátio de entrada por um portão alto e só eram utilizados nos intervalos, dias de clube juvenil e nas aulas de educação física. Eventualmente alunos pulavam o muro por esse lado tanto para matar aula quanto para entrar na escola, de modo que o espaço ficava isolado e vazio quando não estava em uso.

Como visto durante as observações e questionário e explicitado nas entrevistas, diversos espaços eram improvisados, tais como a sala de leitura e de informática que dividiam o mesmo espaço, a sala dos vice-diretores e de atendimento da educação especial faziam parte da secretaria (cada qual separado com divisórias). Também foi destacado a ausência de laboratórios seco e molhado, sala dos professores que não comportava todos os docentes, que também não tinham uma sala de estudos própria. Além disso, a escola possuía um problema com as chuvas que escoavam das ruas mais acima – o prédio ficava numa rua quase ao fim de um declive – que alagavam a área da quadra esportiva, que em 2024 foi interditada sob risco de desabamento. Em dias de chuva, o pátio coberto também não comportava todos os estudantes confortavelmente.

O questionário do clima escolar nos apontou que os estudantes nem sempre tomavam os devidos cuidados com os materiais e espaços escolares, além de entenderem que não tinham livre acesso aos espaços da escola. Este último item gerou discussões na devolutiva, em especial pela divergência de percepções, pois os adultos achavam que os alunos tinham sim livre acesso aos espaços. Foi comentado pelos alunos que eles só podiam utilizar os ambientes – como a sala de informática e a sala de leitura – se estivessem acompanhados por docentes, o que não seria um livre acesso; e a quadra possuía um cronograma de uso por salas. Os docentes e gestores rebateram essas falas com considerações sobre a segurança dos espaços e materiais, entendendo que não seria aconselhável permitir que estudantes utilizassem tais espaços sem supervisão. Após esse debate, uma estudante marcou uma reunião com a diretora para conversarem sobre isso, que resultou numa abertura maior ao uso das salas com a presença de um estudante do grêmio ou líder de turma, além da professora responsável pela sala de leitura.

Essa percepção negativa dos alunos sobre o acesso e conforto dos ambientes escolares reforçou a importância de uma estrutura física adequada para a promoção de um clima escolar positivo (Cohen et al., 2009). A atuação dos líderes de turma na mediação do uso dos espaços evidenciou uma prática de liderança distribuída, na qual estudantes assumiram responsabilidades e contribuíram para a organização da escola. Nesse sentido, vimos que os ambientes como sala de leitura e informática poderiam ser melhor aproveitados pelos alunos e docentes, o que foi um aspecto relacionado à Dimensão 1, pois um dos itens com mais respostas negativas dos alunos foi sobre a falta de incentivo docente ao uso da biblioteca. Por fim, entendemos que a escola possuía limitações físicas em sua infraestrutura que fugiam do âmbito de resolução da equipe gestora, que continuava pressionando as autoridades para buscar soluções aos problemas do prédio.

#### **4.4.7 As relações com o trabalho**

Nesta dimensão do clima, vemos dados distintos quanto à satisfação no trabalho. As respostas do questionário apontaram uma dimensão majoritariamente positiva tanto para docentes quanto gestores, sendo que o único item com percepção negativa foi dos docentes que se sentiam exaustos pelo grande volume de trabalho. Tal sentimento foi percebido também nas observações e entrevistas, em que houve diversas reclamações e comentários sobre o excesso de demandas do PEI e do Estado. Além disso, por conta das reformas curriculares do ensino médio com a introdução de itinerários formativos e de disciplinas diversificadas do PEI – como protagonismo juvenil e projeto de vida –, os docentes não se sentiam preparados para dar tais aulas, uma vez que não tinham a formação adequada para lecioná-las. Nesse sentido, a Classe 2 (Contexto pedagógico) das entrevistas nos indicou que, apesar de uma sobrecarga de demandas do Estado, os docentes conseguiam desenvolver sua prática e aprender novas formas e conteúdos de ensino; em geral, seguiam o material didático, se fundamentavam em cursos de formação continuada do Estado ou em formações feitas na escola por pares ou coordenadores. Havia um reconhecido apoio da coordenação aos professores, que conseguiam amortecer as exigências e dar suportes pedagógicos, burocráticos e até emocionais. Este apoio da gestão aos docentes também ficou aparente nos dados do questionário com valores positivos nos itens sobre satisfação com o desempenho profissional dos gestores e coordenadores e no item “Eu me sinto apoiado e orientado pela equipe gestora”. Apesar disso, havia uma rotatividade de professores considerável na Escola A, que nos indicou uma relação com o trabalho insatisfatória.

A equipe gestora aparentava boas relações entre si e com outros segmentos, sendo que a coordenação era bastante entrosada e a direção, embora dedicada, parecia ter dificuldades de alinhamento entre si. Um exemplo disso foi, durante as observações, a falta de realização de ATPCs sobre protagonismo juvenil por um dos vice-diretores, mas que, aparentemente, não era confrontado sobre isso. Além disso, por conta do ensino médio noturno, a direção tinha que revezar os horários na escola, o que criou um inconveniente para uma atuação consoante de todos. Nos chamou a atenção que, nesta dimensão para os gestores, os itens com menores valores foram sobre a exaustão no trabalho (1,71), os entendimentos de que as pessoas não agiam como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e não faziam sua parte (2,14), que os professores não se sentiam orgulhosos de trabalhar nesta escola (2,29) e a satisfação com o desempenho profissional dos professores (2,86); destacamos que a satisfação com as relações com os professores foi de 2,71, que foi o menor valor quando comparado com os outros segmentos. Vemos que havia uma percepção intermediária quanto ao trabalho e relações com os professores e se pressupunha que os docentes não tinham orgulho da escola; mas quando olhamos o questionário deles, vemos que esse item teve uma pontuação alta de 3,41. Entendemos que, assim como os professores, a equipe gestora se sentia sobrecarregada, porém sem o apoio de instâncias superiores nem “inferiores”, no sentido de que não se percebia um sentimento de corresponsabilidade pela escola.

Os funcionários não participaram da avaliação do clima escolar, porém, com base nas observações e entrevistas, vemos que havia uma boa relação com o trabalho. Uma das funcionárias administrativas estava na escola desde 2007, sendo que já poderia estar aposentada, mas optava por continuar trabalhando na escola por entender que era valorizada e que conseguia realizar um bom serviço. Destacamos também as agentes de organização escolar que eram funcionárias pouco valorizadas, recebendo por volta de um salário-mínimo e somente com a exigência de ensino médio completo. Exerciam uma função de grande relevância na escola, sendo as responsáveis pela aplicação das regras fora de sala de aula e atuando num sentido de prevenção de conflitos nos espaços coletivos e momentos de intervalo. Durante as observações, a preocupação de uma agente mais experiente com as recém-chegadas, quando lhes deu conselhos sobre como lidar com os estudantes, demonstrou como as agentes de organização escolar chegam nas escolas sem preparo e/ou formação, uma vez que não era exigido uma formação específica. Aprendem o ofício de forma empírica e pelo suporte dos pares. Esse caso também mostrou uma preocupação não só na realização de um bom trabalho, como também em cuidar da saúde mental delas, pois o gatilho da conversa foi o comentário de uma agente nova de que “ia ficar careca” por conta desse trabalho com os alunos.

Um tema comum quanto às relações com o trabalho foi a motivação na função que desempenham. Os dados do questionário apontaram que os dois segmentos eram motivados no trabalho, embora os gestores (pontuação de 3,29 nesse item) tenham tido respostas mais positivas que os professores (2,95). A Classe 3 (Escola transformadora) das entrevistas indicou que os profissionais reconheciam e aprendiam com o contexto de desafios e vulnerabilidades vividos pelos estudantes e famílias. Tal compreensão seria fator comum na motivação dos profissionais em prol de uma educação que pudesse ajudar na transformação da realidade dos alunos. A Classe 4 (Mudanças PEI) apontou que uma das mudanças do PEI apreciadas pelos profissionais foi a possibilidade de realizar um trabalho mais contínuo e próximo dos estudantes. Ao longo das observações vimos docentes que aproveitavam momentos – como a tutoria e culminância – para se aproximar dos alunos, tal como uma professora que tentou aprender a andar de skate com os estudantes. Também realizaram projetos extracurriculares como o projeto de cuidado com os cabelos, mostrando uma dedicação ao trabalho e aos alunos que ia além do acadêmico, ao mesmo tempo que demonstrava a importância das questões socioemocionais tanto para os alunos quanto para os professores que passaram a se sentir mais valorizados com um projeto que fez bem aos alunos e que trazia mais animação e motivação para continuar na profissão. Nesse sentido, o item do questionário dos professores sobre se sentir reconhecido pelo trabalho realizado na escola teve um valor intermediário de 2,82, porém, comparativamente, abaixo da média de 3,1 da dimensão.

Nesta dimensão do clima escolar vemos que coexistiam satisfação e desgaste profissional. Por um lado, observou-se uma motivação generalizada dos profissionais, fundamentada principalmente na crença do potencial transformador da educação e na possibilidade de realizar um trabalho mais próximo e contínuo com os estudantes através do PEI. Por outro lado, evidenciou-se uma sobrecarga de demandas e desafios, manifestos na exaustão relatada pelos docentes, na falta de preparo para as novas disciplinas e na significativa rotatividade do corpo docente. A gestão escolar, especialmente a coordenação pedagógica, atuava como importante suporte aos professores, conseguindo amenizar algumas dessas tensões através de apoio pedagógico, burocrático e emocional. A atuação da coordenação pedagógica como suporte técnico, emocional e burocrático foi fundamental para a manutenção do engajamento docente, conforme discutido por Leithwood et al. (2020) e Day et al. (2020) na perspectiva da liderança transformacional. Entretanto, a própria equipe gestora experimentava suas dificuldades, tanto em termos de alinhamento interno quanto na percepção de corresponsabilidade com o trabalho escolar. Tanto no caso das agentes escolares quanto para os docentes, vemos que o suporte entre pares e o reconhecimento da importância de sua função

podiam contribuir para relações positivas com o trabalho. Observamos uma dimensão do clima nem positiva nem negativa, mas marcada por um equilíbrio entre a satisfação profissional derivada do trabalho com os estudantes e as dificuldades estruturais e organizacionais que desafiavam o cotidiano escolar.

#### **4.4.8 A gestão e a participação**

A Dimensão 8 - A gestão e a participação, foi a única que não apresentou respostas negativas. Considerando que o modelo de gestão do PEI delineava processos para identificação, intervenção e avaliação de necessidades e resultados, vemos que isso gerou efeitos positivos na percepção positiva sobre esta dimensão. Na Classe 5 (Gestão, organização e participação) das entrevistas, vemos que a estrutura organizacional e hierárquica da escola seguia o pressuposto pelo PEI, onde eram realizadas diversas reuniões de alinhamento entre e intra segmentos. Todos os educadores tinham contato direto com os estudantes e responsáveis, seja em aulas ou por conta da tutoria. Os professores tinham contato com a coordenação e vice diretores por meio de ATPCs de área, de PV, de PJ e gerais; os coordenadores de área tinham contato com os professores em ATPCs e com o coordenador geral no dia a dia; o PCG não tinha aulas com alunos, mas participava das reuniões do trio gestor (diretor, vices e o PCG), ATPCs e trabalhava cotidianamente com o apoio aos docentes; a direção tinham comunicação com todos os segmentos pelas reuniões de trio gestor, ATPCs e reuniões com líderes de turma, clubes, grêmio e conselhos escolares, além de serem responsáveis pela busca ativa dos estudantes, de forma que precisavam entrar em contato com as famílias.

A Classe 4 (Mudanças PEI) das entrevistas apontou que as mudanças promovidas pelo PEI possibilitaram um acompanhamento mais próximo e contínuo dos estudantes. Este aspecto do programa facilitou a identificação de necessidades discentes pela observação e convívio cotidiano, como vimos no começo do ano de 2022, quando a equipe gestora e professores perceberam uma inadequação na higiene básica de alguns estudantes. A partir dessa identificação, foi feita uma parceria com uma universidade da cidade para conscientizar e ensinar cuidados higiênicos básicos e bucais para os alunos, especialmente os mais novos. Outra necessidade identificada pelo olhar atento dos professores foi a baixa autoestima dos estudantes, pois, percebeu-se alunos que se cobriam excessivamente com capuz, máscara e agasalho mesmo durante o calor do verão. Assim, uma professora passou a ajudar estudantes com seus cabelos e sua ação cresceu para um projeto que os incentivava a assumirem seus cabelos naturais, uma vez que muitas alunas alisavam o cabelo. A partir dos bons resultados desse projeto e feedbacks

de alunos, a gestão realizou ações para conscientização do racismo e da história dos negros, com foco no trabalho da autoestima e autoconhecimento dos alunos, que eram na maioria negros e pardos. Também foi realizada uma palestra sobre abolição da escravidão em que dois educadores sociais vieram falar sobre o tema e uma apresentação de uma banda de blues para os alunos conhecerem o estilo de música e sua história.

O item do questionário com menor valor nesta dimensão foi sobre as informações circularem adequadamente facilitando a participação de todos os profissionais, cuja pontuação foi de 2,68, um valor intermediário. Nesse sentido, entendemos que havia uma abertura à comunicação razoável na escola, porém, percebemos que a participação na tomada de decisões era insuficiente quanto a voz dos estudantes e professores. A equipe gestora buscava ouvir os outros segmentos para tomar suas decisões e se mantinha aberta à participação deles, porém, por uma questão de organização e demandas, decisões acabavam sendo tomadas a toque de caixa sem uma participação efetiva. Um exemplo disso foi, ao longo das observações, a dificuldade de acompanhar ATPCs de PV ou PJ, pois estes eram definidos pelos vice-diretores de acordo com a disposição e ajuste dos horários com as demandas da semana, de modo que em um semestre poucos desses ATPCs foram realizados, mesmo sendo uma necessidade dos docentes dessas disciplinas. Outro caso, que aconteceu durante o período de entrevistas, foi o horário de realização das tutorias. Inicialmente a tutoria era feita no primeiro horário da manhã, mas ao longo de alguns meses os professores e equipe gestora decidiram e testaram conjuntamente horários para a tutoria, de modo que finalmente foi decidido pela última aula da tarde, por demanda docente que afirmavam que os últimos horários de aula eram os menos produtivos e mais difíceis de se dar aula; assim, idealmente, a tutoria, que era um momento mais leve, seria feita nesse período. Entretanto, quando foram abertas classes noturnas na escola por demanda da comunidade, a direção passou a se revezar para cobrir esse horário, desfalcando a organização do pátio durante o horário de tutoria. Destaca-se que, por conta do limitado espaço da escola, a tutoria tinha um cronograma de uso das salas por dia e por professores, de modo que os alunos que não estavam nas salas ficavam no pátio, que se tornava responsabilidade dos agentes e da direção. Por conta disso, a supervisão do pátio por apenas uma pessoa da direção (pois a outra geralmente tinha outras tarefas a realizar como atendimento de pais e mediações de conflitos) gerou uma sobrecarga e dificuldade de manter a ordem. Assim, de uma semana para outra, sem consulta aos docentes, a tutoria voltou a ser realizada no primeiro horário da manhã, a contragosto de professores e alunos.

Nesta dimensão, vimos que o PEI proporcionava uma estrutura organizacional que favorecia a comunicação e a identificação de necessidades, evidenciada pela realização

sistemática de reuniões de alinhamento entre diferentes segmentos e pelo acompanhamento mais próximo dos estudantes. Entretanto, essa mesma estrutura, combinada com demandas operacionais emergentes, frequentemente resultava em processos decisórios que comprometiam a participação efetiva dos diferentes agentes escolares. Nesse sentido, com Woods (2005), observamos no PEI a prescrição de espaços livres – como a tutoria – e de espaços de enquadramento firme – como os alinhamentos – que potencialmente poderiam reforçar e oportunizar racionalidades democráticas. Entendemos que havia o esforço da equipe gestora em ter uma boa comunicação com os outros segmentos, como vemos, por exemplo entre a coordenação e os docentes, porém este empenho esbarrava na própria organização da equipe, na estrutura do PEI e em demandas não planejadas que exigiam tomadas de decisões mais ágeis. Tal como Woods (2005, p.176) afirmou que “a liderança democrática é uma forma de liderança orientada por valores de uma democracia desenvolvimental que emerge das interações cotidianas entre e intra estruturas e pessoas da escola”, vimos que a tomada de decisões centralizada pela equipe gestora indicou uma tensão entre a intencionalidade democrática e as urgências do cotidiano escolar. Assim, vimos que a existência de estruturas que oportunizavam práticas democráticas, assim como a intencionalidade, não eram suficientes para a efetivação de uma gestão democrática.

Por fim, analisamos as oito dimensões do clima escolar da Escola A. Na próxima seção o mesmo foi feito para a Escola B. Após o estudo dos climas escolares, abordamos as lideranças das escolas pesquisadas.

## 5 Escola B

Nesta seção discutimos os resultados das coletas de dados referentes à Escola B. Iniciamos com os resultados da avaliação do clima escolar, a reunião da devolutiva dos dados e o estudo das entrevistas pelo relatório do Alceste. Por fim, analisamos cada dimensão do clima escolar da Escola B integrando também os dados das observações participantes.

### 5.1 Dados do questionário do clima escolar

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação do clima escolar na Escola B. Discutimos os resultados gerais agregados, por segmentos e por dimensões. Tivemos um total de participação nesta fase da pesquisa de 161 alunos, 22 docentes e 8 gestores.

Na Tabela 3 estão apresentadas as médias das dimensões do clima escolar em relação aos grupos respondentes. Podemos ver que não há percepções negativas e que todas as pontuações tiveram valores intermediários ou positivos. Destacamos que tanto os docentes quanto os gestores tiveram uma visão predominantemente positiva em todas as dimensões do clima escolar, com exceção da dimensão 5 que foi vista de forma intermediária por alunos e professores.

Tabela 3: médias das dimensões do clima escolar Escola B

DIMENSÃO DO CLIMA ESCOLAR	Média		
	Estudantes	Docentes	Gestores
1. Ensino e Aprendizagem	2,73	3,07	3,21
2. Relações sociais e Conflitos na escola	2,78	3,29	3,02
3. Regras, Sanções e Segurança na escola	2,78	3,10	3,06
4. Intimidação entre alunos	3,03	----	----
5. Família, a escola e a comunidade	2,55	2,55	3,04
6. Infraestrutura e a rede física da escola	2,54	3,14	3,27
7. Relações com o trabalho	----	3,53	3,32
8. Gestão e participação	----	3,54	3,42

Fonte: dados da pesquisa

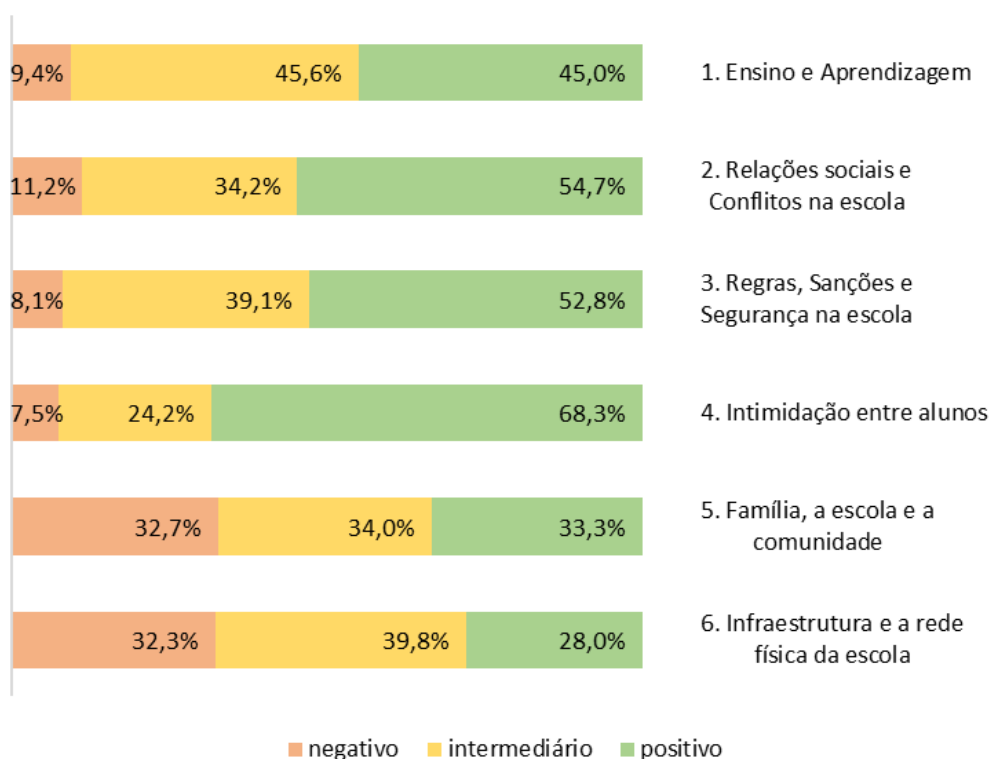
#### Legenda

Negativo	Intermediário	Positivo
----------	---------------	----------

### 5.1.1 Resultado geral: estudantes

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação do clima escolar na Escola B na perspectiva dos estudantes.

Gráfico 27: Escola B - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado) Geral e por Dimensão, Visão Aluno



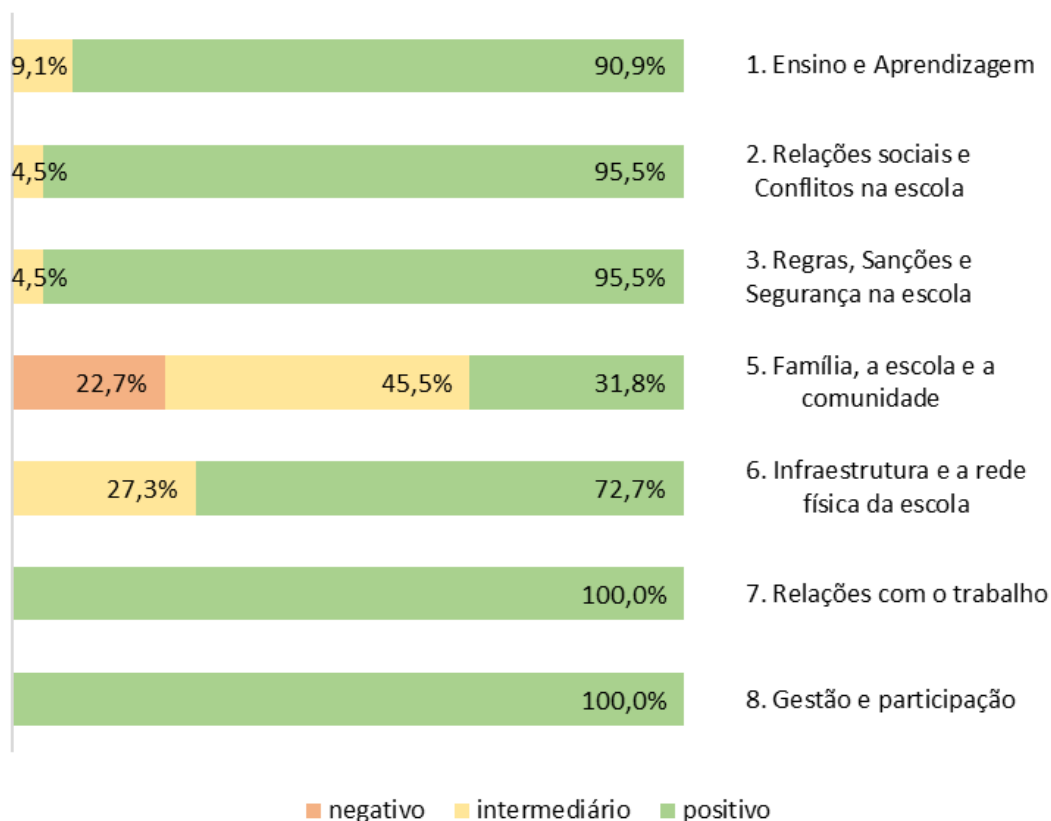
Fonte: dados da pesquisa

De acordo com as informações indicadas no Gráfico 27 acima, podemos verificar que as percepções caracterizadas como negativas, por parte dos estudantes, apresentaram um percentual baixo, com exceção das dimensões 5 e 6 (família, escola e a comunidade e infraestrutura e rede física da escola) 32,7% e 32,3% respectivamente. A dimensão 4, intimidação entre alunos foi a dimensão com o maior percentual de percepções positivas. Contudo, por se tratar de uma dimensão muito sensível, pois pode envolver situações de sofrimento entre os estudantes, faz-se necessário identificar em quais itens estão indicados os percentuais negativos. Também vemos que a dimensão 1 (ensino e aprendizagem) tem o maior percentual de percepções intermediárias (45,6%) e menos de 50% de respostas positivas (45,0%).

### 5.1.2 Resultado geral: docentes

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação do clima escolar na Escola B na perspectiva dos docentes.

Gráfico 28: Escola B - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado): Geral e por Dimensão, Visão Docente



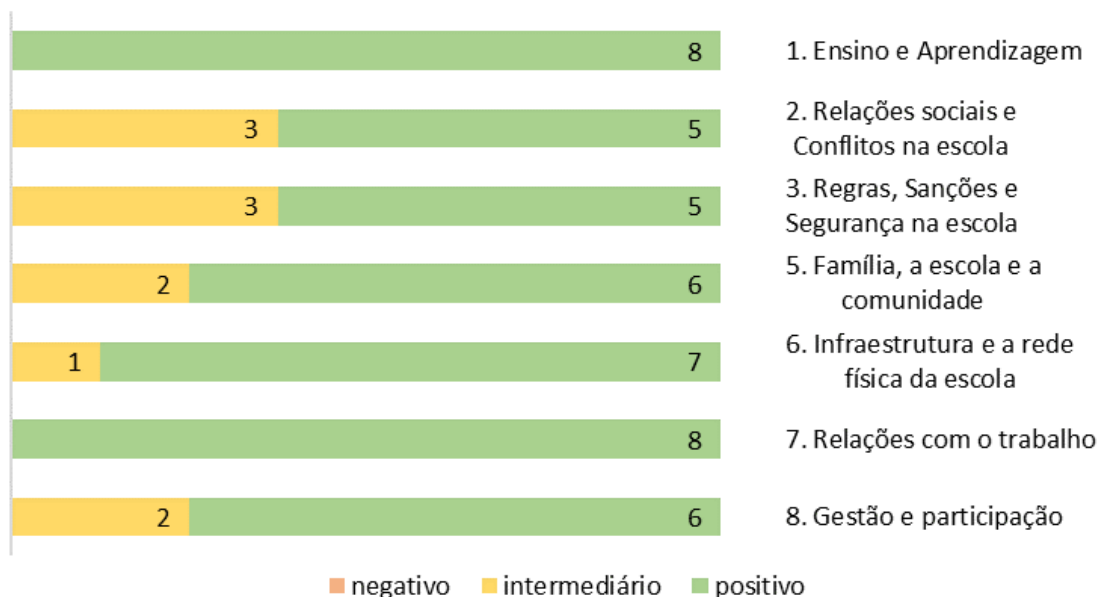
Fonte: dados da pesquisa

No referente aos dados que revelam as percepções do corpo docente, verificamos que a maioria das dimensões apresentam percentual alto quanto à perspectiva positiva. Com exceção da dimensão 5 (família, a escola e a comunidade), cujo percentil foi majoritariamente intermediário e com a maior percepção negativa dentre as dimensões do clima (22,7%). Ademais, destacam-se as dimensões 7 e 8 (relações com o trabalho e gestão e participação) que possuem uma percepção 100% positiva.

### 5.1.3 Resultado geral: equipe gestora

Nesta seção apresentamos os resultados da avaliação do clima escolar na Escola B na perspectiva da equipe gestora.

Gráfico 29: Escola B - Distribuição do Clima Escolar (Categorizado): Geral e por Dimensão, Visão Gestor



Fonte: dados da pesquisa

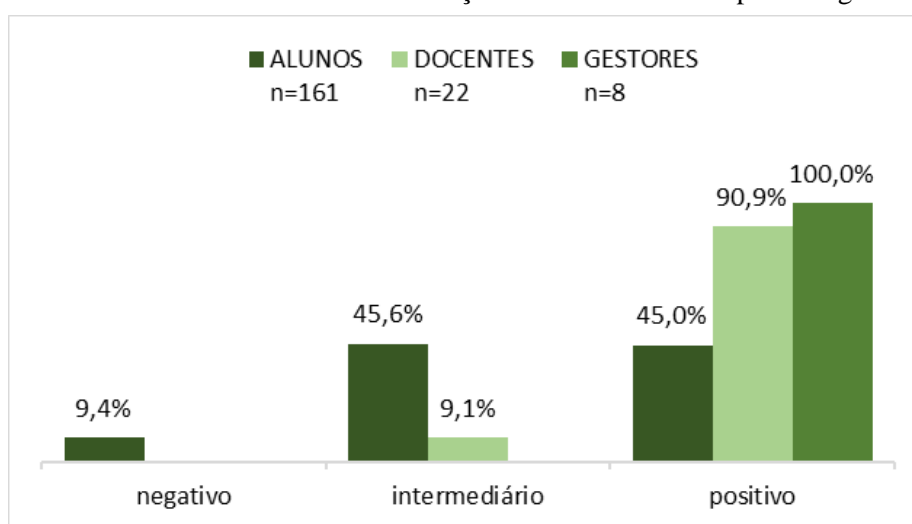
Com base no Gráfico 29 acima, podemos perceber que o clima escolar era percebido como positivo pela equipe gestora, não havendo valores negativos nas respostas. As dimensões 1 e 7 (ensino e aprendizagem e relações com o trabalho) se destacam por possuírem somente retornos positivos. É importante destacar que a equipe gestora era composta oficialmente por sete pessoas (uma diretora, dois vice-diretores, uma professora coordenadora geral e três professores coordenadores de áreas), porém a diretora da Escola B entendeu que a gerente de organização escolar (GOE), uma funcionária administrativa, também fazia parte da equipe gestora da escola, sendo ela a oitava respondente deste segmento.

Com base nos gráficos apresentados nesta seção, vemos que a Escola B tem uma perspectiva predominantemente positiva sobre o clima da escola por parte dos estudantes, docentes e gestores. Assim, damos continuidade às análises de cada uma das dimensões, atentando às respostas, pontos de convergência e divergência de cada segmento.

### 5.1.4 Resultado por dimensão

Após analisarmos os resultados dos estudantes, dos docentes e dos gestores, prosseguimos com o estudo das dimensões do clima escolar com base nas percepções por segmentos e com base nos itens do questionário. Nos gráficos de barras a seguir temos os percentuais de respostas negativas, intermediárias e positivas agrupadas e diferenciadas por cores segundo o grupo respondente.

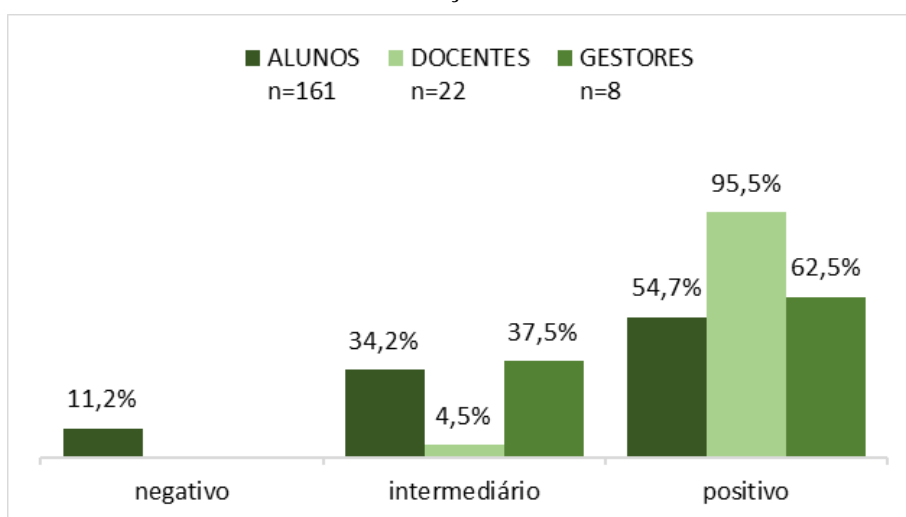
Gráfico 30: Escola B Dimensão 1 – As relações com o ensino e a aprendizagem



Fonte: dados da pesquisa

No Gráfico 30, sobre a Dimensão 1, as relações com o ensino e a aprendizagem, podemos perceber que docentes e gestores convergem no entendimento positivo da dimensão, porém apenas metade dos estudantes compartilham de tal percepção. Semelhante à Escola A, vemos que a percepção negativa dos estudantes se concentra nos itens sobre incentivo dos professores em relação ao uso de biblioteca e de aparelhos conectados à internet, a dificuldade de manterem ordem em sala de aula e do uso das notas como uma forma de controle em sala de aula. Além disso, há uma percepção negativa quanto ao próprio comportamento discente que atrapalha as aulas e uma noção de que eles não teriam êxito em realizar uma faculdade. Por outro lado, as percepções positivas dos alunos nessa dimensão se encontram no comportamento docente de não se atrasarem nem faltarem, além de parecerem motivados e com vontade de darem aulas.

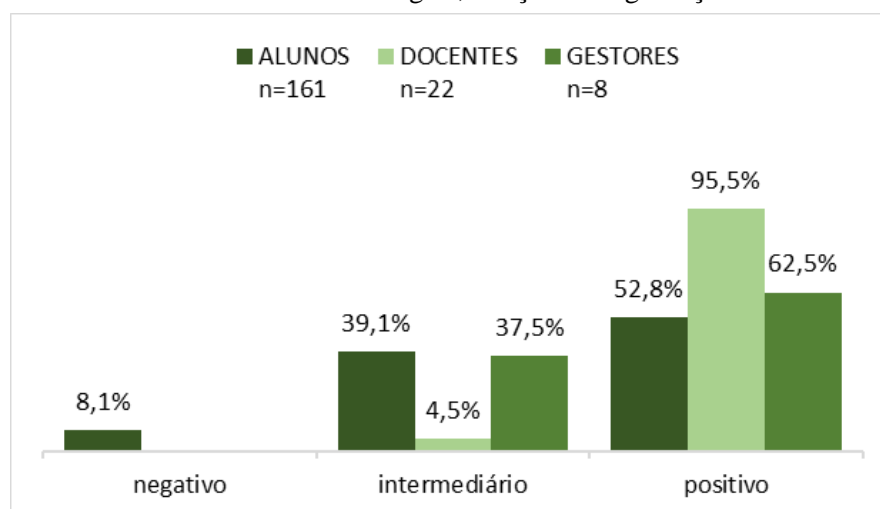
Gráfico 31: Escola B Dimensão 2 Relações sociais e Conflitos na escola



Fonte: dados da pesquisa

No Gráfico 31, podemos observar que os professores tiveram uma percepção mais positiva do que os outros segmentos sobre as relações sociais e conflitos na escola. Alunos e equipe gestora convergem no entendimento predominantemente positivo e intermediário da dimensão; não obstante, destaca-se a porcentagem de 11,2% dos discentes com percepção negativa. Essas percepções negativas se concentraram nos itens referentes à ocorrência de situações de conflitos entre estudantes, quanto à ajuda oferecida entre eles e sobre o interesse que os docentes tinham pela vida deles fora da escola. Embora com uma média intermediária (2,65), percebemos que a maioria dos estudantes não gostaria de mudar de escola. Dentre os itens com valores positivos, destacamos que 86,2% dos estudantes estão satisfeitos com suas relações com os gestores.

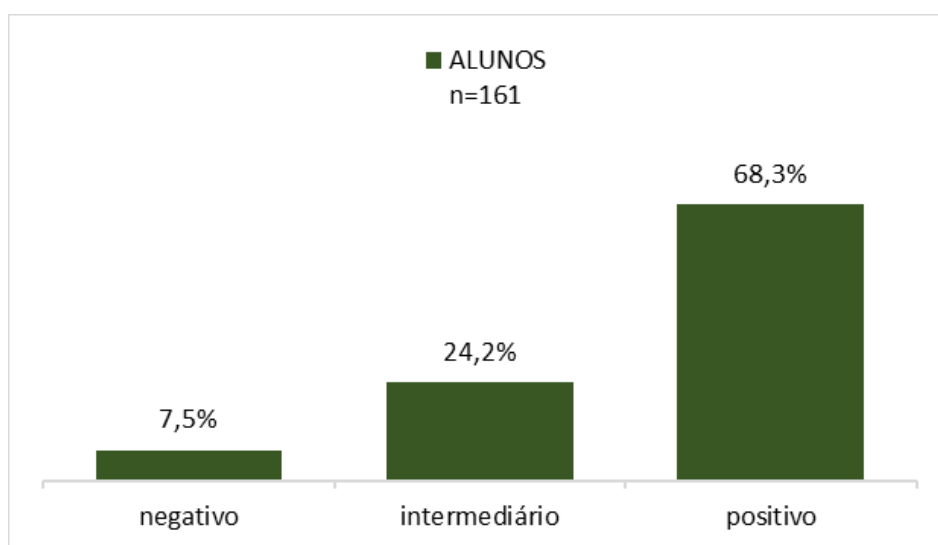
Gráfico 32: Escola B Dimensão 3 Regras, Sanções e Segurança na escola



Fonte: dados da pesquisa

No Gráfico 32 da Dimensão 3, assim como na Dimensão 2, vemos que os professores tiveram uma percepção mais positiva que os outros segmentos sobre as regras, sanções e segurança na escola. Alunos e equipe gestora convergem no entendimento predominantemente positivo e intermediário da dimensão, com uma pequena parcela de estudantes com percepção negativa (8,1%). Essas respostas negativas se concentram em itens referentes à comunicação com os responsáveis dos alunos sobre conflitos ocorridos para que tomem providências; ao não cumprimento de regras pelos discentes; e da atuação docente frente situações de conflito e/ou indisciplina. Embora as percepções negativas se concentrem nesses itens, a atuação docente quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras tem mais respostas de valores intermediários, na percepção discente.

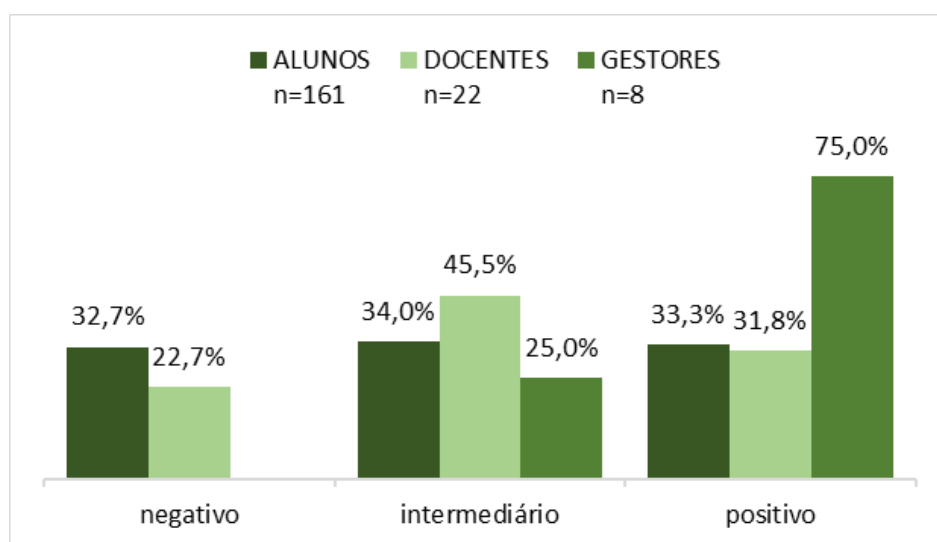
Gráfico 33: Escola B Dimensão 4 Intimidação entre alunos



Fonte: dados da pesquisa

No Gráfico 33, observamos que a maioria dos estudantes tiveram uma percepção positiva da dimensão 4 relacionada a situações de intimidação entre alunos. Apesar disso, os 7,5% de respostas negativas estão concentradas nos mesmos itens que na Escola A, que eram os referentes ao presenciar agressões ou provocações na escola, arredores e virtualmente.

Gráfico 34: Escola B Dimensão 5 Família, Escola e Comunidade



Fonte: dados da pesquisa

A Dimensão 5 da relação entre a família, a escola e a comunidade, teve o maior número de respostas negativas. Vemos que a percepção predominantemente positiva da equipe gestora divergiu do entendimento dos alunos e docentes, que parecem não ter um consenso sobre a dimensão. Nesse sentido, vemos que cada terço dos estudantes tem uma visão e os professores tendem para o intermediário, mas com 22,7% de respostas negativas e 31,8% positivas. Nesse caso, faz-se necessário observar atentamente os enunciados dos itens e a média de seus resultados para entender pontos em comum e discordantes, como apresentado no Quadro 12:

Quadro 12: Enunciados Dimensão 5 todos segmentos Escola B

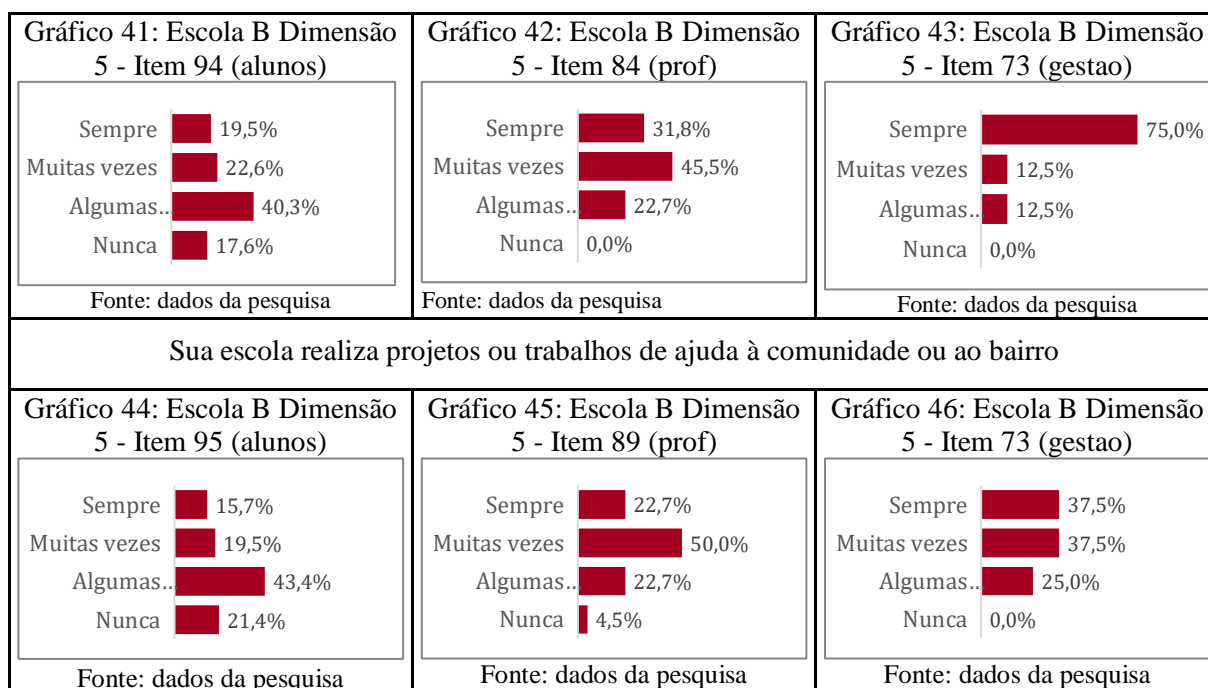
Item	Aluno	Prof.	Gestor
Sua família está contente com a escola	2,98	3,09	3,38
Sua família vai às reuniões convocadas pela escola	2,81	2,59	<b>2,13</b>
Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores	2,93	2,91	3,25
Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola	2,32	1,91	<b>2,13</b>
Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola	<u>2,44</u>	2,55	<u>3,63</u>
Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro	2,30	2,91	3,13
Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula	<b>2,08</b>	<b>1,73</b>	-

Fonte: dados da pesquisa

Vemos que as percepções negativas dos alunos se concentram nos itens que tratam da realização, pela escola, de atividades fora do horário regular e de projetos de ajuda comunitária e/ou ao bairro. Na visão docente, as respostas negativas também focaram a não realização de atividades fora do horário de aulas, além de enxergarem uma baixa participação das famílias nas atividades e eventos da escola. Na perspectiva dos gestores, as famílias tiveram uma baixa participação nas reuniões, atividades e eventos da escola. Destacamos três convergências de percepções: as famílias estão contentes com a escola; há uma boa comunicação entre famílias e professores; e as famílias participam pouco das atividades e eventos da escola. Observamos duas divergências nas percepções: gestores entenderam que havia oportunidades para os pais participarem de tomadas de decisão na escola e que eram realizados projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro, enquanto discentes não enxergam tais pontos de forma tão positiva, mas intermediária. Nos aprofundando nos itens montamos o Quadro 13 a seguir com gráficos de frequências de respostas dos itens para cada segmento:

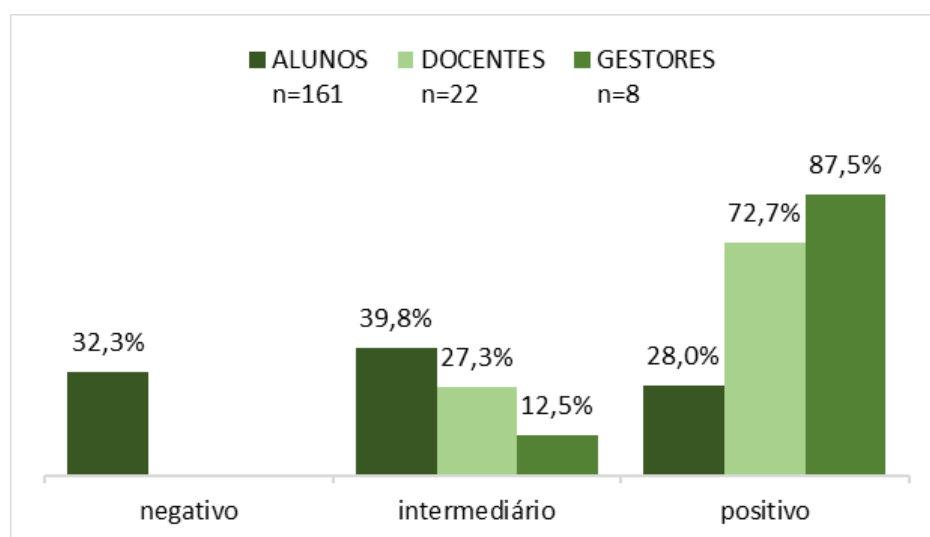
Quadro 13: Escola B Dimensão 5 – gráficos de frequências de itens

Aluno	Professor	Gestor																								
<b>Sua família vai às reuniões convocadas pela escola</b>																										
<p>Gráfico 35: Escola B Dimensão 5 - Item 91 (alunos)</p> <table border="1"> <tr><td>Sempre</td><td>37,1%</td></tr> <tr><td>Muitas vezes</td><td>17,6%</td></tr> <tr><td>Algumas..</td><td>34,0%</td></tr> <tr><td>Nunca</td><td>11,3%</td></tr> </table> <p>Fonte: dados da pesquisa</p>	Sempre	37,1%	Muitas vezes	17,6%	Algumas..	34,0%	Nunca	11,3%	<p>Gráfico 36: Escola B Dimensão 5 - Item 81 (prof)</p> <table border="1"> <tr><td>Sempre</td><td>0,0%</td></tr> <tr><td>Muitas vezes</td><td>31,8%</td></tr> <tr><td>Algumas..</td><td>63,6%</td></tr> <tr><td>Nunca</td><td>4,5%</td></tr> </table> <p>Fonte: dados da pesquisa</p>	Sempre	0,0%	Muitas vezes	31,8%	Algumas..	63,6%	Nunca	4,5%	<p>Gráfico 37: Escola B Dimensão 5 - Item 70 (gestao)</p> <table border="1"> <tr><td>Sempre</td><td>0,0%</td></tr> <tr><td>Muitas vezes</td><td>12,5%</td></tr> <tr><td>Algumas..</td><td>77,5%</td></tr> <tr><td>Nunca</td><td>0,0%</td></tr> </table> <p>Fonte: dados da pesquisa</p>	Sempre	0,0%	Muitas vezes	12,5%	Algumas..	77,5%	Nunca	0,0%
Sempre	37,1%																									
Muitas vezes	17,6%																									
Algumas..	34,0%																									
Nunca	11,3%																									
Sempre	0,0%																									
Muitas vezes	31,8%																									
Algumas..	63,6%																									
Nunca	4,5%																									
Sempre	0,0%																									
Muitas vezes	12,5%																									
Algumas..	77,5%																									
Nunca	0,0%																									
<b>Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola</b>																										
<p>Gráfico 38: Escola B Dimensão 5 - Item 93 (alunos)</p> <table border="1"> <tr><td>Sempre</td><td>21,4%</td></tr> <tr><td>Muitas vezes</td><td>17,6%</td></tr> <tr><td>Algumas..</td><td>32,7%</td></tr> <tr><td>Nunca</td><td>28,3%</td></tr> </table> <p>Fonte: dados da pesquisa</p>	Sempre	21,4%	Muitas vezes	17,6%	Algumas..	32,7%	Nunca	28,3%	<p>Gráfico 39: Escola B Dimensão 5 - Item 82 (prof)</p> <table border="1"> <tr><td>Sempre</td><td>0,0%</td></tr> <tr><td>Muitas vezes</td><td>27,3%</td></tr> <tr><td>Algumas..</td><td>68,2%</td></tr> <tr><td>Nunca</td><td>4,5%</td></tr> </table> <p>Fonte: dados da pesquisa</p>	Sempre	0,0%	Muitas vezes	27,3%	Algumas..	68,2%	Nunca	4,5%	<p>Gráfico 40: Escola B Dimensão 5 - Item 71 (gestao)</p> <table border="1"> <tr><td>Sempre</td><td>0,0%</td></tr> <tr><td>Muitas vezes</td><td>12,5%</td></tr> <tr><td>Algumas..</td><td>77,5%</td></tr> <tr><td>Nunca</td><td>0,0%</td></tr> </table> <p>Fonte: dados da pesquisa</p>	Sempre	0,0%	Muitas vezes	12,5%	Algumas..	77,5%	Nunca	0,0%
Sempre	21,4%																									
Muitas vezes	17,6%																									
Algumas..	32,7%																									
Nunca	28,3%																									
Sempre	0,0%																									
Muitas vezes	27,3%																									
Algumas..	68,2%																									
Nunca	4,5%																									
Sempre	0,0%																									
Muitas vezes	12,5%																									
Algumas..	77,5%																									
Nunca	0,0%																									
<b>Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola</b>																										



Com estes dados, entendemos que há uma boa relação entre escola e famílias, embora exista condições para o fortalecimento desse vínculo. Outro ponto interessante foi que, segundo as respostas dos alunos, seus responsáveis participam mais das reuniões do que de eventos e atividades organizadas pela escola, sugerindo que a relação entre escola e família tem uma maior ênfase no aspecto formal da escolarização. Assim como na Escola A, vemos que uma divergência entre as percepções discentes e de gestores quanto às oportunidades de participação em tomadas de decisão e na realização de projetos ou trabalhos comunitários, que pode ser explicada pelo contato direto entre responsáveis e escola, de modo que os estudantes nem sempre tinham conhecimento de tais oportunidades e/ou realizações. Da Escola B, podemos destacar que, durante a pandemia, a equipe gestora manteve contato com as famílias por diversos meios – telefone, mensagens, e-mail, cartas e presencialmente em suas casas –, além de organizar formas de ajuda para os mais necessitados da comunidade escolar, o que pode explicar os valores mais altos nas respostas da equipe gestora.

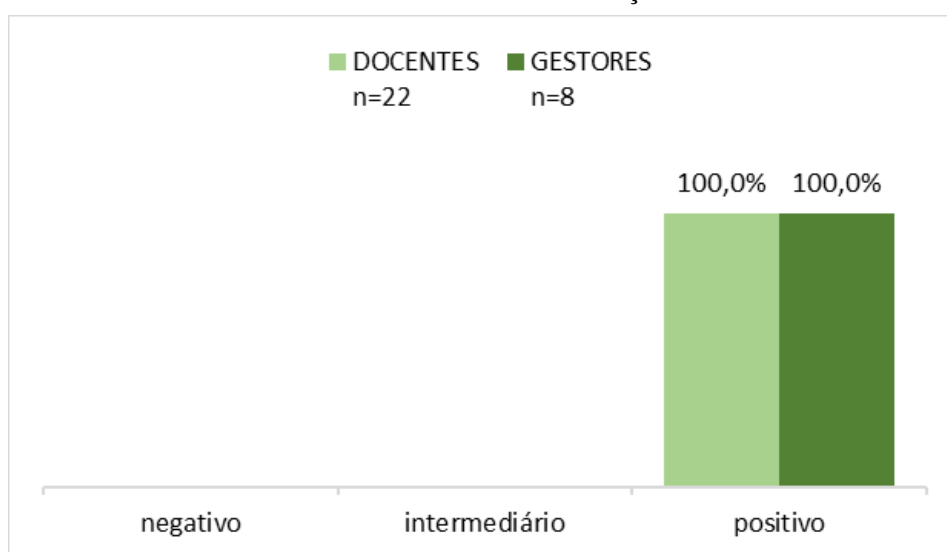
Gráfico 47: Escola B Dimensão 6 Infraestrutura e a Rede física da escola



Fonte: dados da pesquisa

Na dimensão sobre infraestrutura e rede física da escola, vemos que docentes e gestores tiveram uma percepção positiva, o que diverge dos estudantes que em sua maioria tiveram um entendimento intermediário e negativo. As percepções negativas se concentraram no estado e condições de uso dos banheiros, além de percepções intermediárias para as salas de aula e espaços para atividades físicas e esportivas. Além disso, o item sobre livre acesso aos espaços da escola também teve valores intermediários mais baixos.

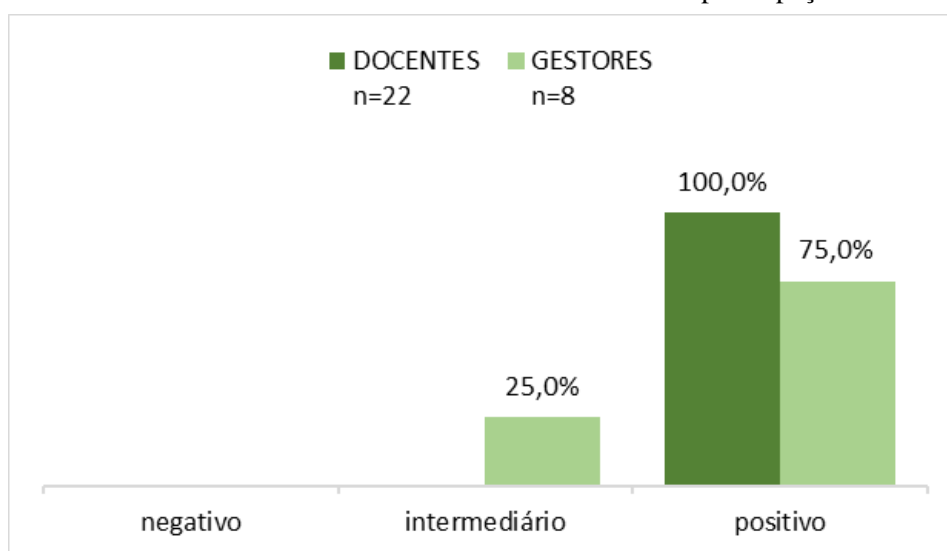
Gráfico 48: Escola B Dimensão 7 Relações com o trabalho



Fonte: dados da pesquisa

Na dimensão 7 vemos uma convergência de percepções positivas sobre as relações de trabalho na escola. Docentes e gestores tiveram essa dimensão como 100% positiva, indicando que se sentem bem no ambiente de trabalho e que há uma boa percepção sobre a valorização, satisfação e motivação no serviço, além do apoio que os docentes recebem dos gestores. O item com menores valores nesta dimensão foi sobre sentir-se exausto pelo grande volume de trabalho, que teve pontuação de 2,00 no questionário dos gestores e 2,64 para os docentes.

Gráfico 49: Escola B Dimensão 8 Gestão e participação



Fonte: dados da pesquisa

Na dimensão 8 vemos que os docentes tiveram uma percepção 100% positiva sobre a gestão e participação, o que está de acordo com o entendimento da maioria dos gestores. O único item desta dimensão com percepção intermediária foi “108. Quando ocorrem problemas escolares são organizadas pequenas comissões para resolvê-los” cuja média foi 2,75.

Por fim, apresentamos a Tabela 4 abaixo com a distribuição dos percentuais organizados por dimensão e grupos participantes. Nela podemos ver que docentes e gestores tiveram uma visão predominantemente positiva sobre o clima da escola, ao passo que os discentes tiveram percepções de 50,6% positivas, 46,2% intermediárias e 3,2% negativas. As percepções negativas se concentram principalmente na dimensão 5 e 6; e destacamos a dimensão 7 por ter somente respostas positivas.

Tabela 4 Escola B - Distribuição dos percentuais nas dimensões avaliativas do Clima Escolar por todos os participantes do estudo

Dimensão	Clima	ALUNOS n=161	DOCENTES n=22	GESTORES n=8
D1	negativo	9,4%	0,0%	0,0%
	intermediário	45,6%	9,1%	0,0%
	positivo	45,0%	90,9%	100,0%
D2	negativo	11,2%	0,0%	0,0%
	intermediário	34,2%	4,5%	37,5%
	positivo	54,7%	95,5%	62,5%
D3	negativo	8,1%	0,0%	0,0%
	intermediário	39,1%	4,5%	37,5%
	positivo	52,8%	95,5%	62,5%
D4	negativo	7,5%		
	intermediário	24,2%		
	positivo	68,3%		
D5	negativo	32,7%	22,7%	0,0%
	intermediário	34,0%	45,5%	25,0%
	positivo	33,3%	31,8%	75,0%
D6	negativo	32,3%	0,0%	0,0%
	intermediário	39,8%	27,3%	12,5%
	positivo	28,0%	72,7%	87,5%
D7	negativo		0,0%	0,0%
	intermediário		0,0%	0,0%
	positivo		100,0%	100,0%
D8	negativo		0,0%	0,0%
	intermediário		0,0%	25,0%
	positivo		100,0%	75,0%
GERAL	negativo	3,2%	0,0%	0,0%
	intermediário	46,2%	0,0%	25,0%
	positivo	50,6%	100,0%	75,0%

Fonte: dados da pesquisa

## 5.2 Devolutiva Escola B

Nesta seção descrevemos e discutimos como procedeu a devolutiva sobre os resultados da avaliação do clima escolar realizada na Escola B. A devolutiva sobre os resultados da avaliação do clima escolar foi realizada no primeiro semestre de 2023, numa quarta-feira à tarde. A reunião devolutiva na Escola B teve presença de pessoas de todos os segmentos da escola, com destaque para a participação das mães e pais dos alunos. Começamos com as explicações sobre o conceito de clima escolar e do questionário aplicado. Em seguida, foram apresentados os resultados gerais das percepções dos estudantes, dos professores e da equipe gestora sobre o clima escolar da escola. Durante a explicação houve participação de pais e alunos sobre o que era o clima escolar. Dentre os comentários, destacamos as noções externadas sobre o conceito como: “A dinâmica de como tudo funciona”; “O respeito um com o outro”; e “Organização, a organização da parte dos professores, dos gestores e alunos”.

Após explicações sobre como um clima escolar positivo pode ser benéfico para a escola ao promover um ambiente mais harmonioso, a mãe de uma aluna fez um relato sobre sua experiência em relação à Escola B. Além de tecer diversos elogios, disse que seu filho mais velho estudou lá depois de sair de uma escola “turbulenta” e que isso mudou a vida dele, permitindo-o se encontrar e se desenvolver. Completando a fala dela, a direção comentou que quando ele foi aluno, durante a pandemia, ele ia até a escola e consertava computadores que eram sucata para ajudar as pessoas que não tinham como fazer as lições em casa por não terem equipamentos de informática. Dessa forma, conseguiu se direcionar e conseguir um trabalho na área de tecnologia. Segundo essa mãe, o filho afirmou que esse ambiente escolar era o melhor local que ele poderia estar e que sentia falta disso. Nesse sentido, foi destacado pela direção, sobre o período da pandemia, em que a gestão escolar caminhou junto à comunidade. Fizeram entregas de alimentos e outros itens para famílias necessitadas conjuntamente à rede protetiva de assistência social. Não tinham equipamentos de informática nem internet para a boa realização do ensino remoto e híbrido, de modo que tiveram que buscar parcerias externas para suprir as necessidades.

Depois desse relato, foram apresentados os resultados gerais e identificação das dimensões menos positivas, que foram as dimensões 5 família, escola e comunidade e 6 infraestrutura e a rede física da escola. Após mostrar alguns resultados da dimensão 5, foi perguntado sobre a participação na escola, especificamente se há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola, se acham que a escola promove um diálogo com eles. Os responsáveis presentes afirmaram que sim.

A discussão sobre a dimensão 6 foi iniciada com uma pergunta sobre o porquê de os estudantes perceberem negativamente a infraestrutura da escola. Os estudantes presentes estavam visivelmente cansados, além de alguns parecerem mais tímidos, de modo que pouco participaram. A direção fez uma fala sobre reuniões feitas com líderes de turmas para falarem sobre alguns espaços da escola que necessitavam de mais conscientização e cuidados da parte dos estudantes, como os banheiros. Foi destacado que espaços como o pátio e a quadra foram pintados recentemente, de forma que havia a necessidade de se fortalecer o trabalho de conservação do ambiente. Nesse sentido, entendemos que os alunos não estavam respondendo apenas à questão de ter ou não determinados espaços, mas também numa problemática de respeito. Enfatizamos o aprendizado entre pares e o papel dos líderes de turma na conscientização dos colegas para cuidar dos espaços de uso coletivo da escola.

Em linha com o comentário anterior, a gestão falou sobre os coletivos que haviam na escola e que poderiam trabalhar para isso. Foi citado o exemplo do coletivo dos meninos que um dos professores presentes era responsável. O docente disse que criaram um contrato de convivência do banheiro, colaram cartazes e passaram de sala em sala lendo as regras e pedindo para os alunos colaborarem. Foi dito que o fato de um aluno conversar com o outro realmente fez surtir mais efeito do que quando os adultos falavam com os meninos, porém tal efeito foi temporário. No começo deu certo, mas com o tempo alguém rasgou o contrato e as desordens reiniciaram, assim como as reclamações.

Seguindo o fio dessa discussão sobre respeito, uma mãe disse que precisariam colar o contrato novamente na parede, até eles cansarem de rasgar. Além disso, contou que algumas semanas atrás houve uma guerra de comida e que estava indignada com isso por conta do desperdício de alimento num bairro em que tantas famílias passavam necessidades. A direção explicou o ocorrido e que de fato aconteceu uma grande falta de respeito e educação por parte dos alunos. Algumas mães ressaltaram que essa educação vem de casa, o que outros complementaram com a ideia do aprendizado entre pares também.

Continuando com algumas explicações sobre o clima escolar e o trabalho na escola para aprimorá-lo, foi feita uma fala sobre um projeto antibullying da Secretaria Municipal de São Paulo para exemplificar a importância de intervenções dos próprios estudantes em relação a problemas de indisciplina. Especificamente no caso da “guerra de comida” no refeitório da escola, foi citado o “efeito manada”, que se refere à tendência de se tornar coletivo um comportamento/ação que, inicialmente, é de um ou poucos alunos. No que diz respeito ao bullying, uma mãe comentou que sua filha não se sentia tão confortável em tirar dúvidas em sala de aula por conta de chacotas que outros estudantes faziam com ela quando ela tentava

fazer isso. Apesar disso, como um professor dela afirmou logo em seguida, a estudante em questão se orgulhava em não faltar na escola, o que a mãe confirmou ao explicar que precisava marcar dentista para a menina aos finais de semana, pois ela não aceitava perder aulas.

Um pequeno momento durante a reunião nos chamou a atenção. Foi perguntado quando que as férias iriam começar e uma aluna respondeu que seria tal dia, porém não estava correto. A diretora, sabendo as datas dos compromissos de saúde dela por ela ser cadeirante, corrigiu-a afirmando que ela estava confundindo as datas das férias com compromissos pessoais dela. Naquela situação percebemos a forma atenciosa da direção de lidar com os alunos, ao ponto da diretora saber e lembrar dos compromissos de saúde de uma estudante.

Para instigar mais as discussões e aproveitando a presença de diversos responsáveis na reunião que eram moradores do bairro, foi perguntado a eles “Por que vocês acham que há mães que não participam tanto da escola e o que poderia fazer para essas mães participarem mais?”. A primeira resposta foi de uma mãe que afirmou que, pelo menos na rua dela e das mães que conhecia, a maioria não se dava ao trabalho de participar da vida escolar dos filhos por falta de interesse e/ou dedicação. Outra mãe comentou de um dia em que os pais tiveram oportunidade de assistir às aulas junto aos alunos e que a adesão foi muito baixa. Disse que tentou chamar outros pais, porém a resposta era sempre que não tinham tempo para isso. Terminou sua fala afirmando que a escola oferecia diversas oportunidades de participação tanto para os estudantes, como para suas famílias, que deveriam ser melhor aproveitadas tanto pelos jovens quanto por seus pais. O único pai presente afirmou que havia um problema de falta de respeito e de educação em casa, que se a educação não viesse do berço dificultaria o trabalho do professor e de todo o clima escolar, pois passariam a faltar com o respeito com o docente, com os próprios colegas e funcionários. Além disso, entendeu que os profissionais da escola não tinham a função de prover esse tipo de educação, mas sim dos conteúdos curriculares. Além disso, lembrando do seu tempo de escola, no qual os professores eram mais respeitados, disse que deveriam ser aplicadas punições às infrações cometidas, pois a impunidade levava à falta de respeito que era vista em diversas esferas da vida.

Perguntados sobre qual seria o principal motivo para os responsáveis do bairro não participarem da vida escolar dos filhos, a maioria dos presentes respondeu que seria mais uma questão de desinteresse do que propriamente falta de tempo. Além disso, afirmaram que para a maioria dos pais e mães ausentes a educação de seus filhos seria uma obrigação somente da escola. Sobre esse tema, uma mãe fez um relato emocionante sobre sua trajetória pessoal cheia de dificuldades e experiências escolares, que tinha como objetivo demonstrar que existiam pessoas que realmente não valorizavam tanto a educação, a escola e as oportunidades que os

filhos estavam tendo, de modo que acabavam não participando por não se interessarem mesmo. Outra mãe fez um relato semelhante de sua vida pessoal, afirmando que mesmo com inúmeras dificuldades deu prioridade ao acompanhamento da vida escolar dos filhos, o que a deixava indignada ao ouvir de outros pais que não tinham tempo para participar de reuniões escolares. Para ilustrar essa falta de interesse percebida, uma terceira mãe comentou que foi chamar uma mãe de aluno de sua rua para uma reunião de pais e a resposta foi que “não ia nem quando era nova, imagina agora”. A direção complementou citando exemplos diversos ocorridos em situações de busca ativa, em que iam até a casa dos responsáveis para entender as faltas dos alunos e ouviam inúmeras desculpas esfarrapadas.

Assim, a discussão se encaminhou para um consenso de que a escola era parceira da família e que o trabalho de formação do estudante, do cidadão, do aprendizado do respeito, devia ser feito complementarmente, sendo obrigação de ambas, famílias e escola. Dessa forma, o trabalho realizado naquela escola teria o potencial de contagiar mais famílias, mormente pelo fortalecimento de lideranças entre pais e responsáveis, que poderiam mobilizar seus pares no sentido de que passassem a participar da vida escolar de seus filhos. Vimos que a dimensão 5 da família, escola e comunidade foi a que teve maior percentual de respostas negativas no questionário, porém, ao longo da reunião percebemos havia alguma participação por parte de alguns pais e responsáveis, o que foi exemplificado pela participação de alguns deles na reunião de devolutiva. Também ficou claro que, embora com dificuldades, a escola tentava se aproximar das famílias, mas esbarrava na falta de interesse e compromisso de algumas delas. Destarte, a equipe gestora, demonstrou durante a reunião que essa aproximação era uma de suas metas. Nesse sentido, a potencialização desse grupo ativo de pais e mães como lideranças na comunidade poderia ser um caminho a ser experimentado.

### 5.3 Relatórios do Alceste Escola B

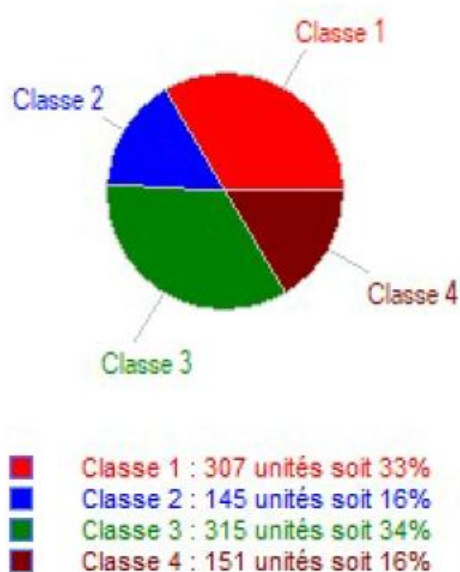
Nesta seção discutimos as análises que o software Alceste realizou sobre as entrevistas. O software retorna um relatório com os resultados da análise textual que apresentam classes de discursos a partir do *corpus* de dados. Na Escola B as entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2023 com seis pessoas da equipe gestora, cinco docentes, dois funcionários, dois alunos e um responsável por estudante.

Para cada classe fornecida pelo Alceste, realizamos uma análise com base no vocabulário, no gráfico da classificação hierárquica ascendente de termos e nas unidades textuais de maior valor  $khi^2$ . Em cada classe, montamos uma tabela com as 10 palavras com maior significância e cinco palavras com as menores, isto é, com os maiores e menores valores de  $khi^2$ . Também trouxemos o dendrograma referente à classificação hierárquica ascendente de termos que nos auxiliou no entendimento das relações entre as palavras do vocabulário, porém, por conta do tamanho dos gráficos, optamos por colocá-los no anexo. A partir deste estudo, pudemos compreender os assuntos abordados pelas classes e que nos forneceram maior aprofundamento sobre as entrevistas, sujeitos e escolas da pesquisa.

### 5.3.1 Análise do relatório dos resultados do Alceste – Escola B

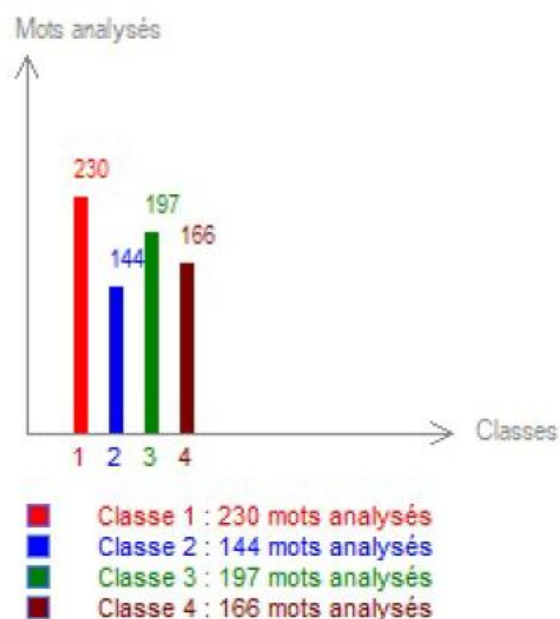
Neste documento, o Alceste encontrou seis classes estáveis de discurso das entrevistas, que representaram 65% das unidades de contexto elementares do corpus. As classes foram: Classe 1 - Gestão, organização e participação na escola; Classe 2 - Liderança e autoridade; Classe 3 - Escola transformadora; Classe 4 - Contexto pedagógico e protagonismo juvenil. No Gráfico 50 vemos o número de unidades textuais classificadas por classe e no Gráfico 51 o número de palavras analisadas por classe:

Gráfico 50: Distribuição das unidades classificadas Escola B



Fonte: dados da pesquisa

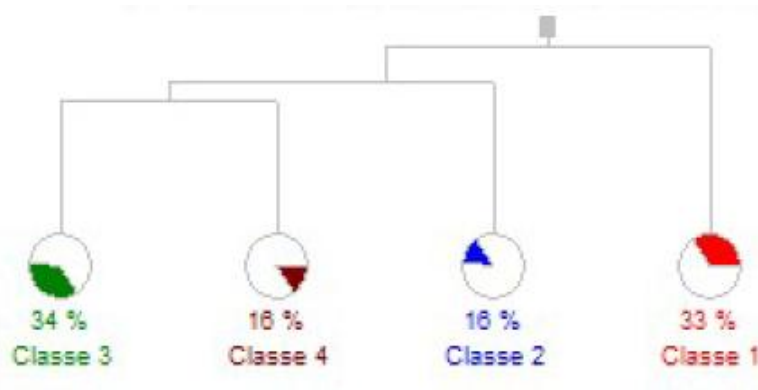
Gráfico 51: Número de palavras analisadas por classe da Escola B



Fonte: dados da pesquisa

Destacamos no Gráfico 52 o dendrograma de classificação descendente das classes:

Gráfico 52: Dendrograma de classificação descendente Escola B



Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar nos gráficos acima que a Classe 3 e a Classe 4 relacionaram-se compondo metade das unidades textuais classificadas. Por outro lado, a Classe 1 e a Classe 2, também somaram a outra metade, entretanto, vemos que a Classe 1 só se relacionou com as outras ao final do gráfico, o que pode sugerir, assim como foi no relatório da Escola A, que a Classe 1 teve um discurso independente das outras. Além disso, vemos que as classes 1 e 3 foram as maiores, com mais palavras e unidades textuais analisadas e categorizadas nelas.

A seguir, apresentamos, para cada classe identificada pelo Alceste, o processo de análise da categoria a partir de suas palavras mais e menos relevantes, unidades textuais de contexto e dendrogramas.

### 5.3.2 Classe 1 – Escola B – Gestão, organização e participação

A Classe 1 abordou a gestão, organização e participação na escola; de forma abrangente, tratou do funcionamento da escola. No Quadro 14 vemos que as palavras com maiores valores de khi2 foram: “reunião”, “participação”, “professor”, “aula”, “exemplo”, “gente”, “alinhamento”, “conselho”, “sala”, “coordenadores de área”, “devolutiva”, “semana”, “rotina”, entre outras. Dentre as palavras com ausência significativa, destacamos: “não”, “ach”, “voce” e “liderança”.

Quadro 14: Palavras Classe 1 da Escola B

Palavras	khi2
reuniao	103
participacao	78

os	57
professor	49
aula	43
exemplo	41
gente	38
alinhamento	31
conselho	31
*suj_1	30
nao	-32
ach	-29
voce	-29
lideranca	-20
coisa	-19

Fonte: dados da pesquisa

Com base no vocabulário desta classe, podemos inferir que os sujeitos abordaram nas entrevistas o dia a dia da escola. Pelas ausências de “não” e “ach”, vemos que as falas foram menos subjetivas e tenderam a ser afirmativas, descritivas e/ou explicativas. Nesse sentido, pelas presenças mais significativas de termos como “reunião”, “alinhamento”, “exemplo”, “sala”, “devolutiva”, “semana” e “rotina”, entendemos uma subcategoria que tratou da rotina escolar, com explicações sobre os processos, reuniões, alinhamentos e funcionamento da unidade. Temos algumas unidades textuais que nos auxiliaram neste entendimento:

*“O primeiro bimestre a gente fez questão de participar, nós nos dividimos eu, vice1, vice2 e a PCG em estar com os professores na sala durante as devolutivas e demorou um pouco porque a gente usa as aulas de projeto de vida no ensino médio e protagonismo juvenil no ensino fundamental” (gestão).*

*“A gente tem alinhamentos, então, no programa de ensino integral a gente tem alinhamento. Por exemplo, a gente tem alinhamento entre os professores e os coordenadores de área, ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, depois com a coordenação geral, que é parte do trio gestor” (professor).*

*“A gente tem os alinhamentos, sabe. Então, por exemplo, o itinerário formativo ele tem alinhamento agendado no horário, tem as unidades curriculares que são os dos itinerários formativos. E os professores se reúnem para tomar decisões em conjunto. Nós nos reunimos, coordenadores de áreas e coordenadora geral na segunda feira, a gente se reúne com a PCG às quartas feiras” (gestão).*

Analisando a classificação hierárquica ascendente (Gráfico 59), observamos outras subcategorias desta classe. Uma delas se referiu às formas de participação na escola. Vemos num dos ramos do gráfico as palavras “participações” se ligaram com “projetos”, que se conectaram em seguida com “professores”. Noutra ramo, vemos o conjunto de palavras: “desenvolvi”, “direção”, “protagonismo juvenil”, “sala de aula”, “líderes de turma”, “diretamente” e “atu”. Essa parte do gráfico indicou uma forma de participação discente desenvolvida pela equipe gestora com base na atuação dos líderes de turma. Também nos baseamos em algumas unidades textuais com alto valor de  $\chi^2$  para nossa compreensão:

*“Então, a gente tem participação em projetos internos, participação em projetos externos, os espaços privilegiados para essa participação são reuniões com os colegiados, por exemplo o conselho de escola é o momento da gente trazer as famílias” (gestão).*

*“Porque se eu tenho, por exemplo, dois professores faltando, aquele professor que estaria em hora de estudo fazendo seus planejamentos, fazendo as suas participações extras, porque eles participam no seu horário de estudo de outros projetos com outros professores, eles têm que entrar para substituir a aula” (gestão).*

Também vemos uma subcategoria referente à gestão da escola. Ligando-se ao ramo do conjunto anterior, havia uma ramificação do gráfico com as palavras: “presente”, “estratégia”, “texto”, “pedagog”, “indicadores”, “plano de ação”, “frequ”, “bimestr” e “ultim”. Percebeu-se uma relação entre os termos que se referiram à gestão e planejamento de ações com base em indicadores. E, pela ligação com o ramo sobre a participação discente, podemos pensar que o incentivo ao protagonismo juvenil fazia parte do planejamento pedagógico da escola.

*“Como que a gente se integra, a gente tem o nosso plano de ação e esse plano de ação não fica só nos indicadores. Então como a gente todo ano revê a proposta pedagógica, esse ano a gente fez algo muito legal, está fazendo porque não acabou, a gente acaba em setembro, que é articular os princípios da base nacional comum curricular com a nossa proposta pedagógica” (gestão).*

*“A gente faz a devolutiva do pós conselho nas salas de aula. Então assim, por exemplo, aqui eu tenho do bimestre passado, a gente junta tudo, todos os indicadores que foi levantado antes no conselho” (gestão).*

*“Então, a gente assim, a gente facilita a rotina e organiza a agenda” (gestão).*

Assim, a Classe 1 tratou da gestão e rotina da escola, seu funcionamento, reuniões e oportunidades de participação e construção de atividades nela.

### **5.3.3 Classe 2 – Escola B – Liderança e autoridade**

A Classe 2 abordou a liderança na escola. Vemos no Quadro 15 que as palavras com mais significância nesta classe foram: “nome da diretora”, “referência”, “diretora”, “nome da PCG”, “autoridade”, “pela”, “conta”, “vice diretora”, “autoritarismo”, “liderança”, “respeito”, “hierarquia, entre outras. Além dos nomes da diretora e PCG, também vemos os nomes dos vices diretores e de dois coordenadores de área. Dentre as palavras com ausências significativas, destacamos: “particip”, “aul”, “ano”, “faz” e “reuni”.

Quadro 15: Palavras Classe 2 da Escola B

Palavras	khi2
nome_diretora2	93
referencia	79
diretora	71
nome_PCG2	65
autoridade	63
pela	59
conta	42
vice_diretora	42

autoritarismo	38
lideranca	36
particip	-17
aul	-10
ano	-9
faz	-9
reuni	-9

Fonte: dados da pesquisa

De início, pelo vocabulário de termos mais significativos, vemos uma indicação ao tema da liderança, que aparentou tomar por referência a diretora e a PCG da escola. Interessa observar também os termos “autoridade” e “autoritarismo” para entender o teor dessa relação. Com base no dendrograma (Gráfico 60), identificamos no primeiro ramo o conjunto de palavras: “veem”, “tranquil”, “presença”, “muita”, “nome diretora”, “trat”, “nome vice1”, “vejo”, “autoridade” e “enxerg”. Este ramo se conectou com o bloco que contém os termos: “liderança”, “referencia”, “liderança”, “agente”, “jeito”, “reclam”, “nome PCG”, “respeit”, “foss”, “nome PCA1” e “nome PCA2”. Podemos inferir que as pessoas citadas eram vistas como referências de liderança na escola; no caso da direção, também eram tidas como autoridades. Esses dois ramos citados, se uniram a outras duas ramificações conectadas. Uma com as palavras: “conflito”, “coordenadora geral”, “sozinh”, “coletivos”, “processo”, “construindo”, “violencia”, “coletivos”, “palavr”, “forte”, “diria” e “envolv”. O outro com os termos: “autoritar”, “costum”, “diretor”, “aberto”, “coordenadora geral”, “ouv”, “vice diretor”, “hiarqu”, “pel”, “delicad”, “positivo”, “sincera”, “seguid”, “alinh”, “resistencia” e “caminh”. Observamos que a palavra “coletivos” apareceu duas vezes, uma onde se conecta com “processos” e outra com “violencia”. Sabendo que na Escola B existiam grupos de alunos que se denominavam “coletivos” – feminista, de direitos humanos e da educação especial –, vemos que a palavra foi utilizada tanto como um adjetivo quanto como um substantivo; sendo que, no primeiro caso, estava qualificando a construção dos processos da escola como coletivos e, no segundo, se referiu a esses grupos discentes. Também interessa observar que nomes de pessoas da equipe gestora apareceram relacionados com características como “delicad(a/eza)”, “positivo”, “sincera”, e “tranquila”.

As referências de liderança na escola concentraram-se na diretora, em um dos vice-diretores e na coordenadora geral. Das 18 unidades textuais providas pelo software, 12 se

referiram à diretora, sete à vice-diretora e sete à coordenadora geral. Selecionamos algumas unidades de contexto elementares que apontaram tais entendimentos desta classe:

*“Eu vejo a nome\_diretora2, nome\_vice22, e a nome\_vice21 e a nome\_pcg2 que eu enxergo como autoridade. E aí assim, em questão de pátio, vejo a nome\_agente2 também como uma autoridade, a agente” (professor).*

*“Minha referência de liderança é a diretora, o professor nome\_prof21, a nome\_pcg2, a nome\_pca21, são excelentes. Porque acho que tudo que eles fazem, fazem com amor” (mãe).*

*“Ah, com certeza nossa liderança. Eu acho que assim, não é me eximindo da função de líder, de líder enquanto diretor na escola, mas a liderança você não faz, e olha vou falar isso de experiência, e nem acho que por imaturidade na função, você não faz nada sozinho” (gestão).*

*“Bom, a minha referência de liderança, no caso é minha PCA que é a nome\_pca22. Ela é uma senhora, ela tem muita experiência, ela tem um trato muito fino com as pessoas, com os alunos, que é uma coisa que eu, tipo, eu ainda estou buscando, entendeu, estou em formação” (professor).*

Com base no dendrograma (Gráfico 60), observamos outros dois subtemas nesta classe. Um que tratou do contexto social da comunidade e do reconhecimento das dificuldades vivenciadas pelos alunos e suas famílias. Vemos um ramo com as palavras: “encontr”, “humano”, “contexto”, “social”, “lado”, “fal”, “situac”, “func”, “cumpr”, “mãe”, “sofr”, “nome do bairro”, “bairro”, “mor”. Este grupo se conectou com outra ramificação, que contém os vocábulos: “relac”, “termo”, “fulano”, “contexto”, “vivencia” e “experiencia”. E outro que abordou o diálogo dentro e entre os segmentos, em especial a equipe gestora e o corpo docente; observado pelo ramo com o conjunto de termos: “corpo docente”, “diálogo igualitário”, “velho”, “equipe gestora”, “cheg”, “tipo”, “usar” e “democrat”. Vemos algumas UCEs nesse sentido:

*“Sim, tem um diálogo igualitário na equipe gestora, no corpo docente também, porque eles têm a hierarquia, eles têm os coordenadores. Então,*

*cada área tem o seu coordenador e assim eles respeitam a liderança” (funcionário).*

*“Exercer autoritarismo sinceramente não me recordo para poder falar para você, isso de estar exercendo autoritarismo sobre outra pessoa, mas exercer uma posição hierárquica superior para ser um exemplo a ser seguido pelos outros” (gestão).*

A Classe 2, então, tratou das referências e entendimentos sobre as lideranças na Escola B. Vemos que as duas principais referências de liderança e autoridade foram a diretora e a PCG, que tinham em comum a dedicação ao trabalho e as boas relações com os outros profissionais, além de características como resiliência emocional, sinceridade, tranquilidade, delicadeza e firmeza. Também observamos menções ao contexto social da comunidade e à existência de um diálogo igualitário na escola, embora submetido à hierarquia existente.

### **5.3.4 Classe 3 – Escola B – Escola transformadora**

A Classe 3 abordou a escola como um espaço de transformação para os estudantes, os desafios e esforços dos profissionais, além das mudanças promovidas pelo PEI. No vocabulário da classe no Quadro 16, as palavras mais significativas foram: “sabe”, “pensar”, “educacao”, “solução”, “ano”, “vez”, “difícil”, “não”, “transformar”, “falha”, entre outras. Observamos também a significância do discurso do sujeito 6 e do segmento 3 (funcionários) para a classe. Das ausências significativas, destacamos os termos: “reuni”, “coloc”, “exemplo”, “nome\_diretora”, “enxerg”, além dos discursos do sujeito 3 e do segmento 1 (gestão).

Quadro 16: Palavras Classe 3 da Escola B

Palavras	khi2
*suj_6	41
sabe	33
pensar	31
educacao	24
solucao	21
ano	20
vez	19

dificil	19
nao	18
*seg_3	18
*suj_3	-39
reuni	-26
coloc	-20
do	-19
*seg_1	-17

Fonte: dados da pesquisa

Para nos aprofundarmos na Classe 3, enfocamos sua classificação hierárquica ascendente de termos (Gráfico 61). De início, vemos um primeiro ramo com as palavras: “mudança”, “fic”, “vida”, “escol”, “resultado”, “ano”, “vi” e “educação”. Este se juntou com outra ramificação, composta por dois conjuntos: um que associou os termos “ach”, “tent”, “perceb”, “uns”, “gostar” e “deix”; e o outro com “preocup”, “dialog”, “dificil”, “dizendo”, “mudança”, “equipe”, “lugar”, “opini”, “diferença” e “daqui”. Inferimos desses agrupamentos que as falas dos sujeitos expressaram desafios, percepções, preocupações e opiniões sobre as mudanças na escola. Também podemos discutir sobre o termo “diferença”, se era em relação ao contexto local, à equipe ou de “fazer a diferença”. Com base em unidades textuais, vemos que havia uma abertura ao diálogo na escola, mas que existiam limites do próprio sistema quanto à autonomia docente. Selecionamos algumas unidades de contexto elementares nas quais baseamos esse entendimento:

*“E com isso transforma a vida deles e quem sabe transforma a vida das pessoas que convivem com eles. Elas são duradouras. Em alguns casos, eu acho que são passageiras, tem mudança que a gente vê ‘nossa agora vai, agora vai, agora vai’ e aí às vezes você perde, você perde para o tráfico, você perde para o crime e isso é triste não é?” (gestão).*

*“Eu acho que a escola é muito aberta à mudança, o diálogo e a autoavaliação; que que a gente está fazendo de errado, que a gente está fazendo certo, acho que a equipe toda se preocupa com essa questão” (professor).*

*“Eu me sinto assim, eu me sinto num espaço que eu posso dialogar, conversar, buscar solução, tentar buscar soluções conjuntas, pensar nos problemas. Agora, não posso dizer, complicado dizer pelos outros” (funcionário).*

*“Sim, eu acho que tem mudado e eu fico feliz com essa mudança, eu acho que o PEI ele [...] trouxe toda uma metodologia que eu realmente acredito e, ao mesmo tempo ele trouxe uma equipe” (gestão).*

Associando-se ao ramo anterior, temos um conjunto que possui duas ramificações conectadas. Uma com as palavras: “aprendi”, “ensin”, “regul”, “aprendi”, “grande”, “conviv”, “princip”, “responsabilidade”, “mão”, “firm”, “postura”, “transform”, “pandemia” e “programa de ensino integral”. O outro possui os vocábulos: “falh”, “cidad”, “ide”, “querendo”, “ambient”, “acredit”, “sej”, “entendendo”, “fundament” e “socioemocion”. Tal conjunto indicou aprendizagens relacionadas à pandemia, à convivência na escola e ao PEI. Também vemos verbos que representam desejos e/ou crenças, como o “querer”, “acreditar”, “ser”, “entender”. Tais termos relacionaram-se com a formação do discente, no sentido de buscarem a formação de um cidadão com responsabilidade; o que também pode ter ligação com uma postura firme por parte dos profissionais. Porém, tais aspirações nem sempre se efetivavam, o que pode explicar a presença da palavra “falh”. As unidades textuais a seguir corroboraram esse raciocínio:

*“Eu vi alunos [...] espernear no chão para não ficar na sala de aula. E hoje ele está aqui. ‘Ah ele não está rendendo, ele quase não sabe ler nem escrever’, mas ele avançou muito. Hoje ele fica 9 horas na escola e isso mudou a vida dele, transformou a vida dele com diálogo, com paciência” (gestão)*

*“Aqui, por conta do programa, da organização, você fala, e isso serve para minha vida, [...] ‘foco na solução’, o problema está aí, sentar e chorar eu não posso” (gestão).*

*“E gosto também da comunidade, porque é uma comunidade que, por ter infelizmente muitas privações, eles acabam vendo na escola e na figura da gente alguém que é necessário para a vida deles, sabe? Então me sinto muito útil no lugar que eu estou” (gestão).*

Ainda com base no dendrograma, vemos um terceiro grande ramo composto por dois conjuntos contém as palavras: “sabendo”, “vez”, “pens”, “tenh”, “entendendo”, “hora”, “dialog”, “visao”, “boa”, “pod” e “ir”, no primeiro; e no segundo “acab”, “organiz”, “maior”, “feliz”, “sint”, “realiz”, “sent”, “querendo”, “sonho”, “complicado”, “num”, “negociacoes”, “gostar,” “resolver”, “foc”, “soluc” e “problema”. Estes termos também podem se relacionar com os anteriores no sentido do sentimento de realização pelo trabalho realizado. Além disso, percebemos a presença da palavra “negociacao” tanto no vocabulário da classe quanto no dendrograma, porém com pouca relação com os conjuntos dos vocábulos. Inferimos que sua presença decorreu do próprio roteiro de entrevista, em que a pergunta sobre negociações na escola era anterior à pergunta sobre educação transformadora na escola, que foi o tema central desta classe.

Assim, a Classe 3 tratou dos desafios e potencialidades da escola como um espaço de transformação para a vida dos estudantes, assim como do esforço e satisfação do trabalho docente e gestor em prol de uma educação transformadora. Também abordou percepções sobre as mudanças que o PEI promoveu neste sentido, tanto numa perspectiva da equipe gestora abordando aprendizados promovidos pelo modelo de gestão, quanto na perspectiva docente tangenciando a abertura ao diálogo e sua autonomia enquanto profissional dentro de um sistema.

### 5.3.5 Classe 4 – Escola B – Contexto pedagógico e protagonismo juvenil

A Classe 4 tratou do contexto pedagógico embasado no desenvolvimento do protagonismo juvenil. No Quadro 17, vemos as palavras com maior significância na classe foram: “colocar”, “maneira”, “metodologia”, “atraves”, “rap”, “musica”, “educação especial”, “atingir”, “limite”, “academica”, “orientação”, “slide”, entre outras. Também vemos que o sujeito 3 teve grande significância nesta classe. Das ausências significativas, destacamos as palavras “gente”, “sab”, “reuni” e “professor”, além dos sujeitos 2 e 6.

Quadro 17: Palavras Classe 4 da Escola B

Palavras	khi2
*suj_3	168
colocar	60
maneira	47
metodologia	45

atraves	41
rap	36
musica	36
educacao_especial	31
atingir	30
limite	30
gente	-21
*suj_6	-21
*suj_2	-20
os	-18
sab	-14

Fonte: dados da pesquisa

Com base no dendrograma (Gráfico 62), vemos dois ramos conectados, um com as palavras “atend”, “igual”, “aplic”, “limit”, “autonomia”, “metodologia”, “potencialidade”, “volt” e “funcion”; e o outro com “apont”, “educacao especial”, “adapt”, “slide”, “conteudo”, “meta”, “curriculo” e “pratic”. Neste agrupamento de palavras, podemos inferir um discurso relacionado ao contexto pedagógico da escola, que tratou do currículo, de práticas, metodologias e sobre a adaptação dos conteúdos com destaque para a educação especial. Também observamos a presença da palavra “slide” ligada a “conteudo”, indicando, novamente, a discussão sobre esse recurso metodológico na prática docente e que se relacionou com a autonomia de trabalho dos professores. Nessa direção, destacamos também a palavra “meta”, conectada ao “curriculo” e ao “conteudo”, sugerindo a presença de metas relacionadas aos conteúdos curriculares a serem atingidas pelos profissionais. Selecionamos algumas UCEs que auxiliaram nesses entendimentos:

*“A gente tem o currículo e a gente tem algumas orientações e a nossa autonomia limitada nesse pequeno espaço de como, mais metodológica mesmo, de trabalhar. Porque, em termos de currículo, já foi implementado em 2018. 2018 que começou a funcionar, agora que a gente está vendo o impacto do currículo mesmo na prática” (gestão).*

*“Não, eu posso achar uma maneira de colocar ‘olha gente o rap ele começou a partir dessas vertentes musicais’, aí eu posso trazer o jazz, eu posso trazer o blues” (gestão).*

No dendrograma, também vemos um ramo contendo as palavras: “sentido”, “conhec”, “coloc”, “seculo”, “possibilidade”, “dar”, “orientações”, “feit”, “mostr”, “planej”, “creio” e “possibilidade”. Tal conjunto pode nos indicar a realização de orientações e/ou planejamentos com vistas à ampliação de possibilidades aos estudantes. Ainda com base no Gráfico 62, vemos outro grande ramo que contém dois conjuntos principais de palavras. Um conjunto composto por: “interess”, “cant”, “escuta ativa”, “identific”, “escuta ativa”, “projeto de vida”, “necessario”, “eixo”, “academ”, “profission”, “estud”, “music”, “criança”, “atraves” e “exerc”. E o outro com os termos: “maneira”, “dess”, “comec”, “particular”, “consequ”, “pesso”, “positiva”, “impact”, “protagon” e “frente”. Observamos a ênfase da escuta ativa para o reconhecimento de interesses e projetos de vida dos alunos, assim como dessa relação com o desenvolvimento dos âmbitos profissional e acadêmico deles. Além disso, percebemos que havia uma ligação entre impacto positivo e o protagonismo pelas conexões entre os termos. Escolhemos algumas unidades de contexto elementares que ajudaram em nossas compreensões:

*“Mas sim no sentido de conseguir impactar a vida de outros e quando o estudante exerce o seu protagonismo, ele está impactando na vida de outras pessoas de maneira positiva” (gestão).*

*“Então eu escuto, eu escuto, eu escuto, eu escuto, eu escuto para identificar e resolver possíveis problemas. Então a escola além do âmbito acadêmico, nós trabalhamos o projeto de vida do estudante para trabalhar o âmbito profissional, mas é aquilo existe muita a questão da individualidade, cada estudante é um universo” (gestão).*

Assim, a Classe 4 tratou da discussão do contexto pedagógico da escola numa perspectiva mais da equipe gestora do que docente, no sentido de que abordou o protagonismo juvenil como um impulsionador dos desenvolvimentos discentes. Entendemos que havia maior ênfase na visão da gestão em função de planejamentos e orientações visando a ampliação do horizonte de possibilidades dos alunos; tal prática era feita pela equipe gestora que, então, direcionava a realização de projetos pelos docentes. Além disso, com base na prática da escuta ativa, seria possível identificar os projetos de vida dos alunos e seus interesses, de modo que as práticas e projetos podiam ter melhor direcionamento visando o desenvolvimento dos eixos acadêmico e profissional dos estudantes. Apesar de maior destaque para a visão da gestão, a

classe também apresentou um prisma docente no que tange sua prática e autonomia de trabalho, tanto em relação ao currículo quanto às demandas do sistema.

### **5.3.6 Síntese das classes da Escola B**

O resultado da análise das entrevistas pelo Alceste retornou quatro classes estáveis de discurso. Vemos pelo dendrograma de classes (Gráfico 52), que a Classe 1 foi a mais independente de todas, ao passo que as classes 3 e 4 se conectaram primeiro, para, em seguida, se ligarem à Classe 2. Além de tratar da gestão, organização e participação na escola, a Classe 1 também envolveu sua rotina, funcionamento e oportunidades de participação nela. De mesmo modo, explicou processos e planejamentos ligados às funções da equipe gestora com destaque para reuniões e alinhamentos dentro da organização escolar.

A Classe 2 se referiu à liderança e autoridade na escola, na qual vimos que as principais referências foram a diretora e a PCG, ambas caracterizadas por sua dedicação, respeito e boas relações com todos. Além disso, percebemos que a autoridade estaria relacionada à capacidade de instituir o respeito às regras e, por vezes, de forma negativa sendo associada ao autoritarismo. A liderança foi relacionada a um reconhecimento de capacidades técnicas e socioemocionais, comportamentos e orientação de valores coerentes com o trabalho educativo. Relacionada à Classe 2, a Classe 3 tratou da escola como um espaço com potencial para transformar a vida dos alunos tendo a educação como alicerce para isso. Nesse sentido, abordou desafios e potencialidades do trabalho docente e gestor, além da satisfação e frustração inerentes a essas funções. A Classe 4 discutiu o contexto pedagógico fundamentado no protagonismo juvenil como um dinamizador das aprendizagens. Por um viés da equipe gestora, vemos que esta classe teve uma maior ênfase em planejamentos e orientações do que na prática docente em sala de aula, embora a ótica docente também estivesse presente no tocante ao currículo e demandas do sistema.

## **5.4 Clima escolar Escola B**

Nesta subseção discutimos o clima escolar da Escola B com base nos dados coletados nas observações, questionários, devolutiva e entrevistas. A seção está organizada pelas oito dimensões do clima escolar segundo Vinha, Morais e Moro (2017). Em cada subseção buscamos entender as percepções dos sujeitos analisando as respostas do questionário sobre a dimensão e articulando esses dados com as observações e classes de entrevistas.

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

As respostas do questionário do clima escolar apontaram que esta foi uma dimensão predominantemente positiva na visão dos profissionais, mas que para os alunos havia uma divisão entre respostas positivas e intermediárias, além de algumas percepções negativas. Em nossas observações, também tivemos uma percepção positiva desta dimensão, em especial pelas estruturas do PEI e a forma com que os profissionais conduziam e realizavam tais processos.

Estivemos presente em aulas de disciplinas eletivas e vimos que elas oportunizavam um trabalho interdisciplinar entre os professores, de modo a oferecer aprendizagens diversas e aprofundamentos em aspectos curriculares. Acompanhamos uma disciplina eletiva – eram 12 no total – sobre tecnologias construtivas sustentáveis que foi ministrada por um professor de matemática em parceria com um grupo de estudos da arquitetura da USP. Nessa atividade, os docentes e alunos estavam construindo uma estrutura geodésica de bambu, um domo, de forma que os discentes estudavam a geometria da construção que era composta somente de triângulos e construindo-a na prática com o auxílio do pessoal da USP. Todas as eletivas trabalhavam com base em parcerias entre os professores e, em alguns casos, com pessoas e/ou grupos externos à escola, buscando motivar os estudantes, instigar e diversificar seus interesses, ao mesmo tempo que se aprofundava em conteúdos curriculares.

Outro aspecto do PEI acompanhado foi o da tutoria, que podia ser organizada individualmente ou coletivamente, durante os intervalos ou em momentos específicos; sendo que essa organização era feita pela direção e corpo docente. Na tutoria, o professor tutor tinha a oportunidade de conversar de forma mais próxima com seus tutorados (cada professor tinha em média 15 alunos tutorados), buscando ouvi-los e auxiliá-los de forma geral e acadêmica. Das tutorias observadas, destacamos uma em que a professora discutiu com os alunos a realização e os resultados das Avaliações de Aprendizagem em Processo (AAP). Com uma relação boa e de confiança, as alunas comentaram dificuldades com o site para realização da

prova que saiu do ar algumas vezes e, principalmente, com o conteúdo que ainda não conheciam; explicitando que consideraram a prova bastante difícil. A professora fez comentários para mantê-las encorajadas e motivadas a melhorarem suas notas nas próximas AAP (que eram realizadas uma vez por bimestre) e colocou-se à disposição para ajudá-las quando precisassem. Pelas tutorias e disciplinas eletivas, percebemos a dedicação dos profissionais em dar mais sentido às aprendizagens por meio de estratégias diferentes que atraíam os estudantes, assim como relações mais próximas entre ambos que oportunizava um encorajamento maior para com os estudos e escolarização.

Outra importante estrutura do PEI que parecia promover aprendizagens diversas e um maior valor à escolarização eram os clubes juvenis. Acompanhamos um clube de debates do Ensino Médio (os clubes eram divididos em 6º e 7º anos, 8º e 9º, e EM) e observamos que a auto-organização do clube era uma oportunidade para o exercício da autonomia discente. Neste clube, os debates fluíam bem com um ouvindo o outro e esperando os momentos de fala, porém, por vezes, na medida que ficavam mais exaltados, essa organização ia se deteriorando; quando isso ocorria, os alunos não envolvidos diretamente no debate auxiliavam quem estava debatendo, seja com ideias ou mesmo palavras para expressar o que pensavam. Além disso, os presidentes buscavam deixar os outros alunos debaterem e darem suas opiniões e chamavam quem não falava para opinar também, embora em certos momentos os próprios presidentes interrompiam a fala de alguém. Outros clubes observados – como os de dança, de coreografia, de teatro, de *games* e os de esportes – também evidenciaram oportunidades de aprofundamento nos interesses dos alunos, de modo que aprendizagens diversas, sejam elas sociais, emocionais, motoras, culturais, curriculares e políticas poderiam ser desenvolvidas nesses espaços a partir da auto-organização dos estudantes. Ainda sobre os clubes, nas reuniões da diretora com os presidentes, percebemos uma abertura dela para com as ideias dos estudantes, de modo a permitir-lhes autonomia nas escolhas (dentro do possível e legal na escola) mobilizando os estudantes para a construção autônoma desses espaços. Destacamos também uma professora de educação especial que nos disse que alguns alunos que necessitam de acompanhamento especializado (até os mais desafiadores) conseguem se integrar e participar das atividades, principalmente nos clubes. Ela deu um exemplo de um estudante que ela acompanhava que foi diagnosticado com autismo, transtorno opositivo desafiador e esquizofrenia, mas que se concentrava e conseguia socializar no clube de desenho que fazia parte.

O grêmio estudantil também permitia o exercício da autonomia dos estudantes e era tratado como um parceiro da gestão escolar. Acompanhamos parte do processo eleitoral do grêmio da qual participaram duas chapas. As chapas montaram e divulgaram um planejamento

de ações e propostas para a escola, de modo que, na semana de eleição, houve um debate entre os estudantes de cada chapa. Observaram-se preocupações discentes em diversos aspectos da vida escolar, dividindo suas propostas em áreas (culturais, esportivas, políticas, de comunicação, entre outras). Foi interessante observar como o processo eleitoral se polarizou, oportunizando diversas aprendizagens, em especial em relação ao cenário político naquele período. Nesse sentido, os professores comentaram que as eleições estavam parecendo as eleições normais – como um “Fla X Flu” – com uma chapa fazendo promessas que não podiam cumprir; e a outra, embora com mais consistência nas propostas, cometeu alguns erros de marketing no começo e, ao tentar compensar, acabaram atacando a outra chapa, o que piorou ainda mais a sua imagem. Ao final, a chapa com propostas menos consistentes, mas melhor “marketing” foi eleita.

Nesse sentido, as entrevistas apontaram que a gestão da escola buscava incentivar o protagonismo juvenil por meio de projetos e atividades diversas, de modo que, como esperado pelas diretrizes do PEI, o protagonismo juvenil e o projeto de vida funcionavam como eixos que articulavam e impulsionavam o desenvolvimento dos estudantes:

*“Uma criança não vai conseguir enxergar o protagonismo a partir do momento que ele não se enxerga inserido naquele espaço. Então, eu creio que começa daí: eu tenho espaço, eu estou me enxergando no espaço, outras pessoas me enxergam nesse espaço, então eu vou começar a fazer de uma forma mais efetiva porque eu estou motivado a fazer” (gestão).*

As Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) eram uma estrutura do PEI que facilitava o desenvolvimento do trabalho coletivo entre os docentes. Os ATPC poderiam ser de áreas (ATPCA de Matemática e Ciências da Natureza, Linguagens e Códigos ou Ciências Humanas), geral (ATPCG) ou relativos à disciplina da parte diversificada, especificamente das disciplinas de Protagonismo Juvenil e de Projeto de Vida; neste último caso o responsável era o vice-diretor e não os coordenadores pedagógicos. Durante um ATPCA, acompanhamos uma reunião da direção com professores da área de ciências exatas que estavam elaborando um projeto para o CNPq e FAPESP. Animados com a oportunidade e possibilidade de fazer um projeto diferente e relevante, estavam discutindo quem, o que e como iriam fazer o trabalho e alinhando as ideias. A ideia era analisar a matriz curricular do Saesp e AAPs para comparar as habilidades, selecionar algumas e montar apostilas com sugestões de atividades e experimentos

dessas áreas para a escola, o que facilitaria a identificação de habilidades em defasagem de ambas as avaliações e o posterior trabalho sobre elas.

Também acompanhamos um ATPC de Protagonismo Juvenil (ATPCPJ) do vice-diretor com dois professores da disciplina. Foram discutidas as expectativas *versus* a realidade de suas experiências no primeiro bimestre de aula de 2022, buscando entender o que deu errado, certo, como, onde e com o que precisavam de ajuda. Um dos professores disse que sentiu bastante dificuldade no começo, pois nunca tinha dado essa disciplina e para se encontrar se apoiou nos materiais do PEI e da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo (EFAPE), seguindo as atividades sugeridas. O outro docente disse que também teve dificuldade no começo e que sentia a necessidade de atividades mais práticas, que engajassem mais os alunos; ele também trabalhou com textos e atividades sugeridas do material. Ambos demonstraram estar à vontade para falar de como foi o bimestre, suas dificuldades e ideias. Foi interessante ver que o vice afirmou que quem decidia pelas atividades eram eles de acordo com o que julgassem melhor, lembrando que as atividades sugeridas nos materiais eram gerais e deviam ser adaptadas para as suas salas; além disso, deu alguns exemplos de atividades feitas no ano anterior e manteve uma postura de colocar-se à disposição deles, provendo o suporte necessário às atividades, ressaltando confiança no trabalho e julgamento desses professores. Também foi comentado sobre a importância do projeto de vida em relação ao trabalho com protagonismo juvenil.

Durante as observações tivemos pouco contato com os docentes, pois, quando não estavam em aula, estavam ocupados em seus horários de estudo ou atendendo estudantes. Essa dedicação para com o trabalho se destacou no questionário de clima escolar, em especial no item 18 que abordou percepção sobre a motivação e vontade de dar aulas dos professores, que foi um dos itens com mais percepção positiva na visão dos alunos. Nesse sentido, a Classe 3 (Escola Transformadora) das entrevistas apontou que havia uma crença, por parte dos profissionais, de que a escola podia praticar uma educação com potencial de transformar a realidade dos alunos:

*“Eu acho que educação transforma, mas eu não sei. Ah, acho que sim, vamos pensar no mundo micro pelo menos não é? No ambiente escolar, na escola eu consigo ver isso nítido” (professor).*

*“Minha preocupação é fazer com que esse menino entenda que a escola pode mudar a vida deles” (gestão).*

As entrevistas também indicaram que docentes e coordenadores trabalhavam para adaptar o currículo prescrito para a realidade das turmas, de modo a trazer mais sentido e facilitar as aprendizagens acadêmicas. Para isso, a escuta ativa era utilizada como um princípio para se entender mais sobre os alunos e poder aprimorar as aulas, planejamentos e orientações de uma forma relevante para os discentes:

*“Então, pensando de uma maneira mais ampla não só gestão administrativa, mas também como a gestão pedagógica é uma atuação direta. Os três eixos: o eixo pessoal, o eixo profissional e o eixo acadêmico. Então uma das coisas que acontecem bastante é a escuta ativa, eu só consigo entender se eu escutar” (gestão).*

Também estivemos presentes em uma reunião do Conselho de Classe/Série/Ano e em outra, de acompanhamento do plano de melhorias da escola, na qual ficou claro os esforços dos profissionais da escola em promover a participação discente e em manter um acompanhamento de suas ações para que fossem continuamente aprimoradas. O Conselho, reunido, normalmente, ao final dos bimestres, demonstrou a preocupação dos profissionais da escola com o ensino em sala de aula e o acompanhamento dos estudantes. Para cada turma, foi perguntado aos professores se haviam observado estudantes que pudessem ter necessidades especiais, que tivessem problemas de frequência, problemas de desempenho e problemas de indisciplina. Também foi solicitado que apontassem estudantes que se destacavam, que deveriam receber atenção individualizada e que apresentassem defasagens em matemática e língua portuguesa. Para mais, foram discutidas as competências socioemocionais. Em seguida, passaram as notas e frequência de cada estudante, principais ocorrências nas salas e estudantes com número expressivo de faltas. Além disso, no começo da reunião os líderes de turma apresentaram demandas, feedbacks, pontos fortes e fracos, tipos de ação que julgam boas ou não em sala, coisas que os desanimam e animam em suas turmas. Mais adiante, professores escutaram atentamente aos alunos, sendo que alguns demonstravam satisfação mediante a participação dos estudantes, enquanto outros pareciam não receber de bom grado certas críticas indiretas sobre suas atitudes em sala. Após o intervalo, foi possível escutar alguns comentários de indignação em relação à fala dos alunos, pois houve certas reclamações de aulas pouco dinâmicas e/ou com uso excessivo de textos e/ou exercícios. Apesar disso, a participação dos estudantes no conselho de classe foi valorizada pela maioria dos docentes e destacada com orgulho pela gestão.

Na reunião de acompanhamento do plano de melhorias da escola estavam presentes a supervisora da escola e a professora coordenadora do núcleo pedagógico (PCNP) da diretoria de ensino, além de professores, coordenadores, vices e estudantes líderes de turma. Foram discutidos os indicadores de desempenho do Saresp e observado que a maior diferença em relação às outras escolas da diretoria de ensino estava no número de alunos abaixo do básico. Após a análise dos indicadores, foram apresentadas ações realizadas pela escola, como a semana da matemática, a semana da leitura, o programa Aprender Juntos e algumas atividades realizadas no Nivelamento. Também apresentaram algumas ações implementadas que deram certo, destacando a atuação dos professores que as desenvolveram e de outros que aproveitaram para agregar mais às atividades e aprendizagens dos estudantes e o empenho de cada um. Dessas ações, podemos destacar o grupo de teatro e as participações em olimpíadas acadêmicas.

Essa preocupação com o acompanhamento das aprendizagens também apareceu nas falas dos entrevistados, em especial da equipe gestora:

*“A gente faz as análise dos indicadores, está junto ali para ver quais são as habilidades que estão em defasagens, se elas são estruturantes se elas não são” (gestão).*

*“Aí nas devolutivas, eles [alunos] apresentaram as disciplinas com mais dificuldades da base nacional comum curricular e porquê que eles apresentaram essas dificuldades, eles tinham que refletir se o comportamento da sala teve impacto nas avaliações” (gestão).*

Por fim, destacamos um intervalo observado na sala dos professores, no qual a diretora estava dando alguns recados. Dentre os informes, ela falou dos resultados do Saresp que foram abaixo do esperado pela diretoria de ensino, porém de acordo com o esperado pelos professores. Foi uma fala motivacional, de que os professores deviam estar tristes por isso, mas que estavam no caminho certo, uma vez que diagnosticaram corretamente os níveis de aprendizagem dos estudantes, demonstrando conhecimento sobre eles; além disso, teriam o ano inteiro para melhorar os resultados. Sobre o corpo docente, no início do ano de 2022, a direção expressou a importância e desejo de acolher todos os professores, em especial os recém-chegados na escola, que eram três de 24; a maioria dos professores entrou na escola durante a pandemia quando ela se tornou PEI e estavam na escola há cerca de dois ou três anos. Percebemos, naquela ocasião, que havia uma dedicação coletiva na escola em prol das aprendizagens dos estudantes que era apoiada e reforçada pelos gestores e docentes.

Assim, entendemos que esta dimensão do clima escolar – as relações com o ensino e com a aprendizagem – mostrou-se positiva, destacando-se pelas estruturas do PEI e as formas de condução de tais processos. As disciplinas eletivas, tutorias, clubes juvenis e demais atividades diversificadas demonstraram oportunizar aprendizagens significativas e um maior engajamento dos estudantes com sua escolarização. Destacou-se também o trabalho coletivo dos profissionais que, por meio de diferentes estratégias pedagógicas e do acompanhamento sistemático das aprendizagens, buscavam adaptar o currículo à realidade dos alunos e promover seu protagonismo. A organização da escola, ao promover espaços de protagonismo e projeto de vida, atuou como uma mediação cultural, conforme Pérez Gómez (1998, p.60) afirmou que “a participação ativa do aluno nessa reelaboração da cultura converte-se numa problemática central para que as aprendizagens possam ocorrer”. Isto é, o conjunto de processos e estruturas que *co-ordenavam* o trabalho coletivo, contextualizaram as práticas educativas e trouxeram novos significados para a escolarização, de modo a valorizar a participação e o protagonismo discente.

A dedicação do corpo docente e gestão escolar, aliada às estruturas do PEI e à crença no potencial transformador da educação, pareceram criar um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, ainda que existissem desafios a serem superados, como evidenciado pelas percepções intermediárias e negativas de estudantes levantadas pelo questionário do clima, além da patente necessidade de ações de formação continuada para os profissionais da escola.

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

A dimensão 2 do clima escolar na Escola B, referente às relações sociais e os conflitos foi percebida de forma positiva pelos três segmentos que responderam ao questionário. Gestores e estudantes convergiram num entendimento predominantemente positivo (>50%) e intermediário (~35%); docentes perceberam esta dimensão com mais de 90% de respostas positivas. As percepções negativas (11,2%) ocorreram apenas no segmento discente e trataram sobre a ocorrência de conflitos entre alunos; a percepção de que alunos não se ajudam se não forem amigos; e o pouco interesse demonstrado pelos docentes sobre a vida dos alunos fora da escola.

Nossas observações corroboraram essa visão positiva sobre esta dimensão. Pudemos ver, em diversos momentos, que a convivência e as relações eram permeadas por respeito e consideração uns pelos outros, embora isto não anulasse a ocorrência de conflitos, algo inerente

ao cotidiano escolar. O questionário revelou que os alunos estavam satisfeitos com a relação que tinham com os adultos da escola, especialmente com os gestores. Nesse sentido, também observamos que a equipe gestora tinha boas relações com todos na escola; além disso, as entrevistas apontaram que quase todos da equipe gestora eram vistos como lideranças, com destaque para a diretora, vice-diretora e PCG. Segundo a análise do Alceste, tais referências foram relacionadas com adjetivos/substantivos semanticamente positivos, tais como “delicada/delicadeza”, “positivo”, “sincera” e “tranquila”.

Ao longo das observações, vimos diversas comemorações promovidas pela direção direcionadas aos alunos e demais profissionais da escola. A primeira que acompanhamos foi um lanche coletivo em comemoração à peça de teatro desenvolvida pelos estudantes, que teve como tema a Semana de Arte Moderna e 1922. Dois professores que fizeram parte do projeto e a PCG parabenizaram e exaltaram os estudantes e o trabalho realizado. Alguns estudantes falaram sobre como foi esse processo – difícil/prazeroso/recompensador. A diretora chegou no meio da reunião e reforçou a fala da PCG. Claramente, os alunos gostaram tanto do processo como da apresentação, no desenvolvimento da peça de teatro, demonstrando satisfação pelo reconhecimento de seus feitos por meio daquela pequena comemoração. Em seguida, voltaram às aulas, tendo se destacado um estudante, mais animado, que brincava com os professores e funcionárias, que tinham acabado de chegar. Houve também a um aluno mais novo que sentou no canto do sofá no canto da sala, mais longe de todos. No meio de uma fala, um dos professores chamou-o, destacando-o e exaltando-o, o que o deixou mais confortável e solto para interagir com os colegas.

Outro evento observado foi a finalização do processo eleitoral para o grêmio estudantil. Após a contagem dos votos, houve a posse da chapa eleita. O vice-diretor fez um discurso explicando que os integrantes da chapa vencedora deveriam se sentir orgulhosos por aquela conquista, que viria com responsabilidades que deveriam assumir, tais como representar a escola e manter boas condutas, além de dar bons exemplos aos outros estudantes. Todos os estudantes estavam bastante animados, tanto por terem ganho quanto pelo lanchinho oferecido, e cada aluno assinou seu nome no ato da posse. Naquele momento, o vice chamava um por um e os outros batiam palmas e assobiavam para quem iria assinar.

Em uma outra ocasião, em um intervalo na sala dos professores, estava acontecendo uma comemoração do aniversário da escola e dos profissionais aniversariantes daquela semana com salgadinhos e bolo. Todos estavam animados e bem-humorados. Após o sinal e os professores subirem para as salas, a diretora foi chamar as funcionárias e fez questão de elas ficarem na sala comendo e que ela mesma levaria alguns salgadinhos e bolo para funcionárias

que não puderam vir à sala. Naquele mesmo dia, aconteceram ações do grêmio estudantil em comemoração ao aniversário da escola, em que alunos vieram vestidos do Projeto de Vida deles e alguns clubes juvenis se apresentaram para a escola toda, como os de dança e esportes.

Como apontado pelas entrevistas, na Classe 1 (Gestão, Organização e Participação), algumas dessas comemorações, como a peça de teatro e a posse do grêmio, se relacionavam com a estratégia da equipe gestora de oportunizar e valorizar a participação discente. O incentivo ao protagonismo juvenil como parte das ações pedagógicas planejadas pela gestão concretizou-se não só nas estruturas prescritas do PEI, como também no cotidiano escolar. Nesse sentido, observamos oportunidades de participação efetiva, como nos clubes, grêmio estudantil, peça de teatro e coletivo feminista; nesses espaços os alunos tinham a autonomia para se desenvolverem e realizarem suas ideias e propostas. Além disso, na organização dos líderes de turma e presidentes de clubes com a diretora, ela se mostrava aberta às ideias dos alunos em todos os momentos, ouvindo-os e ajudando-os, destacando possibilidades, limites e possíveis restrições nas ideias deles. Alguns estudantes também davam ideias e sugestões uns para os outros. Todos os presidentes de clubes se mostraram animados, sendo alguns mais organizados em relação ao planejamento das atividades do que os outros, porém todos demonstraram abertura às ideias tanto da diretora quanto dos alunos. Ainda sobre a organização dos clubes, em algumas reuniões observamos que os presidentes passaram a empatizar com os professores, pois entenderam como a diretora e os docentes se sentiam quando precisavam ficar chamando a atenção do pessoal para não correr, gritar, bagunçar e prestar atenção nas atividades do clube. Nesse sentido, comentaram que se espelhavam na atuação de professores que gostavam e que os alunos respeitavam, para tentar manter o controle do clube. Também destacou-se em algumas observações, como as realizadas na reunião do Conselho de Classe e de falas de líderes de turma, como os professores escutavam atentamente aos estudantes, alguns expressando claramente sua satisfação ao vê-los em posição de destaque e fala, o que representaria sua capacidade de participação e maturidade.

A ocorrência de situações de conflito foi o item com mais respostas negativas: 62,2% dos estudantes concordaram que havia muitas situações de conflito entre eles. Acompanhamos algumas mediações dessas situações, que foram realizadas pelos vice-diretores. Ambos profissionais tinham pouca experiência no cargo (a vice-diretora entrou no ano de 2022 e o vice-diretor em 2021), mas conduziam as mediações de forma muito prudente, razoável e acolhedora. Segundo eles, aprenderam a tratar dos conflitos dessa forma dialogada com base na prática como professores e por exemplo de gestores escolares com quem trabalharam e aprenderam o modo de agir.

Dos conflitos observados, destacamos seis: caso de automutilação, injúria racial, ofensa à professora, não uso de máscara, conflito entre clubes e caso de furto. Logo no começo do dia, uma aluna e sua mãe foram conversar com os vices, pois a jovem vinha sofrendo abusos e se automutilando, tanto em casa quanto na escola, embora na escola tivesse ocorrido somente uma vez. A mãe queria ajudar a filha, porém tinha dificuldade de se conectar com ela ou de entendê-la, apelando para intervenções violentas, baseadas em princípios religiosos. Por parte dos vice-diretores, a conversa com a mãe teve como objetivo diminuir seu ímpeto violento em relação à filha, tentando argumentar pela compreensão e pelo respeito ao sofrimento dela, mas sem confrontá-la diretamente, pois percebia-se a boa vontade da mãe em buscar o bem-estar da filha. Durante àquela conversa, eventualmente, a mãe chamava a atenção ou ameaçava a filha, que permanecia calada ou respondia monossilabicamente. Após falar com a mãe, os vices conversaram com a aluna a sós, de modo a acolhê-la e tentar compreender pelo o que ela estava passando. Aparentemente, ela se sentiu acolhida e claramente confiava nos vices, de modo que se abriu e expôs mais da situação de abuso pela qual estava passando. Além de se disporem a ajudá-la de diversas formas, sugeriram que ela participasse do coletivo das meninas, que era acompanhado pela vice (no começo do ano de 2022 era somente a vice-diretora que ajudava na organização, mas a partir do segundo bimestre uma professora passou a auxiliar). Após as conversas, os vices combinaram de entrar em contato com as redes de apoio para auxiliá-los nessas questões mais específicas e que fugiam do âmbito escolar e pedagógico (pois essas situações de abuso ocorriam em outros ambientes).

Num caso de injúria racial entre duas amigas, a mediação foi realizada de forma firme, por conta da gravidade do caso, porém de maneira tranquila e dialogada. Os vices buscaram ouvir o ocorrido primeiro da vítima e compreender o porquê da injúria proferida pela amiga. A aluna aparentava ter consciência de sua raiva, do ocorrido e da gravidade do que falou, porém alegava dificuldades em lidar com seus sentimentos e de manter algum autocontrole; em diversos momentos de sua fala, disse que sabia que o que havia feito era errado, se desculpava à amiga e afirmava que às vezes sentia muita raiva (falou somente de raiva, mas provavelmente se referia também à frustração, aborrecimento e sentimentos semelhantes). A vítima expressou sua decepção com a situação e com a amiga, mas aparentava estar satisfeita com a chamada de atenção dos vices e o arrependimento demonstrado pela outra. A situação foi mediada sem registros de boletim de ocorrência e ambas as alunas saíram aparentemente satisfeitas com o desfecho, porém com o compromisso assumido da que ofendeu a trabalhar sua raiva com acompanhamento da vice.

Noutro caso, um aluno que aparentemente não estava se adaptando ao ensino em período integral e às tardes ficava mais rebelde, ofendeu uma professora durante a aula. Essa mediação de conflito foi complicada não somente em função do ocorrido, mas pela atitude do estudante, respondendo grosseiramente e se recusando a pedir desculpas. A irmã compareceu então à escola como responsável por ele, uma vez que sua mãe estaria trabalhando. A irmã também havia sido aluna da escola e tinha respeito pela autoridade dos vice-diretores. Entre tentativas de fazer o aluno compreender seu erro e se desculpar, os vices mantiveram uma postura segura para mediar o conflito que passou a ser entre os irmãos. A irmã passou a ameaçar o estudante, dizendo que ele iria apanhar muito em casa e que se ele continuasse com aquele comportamento e não se desculpasse, ela bateria nele ali mesmo e que quando a mãe deles soubesse disso, bateria muito nele também. Os vices buscaram ser compreensivos e apaziguar a situação, mantendo-se abertos ao aluno, tentando compreender o porquê da ofensa dele à professora e de sua atitude desrespeitosa com todos, porém ele continuou respondendo grosseiramente ou ficando calado. A professora ofendida foi chamada para explicar o ocorrido e para que ele se desculpasse para resolver o conflito, mas ele se recusou. Assim, o aluno foi suspenso e os vices afirmaram que se ele não conversasse com eles sobre qual o problema e não conseguisse se adaptar ao ensino em tempo integral, seria melhor ele procurar uma escola de meio período. O estudante concordou, dizendo que era justamente isso que ele queria.

Em um acontecimento mais de indisciplina do que conflito ou violência, foi no caso dos alunos que estavam sem máscara mesmo após vários avisos. Este caso foi interessante pois os estudantes foram compreensivos e aceitaram a suspensão sem contestar, uma vez que estavam cientes das regras. Um deles até fez questão de mostrar o caderno, que estava bem feito com todas as lições copiadas, para o vice, pedindo para ele mostrasse o caderno para sua mãe quando ela comparecesse a escola, já que seria notificada a fazer isso. Os vices foram firmes na comunicação com esses alunos, mas também mantendo uma certa atitude leve, já que os estudantes reconheceram o erro e aceitaram a punição que era prevista. Foi possível observar que os vices vinham chamando muito a atenção dos estudantes em geral em relação ao uso de máscara e que esse caso acabou sendo a gota d'água para esses alunos, de modo que aparentava não ser a atitude que eles gostariam de tomar, mas que era necessária naquelas circunstâncias.

No caso do conflito entre os clubes, os vices organizaram uma reunião com as presidentes e membros de dois clubes de dança, sendo um mais voltado para batalhas de dança e outro para o *TikTok*. Segundo relatado, um clube teria roubado a coreografia do outro e as alunas se desentenderam, de modo que, no decorrer desse dia, as meninas se davam encaradas, debochavam umas das outras e até davam ombradas. Aparentemente a agressão partiu de um

dos clubes e de algumas garotas. O tom da conversa foi de chamada de atenção, mas buscando o entendimento e apaziguamento da situação, pois os vices entenderam que se elas não precisavam ser amigas, deveriam pelo menos manter o respeito, ainda mais que a maioria delas participava do coletivo feminista. As meninas inicialmente negaram o ocorrido, mas depois reconheceram que alguns fatos aconteceram, além de falarem que não se gostam, mas conseguem lidar umas com as outras, de modo que acordaram que um clube ficaria no pátio e outro na quadra.

No último caso de mediação que observamos, uma menina furtou o material de dentro do estojo de uma outra aluna, o que foi registrado em câmera. No momento que os vices afirmaram saber do ocorrido, ela já se dispôs a devolver tudo. A conversa foi chamada pelo vice que disse estar preocupado e chateado com ela e que queria entender melhor o que estava acontecendo, uma vez que essa aluna não tinha histórico de causar problemas. Foi perguntado se estava acontecendo algo fora da escola, na casa dela ou se estava namorando ou andando com novas pessoas, mas ela disse que não. Porém, após ela voltar para sala, um dos vices disse que estava sabendo que ela se encontrava em uma “situação complicada” com um menino bagunceiro da escola e que ela poderia estar querendo chamar atenção dele. A menina não negou os ocorridos e afirmou ser a primeira e última vez que fez algo do tipo, além de se comprometer a melhorar. Percebemos nessas mediações de conflito como os vice-diretores se embasavam no diálogo em busca de uma relação de confiança com os estudantes.

Neste último caso, percebemos que os vice-diretores tinham preocupação em relação à vida dos estudantes para além de aspectos acadêmicos, o que convergiu com o item 36 do questionário para os alunos sobre a preocupação que os gestores tinham com a vida dos estudantes fora da escola pelo qual foi possível aferir uma percepção positiva por parte dos estudantes em relação a esse aspecto. Outro exemplo disso foi durante a devolutiva dos dados do clima escolar, quando foi perguntado quando que as férias iriam começar e uma aluna respondeu que seria tal dia, porém estava errado. A diretora a corrigiu e afirmou que ela estava confundindo com outros compromissos dela, os quais eram de saúde e que não significava que já seriam férias. Nesta ocasião percebemos a forma atenciosa da direção de lidar com os alunos, ao ponto da diretora saber e lembrar dos compromissos de saúde de uma estudante.

Tais observações corroboraram a percepção amplamente positiva no item 21 que mostrou que 47,2% dos alunos estão muito satisfeitos e 39% satisfeitos com a relação que tinham com os gestores. A relação dos alunos com os professores também se mostrou positiva, sendo que somente o item 37 sobre docentes demonstrarem interesse pela vida dos estudantes fora da escola teve respostas negativas. Nesse sentido, as classes 2 (Liderança e Autoridade) e

3 (Escola Transformadora) das entrevistas apontaram que os profissionais da escola reconheciam as dificuldades do contexto social dos alunos, o que os levava ter mais empatia e dedicação no trabalho.

Além disso, acompanhamos um ATPC de projeto de vida junto com protagonismo juvenil, na qual foi realizada uma formação sobre mediação de conflitos com uma psicóloga do Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar (Conviva), via videoconferência. Após a apresentação da psicóloga, os quatro professores e a vice fizeram uma roda de conversa (no começo ainda com a psicóloga, depois ela teve que sair). Nessa roda de conversa foi perceptível a consideração que os professores e vice tinham com os alunos não só na parte de aprendizagens curriculares, mas também socioemocionais, e da noção de responsabilidade que eles tinham como docentes e, em especial, como professores de PV e PJ. Uma professora afirmou que na escola de tempo integral a mediação era constante e muito mais presente do que quando era mediadora em uma outra escola; falou que ficar nove horas na escola todo dia, nas tutorias, aulas de curriculares, PV e PJ, permitiam um contato muito maior com os alunos, mais mediações e mais trabalho das habilidades socioemocionais. Outro professor comentou sobre como os alunos não separavam o profissional professor da pessoa e achavam que eles sempre eram professores e que não tinham vida pessoal fora da escola; apesar disso (que foi expresso como uma pequena frustração), os alunos desabafavam com eles, o que os fazia ter conhecimento de diversas situações desagradáveis que eles passavam, tornando complicado realmente separar o profissional do pessoal, pois era difícil não se importar com os alunos nesse nível.

Na linha dessa fala, outro professor comentou que ele – que era morador da região – sempre encontrava os alunos pelo bairro e que os alunos ficavam surpresos de ver um professor numa rotina normal fora do trabalho. Nesse sentido, os professores concordaram que hoje em dia e principalmente numa escola PEI, havia uma abertura muito maior dos professores em relação aos alunos e que a própria mentalidade dos docentes vinha mudando. A partir dessa fala, a vice levantou uma discussão sobre sanções punitivas e dificuldades que ela enfrentava por alguns professores pedirem que problemas fossem resolvidos com suspensões; porém, ela não via isso com bons olhos, uma vez que muitos estudantes buscavam a suspensão como uma recompensa; além disso, ela afirmou não querer aumentar a carga de trabalho deles, por entender que já eram sobrecarregados de tarefas e, ao suspender um aluno, os professores deviam montar atividades para eles levarem para casa. Foi comentado que alguns tinham uma tendência a querer a punição, pois aprenderam e/ou passaram por isso, mas os presentes na reunião entenderam que não era algo bom para os alunos; todos concordaram que a suspensão

era válida somente para casos graves. Também entenderam que o trabalho da indisciplina na escola (que era mais função da gestão) andava de mãos dadas com a gestão de sala de aula (função dos docentes) e que essas ações deveriam ser conjuntas; com aporte de ações formativas direcionadas aos professores sobre gestão de sala e um trabalho da gestão objetivando fazer como que os estudantes entendessem que deveriam seguir regras, pois foi consenso que eles tinham dificuldades em relação a isso.

Ainda naquele ATPC, falando da gestão de sala, a vice comentou que estava com ideias de, em algumas salas específicas e mais difíceis, mudar o layout das carteiras para outros formatos (em duplas ou em U) para permitir uma melhor gestão de sala e possivelmente melhorando o comportamento dos alunos. Nessa fala, ela disse mais de uma vez que não queria interferir em como eles ministravam suas aulas, pois tinham autonomia para decidir isso. Ao fim da roda de conversa a vice pediu a eles que prestassem mais atenção às guias de aprendizagem para o bimestre subsequente. Essa fala foi interessante, pois ela teve certa dificuldade para fazer o pedido, que foi também uma exigência no sentido hierárquico de relação gestão-professor, mas que os professores aceitaram sem problemas, pois entenderam que ela não queria ter que fazer esse pedido, mas fazê-lo era parte do trabalho dela. Nesse sentido, a relação dessa vice com os docentes – e ao longo da conversa foi perceptível – era muito boa por ela compreender as dores e demandas deles, uma vez que até ano anterior ela era professora. Percebemos uma tendência ao diálogo igualitário, assim como apareceu nas falas de alguns entrevistados, no sentido do exercício da hierarquia sem autoritarismo:

*“Olha, eu enxergo a gestão, né. Eu acho que é uma hierarquia. Então, a diretora, depois os vice-diretores e a coordenadora geral e a minha coordenadora de área. Como assim autoridade? Autoritário não, eu acho que não, não. Nunca foram assim, tipo ‘é assim e pronto’. Não, nesse caso não, eles estão sempre abertos” (professor).*

Em algumas observações corriqueiras sobre as relações na escola, percebemos que a direção escolar na escola B era bem alinhada entre si e com uma relação boa e saudável. Por exemplo numa fala da diretora no começo do ano, num intervalo na sala dos professores, sobre querer acolher mais os professores, em especial os recém-chegados. E também numa rápida reunião dos vices com as agentes escolares sobre alguns pontos de organização dos alunos, refeitório e mudanças para a semana subsequente, que se constituiu em uma conversa bem-humorada, algumas reclamações das agentes em relação aos alunos e alguns pontos específicos

de organização; as agentes pareciam bem à vontade para falar com eles e expressar reclamações, ocorrências e até fazer algumas brincadeiras sobre esses assuntos.

Por fim, destacamos o item 30 que mostrou que a maioria dos estudantes não mudariam de escola se pudessem. Este dado apontou a existência de um sentimento de pertencimento à escola, algo que nós também tivemos a oportunidade de sentir durante a observação da reunião de acompanhamento do plano de melhorias da escola. Nessa reunião, realizada no 2º bimestre de 2022, estavam presentes supervisora e PCNP, além de professores, coordenadores, vices e alunos líderes de turma. Após a apresentação dos dados e ações, a PCG se emocionou falando do percurso da escola desde o começo do ano e dos alunos, expressando que percebia que se orgulhavam de pertencerem à escola e que estavam de parabéns por suas ações e engajamento. Foi passado um vídeo com fotos de diversos momentos do 1º bimestre com muitas ações e atividades realizadas, todas com participação e engajamento dos alunos e professores; um comentário de diversos presentes foi que parecia já ter se passado um ano de tanto que já tinham feito, porém tinham se passado apenas quatro meses. A supervisora também se emocionou numa fala sobre como se orgulhava da escola e de fazer parte desse percurso, afirmando que a escola era referência na DE da cidade. Ao final da reunião, num lanchinho disponibilizado pela gestão aos presentes, uma aluna também estava emocionada com as falas e conversando com amigas sobre como a escola era boa e fazia bem a ela. Destaca-se também que, nessa reunião, a equipe da escola nos deu camisas polo de presente, no modelo do uniforme da equipe gestora escrito “Pesquisador” nela, e afirmaram que já fazíamos parte da escola.

A dimensão das relações sociais e dos conflitos na Escola B demonstrou-se predominantemente positiva, com destaque para as relações respeitadas e de confiança estabelecidas entre os diferentes sujeitos. A atuação da equipe gestora, tanto no dia a dia quanto em datas especiais, contribuiu para a construção de um ambiente em que as pessoas se sentiam acolhidas, respeitadas e pertencentes. Os conflitos, embora presentes, eram tratados de forma dialogada pela gestão escolar, em especial pelos vice-diretores, que demonstraram habilidade em mediar situações complexas mantendo o equilíbrio entre firmeza e compreensão. Vemos práticas com foco no diálogo e na compreensão que ilustram a racionalidade terapêutica da liderança democrática, que “lida com a criação de um ambiente socialmente coeso e com sentimentos de segurança, pertença e empoderamento” (Woods, 2005, p.45). Além disso, o reconhecimento e a valorização da participação discente em espaços diversos reforçou o pertencimento escolar. O exercício da hierarquia sem praticar um autoritarismo, aliado à dedicação dos gestores em compreender e apoiar os estudantes e docentes, também facilitou o fortalecimento de vínculos entre os sujeitos e escola.

### 5.4.3 As regras, sanções e segurança na escola

A dimensão 3 do clima escolar na Escola B teve percepções semelhantes à segunda dimensão: professores com uma visão quase 100% positiva (95,5%); e alunos e gestores com uma percepção predominantemente positiva (52,8% e 62,5%) e intermediária (39,1% e 37,5%). Os estudantes também tiveram 8,1% de respostas negativas, que se concentraram nos itens referentes ao não cumprimento de regras pelos alunos; e atitudes docentes e escolares frente situações de conflito, como mudar o aluno de lugar, encaminhar para a direção, dar advertência e informar a família para que tomassem providências.

Nesta dimensão, os pontos que mais nos chamaram a atenção durante as observações foram a atuação dos vice-diretores nas mediações de conflito e a importância das agentes escolares para esta dimensão do clima. Retomando as situações de conflito descritas na dimensão 2, na subseção anterior, no caso da aluna sofrendo abusos e se automutilando, os vices foram claros em dizer que ela não poderia fazer isso, especialmente no ambiente escolar, de modo que se viesse a ocorrer novamente, a mãe dela seria chamada de novo. A aluna entendeu que isso não era permitido e concordou com os encaminhamentos. O foco da mediação do conflito foi mais em acolher e compreender os problemas da aluna do que a aplicação de sanções. No caso da injúria racial entre duas colegas, a situação foi mediada somente com diálogo, sem sanções, e com o compromisso da que ofendeu de trabalhar a raiva com acompanhamento da vice-diretora. No ocorrido do estudante que ofendeu uma professora e não se desculpou, por conta de sua atitude e recusa de diálogo, recebeu uma suspensão e uma indicação dos vices de que gostariam de conversar mais com ele para entender sua situação.

Ainda sobre os conflitos, no caso dos alunos que foram suspensos por não usarem as máscaras, foi um momento interessante pela compreensão deles das regras da escola, de modo que aceitaram a suspensão sem contestar. A confusão entre os clubes de dança e o furto de material por uma aluna, também foram resolvidos somente com diálogo entre as partes com mediação dos vices. Observamos que a mediação de conflitos pelos vice-diretores foi fundamentada no diálogo e confiança nos estudantes, além de percebermos que os estudantes tinham consciência de que estavam fazendo algo errado e/ou fora das regras da escola, de modo que, na maioria dos casos, reconheceram seus erros e o ocorrido, buscando a resolução dos conflitos pela conversa e evitando sanções punitivas.

Na Classe 2 (Liderança e autoridade) das entrevistas, as referências de liderança se concentraram na diretora, PCG e uma vice-diretora. Quanto às autoridades, além destes três

nomes, o vice-diretor e uma agente escolar também foram citados. Interessa observar que a autoridade se relacionou mais com a hierarquia, disciplina e aplicação de regras, ao tempo que a liderança abordou mais a postura e o trato para com os outros. Nesse sentido, a fala de um gestor trouxe uma reflexão relevante:

*“[...] autoridades eu vejo que eles veem essas figuras femininas, eu acho que isso tem muito a ver também com a história de vida deles, porque as pessoas fortes das famílias são as mães, são as mulheres, são as avós, você entende. Então eles vêm em mim, a nome\_diretora2 e na nome\_vice21 como a tríade da autoridade” (gestão).*

A vice-diretora foi destacada como uma referência para resolver conflitos entre alunos, tanto por sua capacidade de diálogo, quanto por sua autoridade; isto é, uma pessoa corajosa de postura firme, assertiva e, por vezes, até explosiva, mas que, ao mesmo tempo, conseguia manter um trato empático e atencioso. Como dito por outros entrevistados, sua presença, assim como da diretora, já era capaz de acabar com bagunças e conflitos:

*“A nome\_vice21, tem muita presença, quando ela chega o tumulto já se dispersa” (professor).*

Além desta tríade, uma agente escolar também foi citada como uma autoridade na escola por seu trabalho em manter a ordem durante os horários que os alunos estavam fora de sala de aula. Durante as observações, nos intervalos, víamos alunos brincando, correndo e se divertindo. Geralmente, os mais novos eram mais agitados e corriam mais pelo pátio, exigindo que, de vez em quando, as agentes chamassem a atenção deles para não correrem tanto e tomarem cuidado, o que era acatado no momento, mas que depois voltavam a correr. Estabelecia-se um jogo de cintura entre as agentes que prezavam pelas regras e bem-estar dos estudantes e os alunos que queriam brincar correndo; ambos os lados, na maioria das vezes, se respeitavam. Eventualmente foi observado um ou outro aluno que continuava correndo mesmo após as chamadas de atenção das agentes, mas que, por conta dos colegas que acatavam às regras, eles também paravam depois. Nesse sentido, também acompanhamos uma reunião dos vices com as agentes, em que discutiram alguns pontos de organização dos alunos, refeitório e mudanças para as semanas subsequentes. As agentes pareciam bem à vontade para falar com eles, fazendo reclamações, dialogando sobre ocorrências e também fazendo brincadeiras.

Percebemos como as agentes eram essenciais na organização e na representação das regras da escola nos espaços fora da sala de aula. Além disso, as agentes conseguiam trabalhar na prevenção de conflitos durante os intervalos e nos espaços da escola fora da sala de aula, uma vez que elas tinham uma maior proximidade com os estudantes e eram elas que estavam presentes nesses espaços.

Por fim, destacamos que, de acordo com as entrevistas, a escola não organizava assembleias gerais, mas realizava rodas de conversa com as turmas ou clubes que estivessem com problemas de convivência.

A dimensão das regras, sanções e segurança na Escola B apresentou uma percepção predominantemente positiva, com destaque para a visão quase unânime dos professores. As observações evidenciaram uma gestão de conflitos fundamentada no diálogo e na confiança, especialmente por parte dos vice-diretores, que priorizavam a mediação e o entendimento antes da aplicação de sanções punitivas. A autoridade na escola mostrou-se concentrada em uma tríade feminina de gestoras, refletindo possivelmente aspectos culturais da comunidade escolar, e caracterizou-se pelo exercício de uma postura firme aliada a um trato empático. Destacou-se também o papel fundamental das agentes escolares na manutenção das regras e prevenção de conflitos nos espaços fora da sala de aula.

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

A dimensão 4 teve como respondentes somente os estudantes, pois trata da vivência e identificação de situações de bullying, intimidação e maus-tratos pelos próprios discentes. Pelas respostas do questionário, vemos que a maioria dos alunos tinha uma percepção positiva sobre esta dimensão (68,3%), 24,2% tinham uma visão intermediária e 7,5% tinham uma visão negativa. Os itens com mais respostas negativas trataram sobre presenciar alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou sendo irritado por um colega; ou sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por um colega. Além disso, itens que se referem à frequência com que essas agressões ocorreram em diversos ambientes da escola, em seus arredores ou virtualmente, também concentraram as respostas mais negativas. Entretanto, ressalta-se que nenhum item nessa dimensão teve pontuação negativa, sendo que todos tiveram valores intermediários ou positivos.

Embora os dados corroborem o teor positivo das respostas dos estudantes nessa dimensão, adentrando as frequências dos itens 75 e 76, vemos que 8,8% deles sempre e 11,3% deles muitas vezes foram agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou

humilhados por um colega; e 10,6% sempre e 18% muitas vezes foram provocados, zoados, receberam apelidos ou foram irritados por um colega. Tais dados indicam a ocorrência frequente de situações de intimidação ou maus-tratos com uma pequena parcela de estudantes, o que indica a necessidade de manter um alerta na escola para a identificação dessas situações com certos alunos. Nesse sentido, as respostas do questionário também nos ajudam a identificar os locais em que tais situações eram mais frequentes, em ordem decrescente de ocorrência: no pátio, locais próximos à escola, através de internet ou celular, nos banheiros, nos corredores, na classe, na quadra e no refeitório/cantina.

Ao longo das observações não presenciamos nenhuma situação de intimidação e/ou maus tratos entre alunos. É válido ressaltar que não foram feitas observações em sala de aula, de modo que o fato de não termos presenciado essas situações não significa que elas não tenham ocorrido. Podemos destacar somente o conflito entre duas colegas, no caso da injúria racial, e da briga entre os clubes de dança. Naqueles dois casos não vimos os acontecimentos diretamente, apenas soubemos da ocorrência pelos relatos e observação da mediação do conflito. As entrevistas também não abordaram essa dimensão do clima escolar e a análise do Alceste não identificou temas que tratem sobre esse assunto.

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

A dimensão 5 do clima apresentou percepções diversas nos três segmentos: os gestores tinham uma visão positiva (75%) e intermediária (25%); os alunos se dividiram nas três percepções de forma praticamente igual (aproximadamente um terço em cada); e os docentes tenderam ao intermediário, mas com 22,7% de respostas negativas e 31,7% de positivas. Vemos que apenas os gestores tiveram um entendimento convergente nesta dimensão, ao tempo que alunos e professores se dividiram nas três perspectivas.

Analisando os itens desta dimensão, identificamos três pontos nos quais os segmentos concordam: as famílias estavam contentes com a escola; havia uma boa comunicação entre professores e famílias; e as famílias participavam pouco das atividades e eventos da escola. Com base nesses dados, pudemos inferir que havia um nível considerável de satisfação em relação à escola, porém havia pouca participação, o que pode indicar falta de interesse ou oportunidades. Nesse sentido, alunos e docentes concordavam que a escola não realizava propostas de atividades fora do horário escolar, sendo esse o item com mais respostas negativas desses segmentos. Por outro lado, o item com mais respostas positivas dos gestores foi sobre a existência de oportunidades para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.

Entendemos que, para uma escola de tempo integral com profissionais em regime de dedicação plena e integral, era difícil de se organizar atividades fora do horário escolar. Porém, a escola tinha parcerias com ONGs do bairro que promoviam atividades fora do horário escolar. Além disso, durante a devolutiva dos dados do clima escolar, os familiares presentes concordaram que havia espaços de participação e tomada de decisão para eles. Em linha com os dados do questionário, afirmaram que a escola mantinha um bom diálogo com as famílias, embora a participação da maioria ainda fosse baixa. Segundo os responsáveis dos alunos, o principal motivo para essa baixa participação seria o desinteresse e não a falta de tempo e/ou oportunidades. Nesse sentido, as respostas dos alunos no questionário indicaram que seus responsáveis participam mais das reuniões do que de eventos e atividades organizadas pela escola, sugerindo que a relação entre escola e família tinha uma maior ênfase no aspecto formal da escolarização e/ou na obrigação/dever do responsável, do que um interesse nas atividades dos filhos.

Nesta relação com a comunidade, vemos pelas entrevistas, na Classe 3 (Escola Transformadora), que os profissionais reconheciam as dificuldades e desafios do contexto do bairro e entendiam que a escola e o trabalho que realizavam podia ajudar a mudar algumas realidades. Dessa forma, poderíamos afirmar que havia motivação por parte dos profissionais na escola para trabalhar as relações entre escola, alunos e famílias. Durante a devolutiva, o relato de uma das mães sobre um de seus filhos, que estudou na Escola B, ilustrou essa boa relação entre escola e família. O estudante em questão saiu de uma escola “turbulenta”, se encontrou e se formou na Escola B, conseguindo seguir carreira na área de tecnologia, que era seu interesse. Durante a pandemia do Covid-19, este aluno ajudou a consertar computadores e equipamentos informáticos para os estudantes que não tinham esses aparelhos. Também sobre esse período, a escola organizou entregas de alimentos para famílias necessitadas, além de ajudar em outros aspectos, conjuntamente à rede protetiva.

Em nossas observações, vimos que a Escola B estabeleceu diversas parcerias com a comunidade externa. Nos clubes de esportes do ensino fundamental, uma professora de judô e um professor de karatê que davam aulas numa ONG na região participaram de alguns encontros, ensinando aos alunos o básico dessas artes marciais. O clube de cursos do EM fez uma parceria com uma plataforma de cursos online, de forma que durante o horário de clubes eles faziam cursos juntos para saírem mais qualificados para o mercado de trabalho. A eletiva de construções sustentáveis fez uma parceria com um grupo de pesquisa da arquitetura da USP-São Carlos. Uma eletiva sobre perícia criminal fez uma parceria com a polícia civil da cidade, que enviou dois investigadores criminais para conversar com os alunos.

Também acompanhamos um dia de reunião de pais, na qual observamos que pareciam gostar e estar à vontade na escola, tanto que alguns aparentavam surpresa com a estrutura, organização e limpeza da escola. Ademais, em função dessa reunião, naquele dia, os alunos podiam chegar na segunda aula, mas vários vieram no horário normal e ficavam no pátio com os amigos, demonstrando que gostavam de estar na escola. Destaca-se que, em situações de tutoria, foi observado a importância dos responsáveis no acompanhamento dos estudantes, pois o tutor, com auxílio da equipe gestora, era responsável por esse contato.

A dimensão da relação entre família, escola e comunidade na Escola B apresentou percepções heterogêneas entre os segmentos, com apenas os gestores demonstrando um entendimento predominantemente positivo. Embora os dados indiquem uma satisfação geral das famílias com a escola e uma boa comunicação entre professores e responsáveis, a participação familiar mostrou-se limitada. Apesar das restrições de horário inerentes ao PEI, a instituição desenvolveu estratégias para fortalecer os vínculos com a comunidade por meio de parcerias com ONGs locais, universidades e outras instituições, que enriqueceram as experiências educacionais dos estudantes. O reconhecimento das dificuldades do contexto social pelos profissionais da escola e a crença no potencial transformador da educação motivavam um trabalho mais dedicado e empático com alunos e famílias, como evidenciado pelo suporte oferecido durante a pandemia e pelos relatos positivos de familiares durante a devolutiva dos dados do clima escolar.

#### **5.4.6 A infraestrutura e a rede física da escola**

Nesta dimensão do clima, os dados do questionário apontaram que gestores e docentes tinham uma visão positiva (87,5% e 72,7%, respectivamente), ao passo que os estudantes tenderam para o intermediário (39,8%) e negativo (32,3%), embora houvesse 28% de percepções discentes positivas. Para os alunos, os itens com mais respostas negativas trataram sobre o estado e condições de uso dos banheiros e sobre o livre acesso aos espaços. Docentes e gestores não tiveram respostas negativas, porém destacamos que, para os professores, o item com menor média (2,64) foi sobre a adequação dos espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência.

Durante a devolutiva dos resultados dos questionários, foi levantada uma discussão sobre o cuidado com os ambientes da escola, pois alguns espaços – como a quadra e o pátio – haviam sido pintados recentemente. Corroborando a percepção dos alunos, foi comentado que os banheiros masculinos estavam muito bagunçados, que o espelho de um deles havia sido

quebrado e que, então, o coletivo dos meninos tentou criar um contrato de convivência dos banheiros. Eles colaram cartazes, passaram de sala em sala lendo as regras e pediram a colaboração de todos. Inicialmente, o esforço funcionou, porém alguém rasgou o contrato e cartazes que ficavam nos banheiros e o descuido e reclamações reapareceram.

As entrevistas não abordaram esta dimensão, nem o Alceste encontrou alguma classe estável de discurso relacionada, porém, podemos destacar a Classe 3 (Escola Transformadora) no sentido de um comentário de um gestor da escola, de que “parte da comunidade enxerga a escola como um ‘oásis no deserto’”. Este comentário foi feito por conta das condições de infraestrutura e equipamentos que existiam na escola e que muitas famílias não tinham acesso em suas moradias, e pelo convívio e oportunidades oferecidas pela escola.

Em nossas observações, vimos que a Escola B estava instalada em prédio relativamente novo, construído em 2016 num terreno de aproximadamente 5660 m<sup>2</sup>, já levando em consideração as especificações e necessidades do programa ensino integral. Possuía secretaria, sala da diretoria e vice diretoria, ampla sala de estudos e dos professores, laboratórios de informática e ciências, sala de coordenadores, sala de leitura, refeitório, sala para o grêmio estudantil que também era usado como sala para atendimento de alunos com necessidades especializadas e uma quadra de esportes coberta. No geral, a escola era bem cuidada, limpa e organizada. As portas de entrada dos banheiros dos estudantes e das cabines dentro eram adesivadas com imagens que os próprios alunos escolheram. Na sala dos professores, os armários também eram adesivados com imagens bonitas e/ou com frases motivacionais; o espaço era amplo, com sofás, mesas, cadeiras e um cantinho do café. A sala de estudos também era espaçosa, com bancadas nas paredes e duas mesas de centro retangulares. Todas as salas de aula eram equipadas com televisões para uso dos professores e havia sinal de internet em quase todos os espaços. A escola possuía equipamentos profissionais para produção de podcast e vídeos, com microfones, *headphones*, *ring lights*, *webcams*, fundo verde (*chroma key*) e caixas de som. Tais equipamentos foram utilizados nos debates da eleição do grêmio, clubes juvenis e coletivos. Na entrada da escola, pela secretaria, havia um jardim bem cuidado e bonito; a entrada dos alunos se dava por um pátio que ficava ao lado da quadra, havia equipamentos para prenderem bicicletas e bancos de pedra. O pátio coberto e descoberto comportava os alunos durante os intervalos sem problemas. O estacionamento dos professores e funcionários era amplo e comportava todos. Existiam espaços que ainda não eram utilizados, como um corredor entre a quadra e o muro da escola que poderia ser destinado para usos diversos. De um modo geral, concordamos com a percepção positiva dos profissionais da escola, embora não tenhamos experienciado a escola diariamente como os alunos, que poderiam, pela permanência cotidiana

no espaço escolar, perceber com mais acuidade os aspectos negativos da infraestrutura do prédio.

#### **5.4.7 As relações com o trabalho**

A dimensão 7 se destacou por ter 100% das respostas positivas tanto para os docentes quanto para os gestores, indicando que as relações com o trabalho eram positivas. Nessa linha, a Classe 3 das entrevistas (Escola Transformadora) abordou a motivação e satisfação no serviço, relacionando-as à crença de que podem transformar as realidades dos estudantes e suas famílias por meio do trabalho realizado, mesmo que de forma limitada. Particularmente a equipe gestora apoiava e fortalecia essa crença na escola.

Tal motivação para com o trabalho parte de um reconhecimento das dificuldades existentes no contexto social da comunidade, de forma que a educação formal era uma das principais alternativas para a ascensão social e econômica das famílias. Entretanto, este contexto e a cultura experiencial dos alunos (Pérez Gómez, 1998) – marcada pelas vivências em suas famílias e comunidade local – também adentravam a escola e traziam desafios para os profissionais, uma vez que esta cultura não se enquadrava nas expectativas de uma escolarização formal tradicional. Nesse sentido, o trabalho docente formal, voltado para o ensino e aprendizagem curricular, se tornava insuficiente neste cruzamento entre culturas experiencial, social e acadêmica, pois havia uma disputa de valores, necessidades e expectativas concorrentes. Isto é, a cultura social, marcada por valores hegemônicos neoliberais, e a cultura experiencial dos alunos – permeada por necessidades e desejos materiais imediatos – competiam a legitimidade da escolarização com a cultura acadêmica, que se baseava – na perspectiva discente – em uma promessa de ganhos futuros. Dessa forma, com base na crença de uma escola transformadora, da possibilidade e/ou capacidade de fazer a diferença positivamente na vida de alguém, o trabalho educativo imbuiu-se de valores pessoais, que na Escola B não se limitavam ao indivíduo, mas eram compartilhados pelos profissionais. Logo, esse investimento pessoal no ofício junto com os esforços coletivos e resultados observáveis e/ou tangíveis, nos ajudaram a compreender essa percepção 100% positiva desta dimensão do clima. O trecho de uma entrevista ilustrou um pouco desse sentimento:

*“E gosto também da comunidade, porque é uma comunidade que, por ter infelizmente muitas privações, eles acabam vendo na escola e na figura da*

*gente alguém que é necessário para a vida deles, sabe? Então me sinto muito útil no lugar que eu estou” (gestão).*

Durante as observações, nas janelas de horários, os professores ficavam na sala de estudos trabalhando nos documentos pedagógicos e burocráticos, nas aulas e projetos desenvolvidos. Poucos foram os momentos em que vimos docentes sem serviço durante o horário escolar que não fosse um intervalo. Percebemos que os professores se ajudavam quando tinham dificuldades com algo, especialmente quanto às documentações do PEI. Também vimos que alguns docentes iam além de suas funções e desenvolviam projetos diversos com os alunos, como o projeto de teatro e coletivos de estudantes. O projeto do teatro realizado pelos alunos com acompanhamento de dois professores foi uma demanda da diretoria de ensino em comemoração ao centenário da semana da arte moderna. Os professores, de língua portuguesa e artes, auxiliaram os alunos na construção e realização do teatro de forma voluntária e extracurricularmente, evidenciando uma dedicação ao trabalho e aos alunos, além da diversificação de práticas de ensino as quais eles não tinham formação. Além disso, destacamos a satisfação e incremento da motivação após a apresentação da peça, tanto pelos alunos quanto professores e gestão; tanto foi que os alunos criaram um clube do teatro para continuarem desenvolvendo esse interesse. Os coletivos de estudantes foram uma demanda dos alunos que foi apoiada pela equipe gestora com a organização de ações formativas, debates, palestras e rodas de conversas. Por conta do excesso de demandas, a gestão pediu a ajuda de professores para auxiliarem esses coletivos, o que foi assumido voluntariamente por alguns docentes. A Classe 1 (Gestão, organização e participação) das entrevistas trouxe unidades de contexto que mostraram que os docentes participavam de atividades escolares a mais em horários de estudo, que deveriam ser dedicados ao estudo e planejamento de atividades pedagógicas, de modo que outras obrigações acabavam sendo feitas fora do horário escolar.

A Classe 4 das entrevistas (Contexto Pedagógico e Protagonismo Juvenil), apontou que o protagonismo juvenil e o projeto de vida se constituíam como eixos articuladores das ações pedagógicas na escola, porém, quando acompanhamos os ATPC relativos a esses temas, a falta de formação para essas disciplinas foi uma queixa recorrente. Por serem disciplinas e assuntos relativamente novos na matriz curricular do Estado, os profissionais abordavam essas temáticas com base nas orientações da EFAPE, material didático do Estado, experiências prévias e no aprendizado com pares. Os vice-diretores eram os responsáveis pelos ATPC de disciplinas diversificadas, porém eles também não tinham uma formação ou experiência robustas para

trabalhar com esses temas como disciplinas. Apesar disso, percebemos haver confiança no trabalho dos professores, assim como nas orientações dos vices.

As mediações de conflito eram uma função central dos vice-diretores, porém eles não tinham uma formação específica para tratar dessas situações. Suas atuações se baseavam na experiência como professores e no comportamento de pessoas tidas como referências nesse trato. Observamos também como a equipe gestora apoiava os outros profissionais da escola. Como apontado pela Classe 1 das entrevistas (Gestão, organização e participação), a boa organização da equipe gestora permitia a realização de ações diversas com transparência dos processos, o que apoiava e facilitava a rotina de trabalho da escola. Esse apoio não se limitava aos professores, como vimos quando os vices se reuniram com as agentes para alinhar a organização dos alunos, refeitório e mudanças para a semana subsequente. Segundo as agentes, que não participaram do questionário, a escola tinha uma boa organização e funcionamento. O esforço da diretora em levar um pouco das comemorações de aniversários para os funcionários que não puderam estar presentes no momento que ocorreram também revelou essa preocupação da gestão com o bem-estar de todos.

Por fim, destacamos novamente a reunião de acompanhamento do plano de melhorias que foi marcante na percepção de que as relações com o trabalho não se limitavam ao profissional, mas tinham fundamento em sentimentos e valores pessoais também. Nessa reunião vimos a força do sentimento de pertencimento e orgulho dos profissionais da escola e estudantes em relação à escola. Após a apresentação das diversas ações realizadas na escola no primeiro bimestre, os profissionais se emocionaram em ver o desenvolvimento da escola, dos alunos e da própria equipe gestora e docente, além do orgulho em fazer parte de uma escola empenhada em seu exercício. Percebeu-se a grande dedicação dos professores e equipe gestora em relação ao seu trabalho e a satisfação de saber que conseguiam obter bons resultados com ele; o que parecia motivá-los ainda mais.

A dimensão das relações com o trabalho na Escola B se destacou por ter uma percepção 100% positiva de todos os respondentes e evidenciou um sentimento de compromisso coletivo e uma crença no potencial da escola em transformar a realidade de alguns estudantes. Mais do que um simples cumprimento de funções profissionais, os docentes e gestores compartilhavam um investimento pessoal que agregava ao trabalho pedagógico e à experiência dos estudantes na escola. Apesar disso, profissionais responsáveis pela mediação de conflitos e por disciplinas da parte diversificada careciam da devida formação para ministrá-las. Vimos que havia satisfação quanto ao ambiente de trabalho e motivação para realizá-lo, com profissionais se

ajudando mutuamente e com a gestão provendo o apoio necessário para as atividades e para o bem-estar das pessoas.

#### **5.4.8 A gestão e a participação**

Nesta dimensão do clima houve uma percepção 100% positiva pelos docentes e 75% pelos gestores, que também tiveram 25% de respostas intermediárias. Pela análise dos itens do questionário, o único item que não teve valores positivos foi referente à organização de pequenas comissões para resolver problemas escolares.

A Classe 1 (Gestão, organização e participação) das entrevistas apontou que a equipe gestora tinha um bom retrato do funcionamento da escola, com clareza e transparência na organização dos processos e rotina escolar, tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos. Observou-se a realização de procedimentos e reuniões que faziam parte da estrutura do PEI e que era bem executado pela gestão, tais como os alinhamentos do trio gestor, da coordenação, dos professores como um todo e de cada área do conhecimento.

Também vimos que a direção atuava diretamente na identificação de necessidades e avaliação de resultados em cada bimestre, especialmente nos períodos de conselho de classe, colhendo feedbacks dos alunos sobre as aulas, analisando indicadores de desempenho estudantil e montando devolutivas desses dados para os professores e turmas.

Durante as observações, no conselho de classe, para cada turma, os coordenadores perguntavam aos professores se percebiam alunos que possam ter necessidades especiais; necessidade de busca ativa, problemas com frequência; problemas de desempenho; problemas de indisciplina; alunos destaque; alunos ponto de atenção; habilidades em defasagem em matemática e língua portuguesa; competências socioemocionais; passaram por cada aluno e suas notas e faltas; alunos com maior número de ocorrências e principais ocorrências da sala. Além disso, os líderes de turma apresentaram demandas, feedbacks, pontos fortes e fracos, tipos de ação que julgam boas ou não em sala, coisas que os desanimam e animam de suas turmas. Neste exemplo, foi possível perceber que as considerações dos professores tinham grande peso na organização da escola e que a gestão incentivava a participação dos discentes na identificação de necessidades e avaliação de resultados, o que contribui para a boa qualidade desta dimensão do clima escolar. Essa percepção também ficou clara na fala da PCG durante a reunião de acompanhamento do plano de melhorias, em que a atuação dos professores e alunos foi destacada no desenvolvimento de diversas ações e projetos no primeiro bimestre.

O trabalho da gestão com a participação dos sujeitos da escola também foi observado pelas boas relações entre equipe gestora e docentes, em que se percebeu que as vozes dos professores eram ouvidas e levadas em consideração. Também observamos que o grêmio estudantil era tido como um parceiro na construção coletiva dos espaços e ações na escola, dando maior evidência ao olhar dos estudantes. Destacamos também as reuniões da direção com as agentes escolares, em que eram alinhadas ações e discutidas formas para melhor organizarem a escola, sempre levando suas opiniões em consideração. Além disso, a busca da escola em fazer um projeto de pesquisa envolvendo vários segmentos da escola para analisar a matriz curricular do Saesp e AAPs para comparar as habilidades, selecionar algumas e montar apostilas de áreas para a escola, explicitou uma articulação entre gestão e docentes para avaliar e aprimorar os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, os resultados das avaliações externas.

A Classe 2 (Liderança e autoridade) mostrou que havia um entendimento e respeito pela hierarquia da escola sem haver um autoritarismo por parte das pessoas que estavam em posições superiores. Essa compreensão da hierarquia e funções de cada profissional se relacionou com a transparência na organização dos processos, de modo que as responsabilidades e deveres de todos ficavam mais claros. Além disso, as diversas reuniões dentro e entre segmentos facilitava o envolvimento dos profissionais e o alinhamento das expectativas em torno de cada processo/tarefa a ser desenvolvida.

Esta dimensão do clima escolar se caracterizou pela boa organização das estruturas do PEI e participação ativa em processos pedagógicos pela equipe gestora. A existência de um diálogo igualitário foi observada pelo exercício da hierarquia sem uma prática autoritária. Os dados apontaram que a gestão escolar não apenas reconhecia, mas valorizava a participação dos docentes e dos alunos na construção do ambiente educacional. A transparência nos processos administrativos e pedagógicos, bem como a realização de reuniões regulares para discutir o desempenho acadêmico e as necessidades dos estudantes, demonstrou um comprometimento em promover um espaço onde todos se sentissem parte integrante da comunidade escolar e com oportunidades de participação.

Assim, exploramos as informações das coletas de dados de cada uma das escolas e articulamos as discussões pelas dimensões do clima escolar. Dessa forma, finalizamos esta parte da investigação sobre as escolas A e B. Na próxima seção discutimos as lideranças em cada uma das escolas.

## 6 Lideranças nas escolas A e B

Para a discussão sobre lideranças, apoiamos-nos no referencial teórico já desenvolvido, de modo que optamos por começar analisando o contexto coletivo de atuação das lideranças identificadas, que se concentraram na equipe gestora. Atentamos-nos às condições de emergência dessas lideranças, ou seja, as rotinas, estruturas e processos de coordenação do trabalho para, então, explorar a intencionalidade dos sujeitos, seus comportamentos, relações e orientações de valores. Também abordamos dimensões relacionais do clima para melhor compreender essas intencionalidades e as percepções sobre as lideranças.

Durante a realização desta pesquisa, o PEI tinha diversas estruturas organizacionais em seu modelo de gestão relacionadas à emergência de lideranças. Numa perspectiva discente, a ênfase no protagonismo juvenil como uma premissa do programa, os líderes de turma, os presidentes de clubes e os jovens acolhedores poderiam facilitar a ocorrência e desenvolvimento de lideranças estudantis, porém ao longo das coletas de dados não foram identificadas lideranças neste segmento. Considerando os profissionais da escola, destacamos as seguintes estruturas: equipe gestora ampliada; alinhamentos organizacionais; modelo de acompanhamento do trabalho e de avaliação de resultados.

A hierarquia era composta pela direção com um diretor e dois vice-diretores, coordenação pedagógica com um professor coordenador geral (PCG) e três professores coordenadores de área (PCA), corpo docente, funcionários administrativos, agentes de organização escolar e terceirizados. Destaca-se que a depender do número de turmas e estudantes atendidos, podia-se ter um ou dois vice-diretores, no caso das duas escolas estudadas eram dois. O programa previa alinhamentos horizontais, quando feitos por profissionais de funções iguais ou semelhantes, e verticais, quando realizados por pessoas com funções diferentes. Exemplos de alinhamentos horizontais: trio gestor (diretora, vice e PCG); vice-diretor, PCG e professores da parte diversificada; PCG e PCAs; PCAs; PCA e professores da BNCC; professores da BNCC e professores da parte diversificada. Exemplos de alinhamentos verticais: vice-diretor e professores de projeto de vida e protagonismo juvenil; PCG e professores da parte diversificada; PCG, PCA e professores da BNCC. As reuniões de alinhamentos eram realizadas semanalmente ou quinzenalmente. Além disso, a diretora era responsável pelo acompanhamento e formação dos alunos em funções de liderança, o que era feito por meio de reuniões semanais e/ou quinzenais. Esta estrutura de alinhamentos organizacionais sistematizava o fluxo de informações e tanto podia ser entendida positiva

quanto negativamente, isto é, criavam-se espaços nos quais as informações eram compartimentadas, mas que possibilitavam a participação em tomadas de decisão por diversos agentes. Logo, o uso das informações, a participação efetiva ou não, o teor dessas reuniões, dependia dos sujeitos e lideranças da escola.

O modelo de monitoramento do trabalho era baseado nos alinhamentos e acompanhamento dos documentos (Plano de Ação, Programa de Ação, Guia de Aprendizagem, Agenda da Escola e Agenda Individual). A avaliação dos resultados se fundamentava em um mapa de competências esperadas do profissional, a Avaliação 360, devolutiva da avaliação e construção e acompanhamento do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF).

Assim, vemos que o PEI disponibilizava espaços e tempos que poderiam permitir aos estudantes, professores e gestores desenvolverem diferentes níveis de protagonismo no cotidiano escolar. Ao mesmo tempo, seu modelo de gestão e controle do trabalho podia ser visto numa perspectiva empresarial que priorizava os resultados e incentivava uma atuação performativa que era agravada pela proeminência das avaliações externas como diretrizes do trabalho escolar. Nesse sentido, concordamos com Torres (2023, p.11) ao vermos que essa suposta modernização gerencialista “não chega a romper com os referenciais nucleares da burocracia racional”. Se na burocracia o controle do trabalho era exercido por uma racionalidade legal, no gerencialismo vemos um controle baseado numa racionalidade instrumental de regulação dos resultados que não condiz com os propósitos de uma educação integral ou de desenvolvimento da autonomia do educando, mas que pode fazer sentido numa deturpação do protagonismo. Isto é, com vistas somente aos resultados, o protagonista seria aquele que os entrega; não se avalia – e pouca relevância tem – o processo, apenas o produto final. A *performance* do trabalho são resultados definidos e medidos por critérios objetivos definidos a priori e externamente à escola, de modo que o trabalho se torna uma *performance* na qual “os atores são impelidos a ativar estratégias de cálculo, de racionalidade instrumental, como mecanismo de preservação do seu status quo e, eventualmente, como meio de progressão na hierarquia profissional e social” (Torres, 2023, p.12).

Entretanto, em linha com Torres (2022), entendemos que as lideranças têm a função de buscar um equilíbrio entre constrangimentos externos e as características internas da escola. Nesse sentido, a liderança pode ser praticada como uma forma de organização social e profissional das pessoas e do trabalho. Se por um lado existe uma estrutura hierárquica que compreende as expectativas de liderança em certos cargos, por outro, lideranças podem emergir e serem identificadas pelas referências dos sujeitos a outras pessoas, cujas capacidades, atitudes e valores seriam reconhecidos como adequados para a liderança. Dessa forma, se o PEI possuía

espaços para a emergência de lideranças ao mesmo tempo em que constrangia os profissionais com pressões performativas, assim, vemos que a capacidade e a intencionalidade das lideranças podiam fazer a diferença na prática e contextualização dessas políticas públicas.

Nas próximas subseções, abordamos os dados coletados sobre lideranças nas duas escolas e os discutimos com base em nossa estrutura teórica.

## 6.1 Lideranças Escola A

De início, a Classe 6 (Lideranças e protagonismo) das entrevistas tratou das lideranças e o protagonismo na Escola A. Vemos que ser protagonista estava relacionado à iniciativa individual e capacidade de execução, ao tempo que a liderança esteve associada à capacidade de mobilizar e coordenar outras pessoas. Na Classe 5 (Gestão, organização e participação), a ideia de autoridade foi relacionada à hierarquia e à capacidade de imposição disciplinar. Vemos que os entrevistados consistentemente valorizaram um estilo de liderança que combinasse a capacidade de se impor ao mesmo tempo que com abordagens humanizadas, de modo que tais referências se concentraram principalmente na diretora.

Durante as observações, acompanhamos reuniões da diretora com líderes de turma e presidentes de clubes, por serem uma estrutura do PEI relacionada às lideranças. As reuniões tinham um caráter mais formativo para que os estudantes entendessem suas funções e como realizá-las, em especial quanto às questões de planejamento. Outro ponto que se destacou foi sua abertura e incentivo às sugestões e ideias dos alunos. Quando acompanhamos os clubes, vimos que tinham liberdade para realizar suas atividades, mas que, por vezes, era realizado um planejamento de atividades com vistas aos resultados finais a serem apresentados na culminância do fim do semestre; o que mostrou que havia um certo foco na capacidade de entregar produtos apresentáveis, embora a ampliação e aprofundamento de vivências e experiências sobre interesses e a vida em geral dos estudantes não fossem deixados de lados. Também destacamos os esforços da diretora em incentivar o protagonismo juvenil nos clubes ao permitir a venda informal de doces na escola, que foi uma possibilidade transformadora para a realidade de alguns alunos. Ademais, para além das estruturas do PEI, os incentivos se configuravam por meio de parcerias externas, geralmente profissionalizantes, que permitiram o desenvolvimento da autonomia financeira e pessoal de alguns alunos e famílias. Nesse sentido, na Classe 3 (Escola transformadora) das entrevistas, o termo “dinheiro” foi uma das palavras mais relevantes, associando-se com o contexto socioeconômico do bairro como uma prioridade na vida dos estudantes e famílias.

Não conseguimos acompanhar alinhamentos organizacionais pois eles eram marcados e realizados internamente de acordo com a demanda dos profissionais. Apesar disso, sabemos que, em 2023, a diretora incluiu os coordenadores de área nas reuniões de trio gestor para que tivessem maior contribuição e participação nas tomadas de decisão. Participamos de ATPCs, que funcionavam como alinhamentos entre coordenação/direção e docentes. As reuniões tinham caráter informativo e formativo em aspectos do PEI - como documentação e processos

de avaliação - e pedagógicos, como metodologias e recursos para uso em sala de aula. O PCG, responsável pelo ATPC, parecia ter pouca presença na sala, algo percebido pelas conversas, barulho e docentes que não prestavam atenção na formação e até realizavam outras atividades durante o período. Embora tenhamos tido tal impressão, sabemos, por conversas informais e pelas entrevistas, que o PCG era um profissional respeitado na escola que oferecia bastante apoio e disponibilidade para ajudar os docentes.

A Classe 5 (Gestão, organização e participação) do relatório do Alceste para a Escola A, tratou da gestão, comunicação e hierarquia. Vemos que as entrevistas indicaram um sentimento de segurança e conforto de participação na escola e que as tomadas de decisão seguiam o fluxo delineado pelo PEI. Temos como exemplo, uma unidade textual que representou o fluxo de informações indicado pelos alinhamentos organizacionais:

*“De um modo geral, as decisões perpassam assim, [...] começa ali pelo PCA, PCG, depois vai para vice e diretor. Eu acredito que vão passando os problemas. Toda segunda, eles têm reuniões e os professores não participam, mas essa reunião de segunda, eu acredito que é baseada em todas as outras” (professor).*

Nesse sentido, entendemos que havia a intenção da gestão em incluir a participação de docentes e discentes em tomadas de decisão, mas que nem sempre isso conseguia ser concretizado por questões de demandas mais urgentes ou dificuldades em organizar o processo de participação. Esta compreensão se baseou também na Classe 6 (Liderança e protagonismo) do relatório do Alceste, pois as referências de lideranças citadas da equipe gestora eram tidas como pessoas competentes em suas funções e humanizadas no sentido de saber ouvir e realmente levar em consideração as falas das pessoas, além de se disporem para auxiliar nas dificuldades docentes e discentes.

Das referências de lideranças, destacamos que somente o segmento das famílias não teve indicação de alguma pessoa, demonstrando que existiam diversas lideranças distribuídas pela escola. A principal referência foi a diretora, que era vista como uma pessoa competente tecnicamente, com muita determinação e capacidade de mobilizar e ouvir os outros, além de conseguir se impor sem ser autoritária. As entrevistas e as nossas observações a apontaram como uma pessoa cuja presença conseguia mudar o clima do ambiente de forma positiva. Nesse sentido, também foi referenciada como uma autoridade da escola:

*“a nome\_diretora1 com certeza. Você vê o comportamento e, até dos professores e dos alunos, quando a nome\_diretora1 está aqui no corredor de cima as coisas se organizam mais rapidamente por si só, ela não precisa falar nada, ela representa uma figura de autoridade” (professor).*

*“Autoridades. Eu acho que mais a nome\_diretora1, mas dentro do sentido de autoridade, ela procura não ser autoridade. Que aí remete a uma coisa mais antiga que a gente tem de autoritarismo, ela não é nesse sentido, não. Mas ela é bem firme sim” (funcionário).*

Vimos que ela tinha o respeito e boas relações com todos na escola, buscava ouvir ativamente as demandas das pessoas – principalmente dos alunos –, encorajava a participação ativa de todos os segmentos e incentivava a autonomia dos estudantes e professores, mostrando-se aberta e apoiando as diversas sugestões e empreendimentos. Em um trecho das entrevistas ilustrou essa intenção:

*“a nome\_diretora1 sempre chama todo mundo, ela nunca tem aquele assim ‘ah é coisa só dos professores; é só a turma da secretaria’, aí fica por exemplo a cozinha a limpeza fora, não, ela abrange todo mundo, ela chama todo mundo para participar” (funcionário).*

Se por um lado entendemos que os tipos de liderança não são “caixinhas” para enquadrar o sujeito e que as lideranças podem possuir particularidades de todos esses tipos, por outro lado entendemos que esses modelos representam tipos ideais que auxiliam no estudo sobre lideranças. Dessa forma, vemos que havia um maior destaque para características de uma liderança transformacional, por sua intencionalidade de inspirar, capacitar e gerar mudanças na escola e na vida dos estudantes, como explicitado nas entrevistas:

*“a presença dela [diretora] muda a postura das pessoas e de maneira positiva e ela tem uma característica, que é dela e do nome\_pcg1 [...] de conseguir com que as pessoas venham junto.” (gestão).*

*“Eu tenho a nome\_diretora1 como uma pessoa que eu admiro, um exemplo a ser seguido” (professor).*

*“A nome\_diretora1, indiscutivelmente, é o coração da escola” (professor).*

*“[...] a gente quer que os meninos tenham essa perspectiva de futuro, que eles tenham, de saber que eles são capazes, que eles podem; eu brinco que existe*

*vida depois da Serrinha, que eles têm que entender que o mundo não é só isso, que é muito maior, eles têm que ganhar o mundo, eles podem. Então é plantar essa semente desse sonho do querer mais, poder mais; que também movimenta a gente, que move né, é uma gasolina” (diretora).*

Ainda na equipe gestora, o PCG e uma PCA foram frequentemente citados como referência de liderança nas entrevistas. Tanto pares coordenadores, direção e professores os enxergavam como lideranças na escola. Dentre os porquês, destacou-se sua capacidade técnica em apoiar e realizar ações formativas com os professores, seu bom relacionamento com todos, proatividade, disposição em ajudar e a capacidade de escuta ativa. Como dito nas entrevistas:

*“Ela [PCA] traz o pessoal para trabalhar com ela e você vê que o pessoal vem porque quer” (gestão).*

*“a nome\_pca1 também, eu acho que é uma referência legal, uma pessoa humana, amorosa, compreensiva” (professor).*

*“Ele [PCG] é luva de pelica. Ele lida muito bem, ele tranquiliza a gente nas dificuldades, ele consegue alinhar todas as áreas [...] ele chega, explica, você fala ‘nossa, estava nervosa por que?’ [...] Ele sempre tem um tempo para a gente” (professor).*

Ambos, como esperado de coordenadores pedagógicos, destacaram-se como lideranças pedagógicas na escola, trabalhando o currículo, ações formativas e apoio educacional aos professores. Os dados do questionário suportaram essas percepções sobre os coordenadores, como vemos pelos itens sobre a satisfação com o desempenho profissional dos coordenadores que tiveram valores de 3,14 na percepção docente e 3,43 para a gestão. O item “o responsável pela coordenação pedagógica orienta os professores em como melhorar suas aulas”, nos chamou a atenção pela diferença nas percepções: os docentes entenderam esse item positivamente com uma pontuação de 3,14, ao tempo que a equipe gestora teve valor de 2,86; o que nos indicou um desalinhamento dentro da equipe gestora, uma vez que os professores que eram diretamente orientados pelo coordenador mostraram valores mais positivos que os gestores, isto é, os pares da gestão não reconheciam o trabalho do coordenador tanto quanto os docentes.

Além da equipe gestora, uma funcionária administrativa foi, junto com a diretora, a mais citada como autoridade na escola e também como uma das referências de liderança. A funcionária em questão estava na escola desde seu segundo ano de funcionamento e continuava

trabalhando apesar de já poder se aposentar, entre outros motivos, por sentir que seu trabalho era valorizado e por estar acostumada com o ambiente da escola. A excelência e profissionalismo de seu serviço foi reconhecida por diversas pessoas nas entrevistas, além de sua proatividade e disposição em colaborar. Mesmo sendo a pessoa com mais tempo de casa, viam que ela respeitava a hierarquia e sabia trabalhar em equipe, embora, reconhecidamente, tivesse um jeito “curto e grosso”, isto é, como dito nas entrevistas, tinha um “tom disciplinar”:

*“ela tem uma presença. Os alunos também morrem de medo dela e é necessária, sabe, uma figura diferente mesmo, que bota ordem, tem autoridade, todo mundo respeita. Se ela falar todo mundo fica quieto para ouvir” (gestão).*

Se não figurou como uma grande referência de liderança, para muitos era a principal autoridade na escola, tanto por seu jeito de imposição quanto pelo reconhecimento de sua experiência na escola que inspiravam confiança e demonstravam propriedade e segurança em sua fala.

Também destacamos a atuação de uma agente escolar durante as observações, pois ela era uma referência para o trato disciplinar com os estudantes durante os momentos de intervalo e fora de sala de aula. Ela protagonizou um episódio em que buscou auxiliar as agentes recém-chegadas na unidade, entendendo que elas, assim como si própria, começaram a trabalhar sem uma formação ou preparo específico. Assim, passou dicas e sugestões para aprenderem sobre a escola e alunos, além de falar sobre o que e como realizar suas atividades. Entendemos que essa agente seria uma liderança não formal na escola, pois, além de ser referência para seus pares, também o era para alunos, alguns professores e equipe gestora, por sua experiência na escola e trato com os estudantes. Apesar disso, teve que sair da escola durante o primeiro semestre de 2022 por compromissos pessoais e não participou das fases subsequentes da pesquisa.

No corpo docente, observamos ainda algumas lideranças dispersas. O primeiro caso que tratamos é sobre a professora que iniciou um projeto de cuidado dos cabelos das alunas a partir da identificação de uma necessidade de trabalhar a autoestima e confiança dos discentes. Ela começou ajudando uma ou outra estudante no banheiro com materiais próprios e, com o crescimento do projeto, este passou a ser tocado pelas próprias alunas, recebendo doações e tendo um espaço para a realização no pátio da escola. A participação no projeto passou a ser vinculado às alunas realizarem as refeições, pois a docente percebeu que muitas deixavam de comer por questões estéticas. Além disso, as estudantes que mais tiveram iniciativa para puxar

o projeto eram alunas tidas como “difíceis”, de modo que o crescimento do projeto deu resultados em diversas esferas da escola, em especial as socioemocionais e as disciplinares das alunas que participam mais ativamente. Percebeu-se como a identificação de uma necessidade, a iniciativa e liderança dessa professora deram início a um projeto que cresceu e que vinha aprimorando o ambiente escolar, além de oportunizar aprendizagens diversificadas. A atuação dessa professora com o projeto era pautada pelo diálogo, enfatizando a construção das próprias alunas, de modo que elas cuidavam do trabalho, dos materiais, da organização e redes sociais; ao tempo que ela passou a apenas acompanhar o projeto, mas ainda sendo uma referência para essas estudantes. Apesar disso, esta docente saiu da escola ao final do ano de 2022 e não participou da fase das entrevistas.

Apenas uma professora foi citada mais de uma vez nas entrevistas como uma referência de liderança, sendo referenciada pela equipe gestora, pares docentes e alunos. Ela estava na escola, entre idas e vindas, há quase dez anos; em 2024, numa conversa informal, disse que mudou de escola e foi para a rede regular por exaustão do PEI. Segundo os entrevistados, ela era uma docente que sabia se impor e não tinha medo de expor opiniões, também se envolvia com projetos diversos e tinha bons relacionamentos com todos, em particular com os estudantes. Professores da área dela também a viam como uma referência pedagógica, por sua experiência, afinidade com alunos e abertura ao aprendizado e diálogo com todos. Sua segurança como profissional também foi um ponto observado em sua capacidade de oferecer e pedir ajuda, sem receio de demonstrar não saber algo, mas mostrando disposição e vontade em colaborar e aprender mesmo sendo uma professora experiente na carreira. Como citado numa entrevista:

*“Porque eu acho que elas [referências de lideranças diretora, funcionária administrativa e professora] sabem se colocar bem, se colocar com firmeza, elas têm um entendimento bom de todos os lados, mas não deixam de se colocar porque sabe que vai ter algum tipo de retaliação. Então elas têm uma coragem também ali, que é uma coragem em colocar o que precisa ser colocado dentro do que dá. Uma segurança de fazer isso e um jeito de fazer isso, que não deixa que vire algo maior. E especialmente, elas têm uma excelência maior do trabalho delas, que é esse exemplo mesmo, essa é uma excelência. Pessoalmente, essa excelência, quando eu crescer, eu quero ser igual a elas” (professor).*

Em nossa entrevista com a professora citada, alguns pontos nos chamaram a atenção e que nos intrigaram a compreender sua liderança. Para ela, as autoridades na escola, além da diretora, seriam os estudantes:

*“porque sem eles a escola não existiria. Embora eles estejam em formação, eles são a essência disso daqui [...] Se não tiver o aluno ali, a escola fecha. Então para mim, a parte principal da escola, são eles” (professor).*

E quando perguntada sobre ter vontade de ser uma liderança, prontamente respondeu que não:

*“Eu não sei mandar. Eu não gosto. Eu não me sinto bem mandando. Eu posso agregar, mas chegar e dar uma ordem...” (professor).*

Entendemos que sua liderança se fundamentava, para além de seu carisma, em sua coerência e profissionalidade docente. Pedagogicamente segura em sua atuação, não se limitando ao currículo prescrito, demonstrando abertura ao diálogo, ao aprendizado e às críticas, de forma a se tornar uma referência de liderança para outras pessoas por sua atitude responsável e coerente com o exercício da profissão, ou em suas palavras:

*“Como é que você vai ensinar essa pessoa a se transformar, a ser transformadora se você não é transformado em algo bom, se você não consegue passar por essa transformação, que é necessário. Como é que eu vou ensinar um ser humano a ser bom, a ser correto, se eu não gosto do que eu faço? ‘Eu vou passar alguma coisa na lousa, o que vale no final do mês é o meu dinheiro’. Não dá para fazer isso, você faz isso com o torno, a máquina faz a peça bonitinha e tchau. Mas por aqui essas peças são para sempre” (professor).*

Dentre os estudantes, uma aluna do ensino médio foi citada por algumas pessoas, entretanto não conseguimos entrevistá-la por ela ter mudado de escola. A aluna em questão foi do grêmio estudantil por três anos, liderando-o e, segundo a direção, até concentrando demais as tarefas em si por não querer delegar tarefas. Além disso, começou a empreender vendendo brigadeiros e montou um negócio próprio. Também participava de um projeto em parceria com uma empresa local, sendo selecionada para capacitações técnicas, de modo que precisou sair da

Escola A para uma escola regular por conta dos horários. Vemos que seu exemplo mostrou a importância das estruturas de emergência de liderança na escola para o desenvolvimento da autonomia do jovem, que passou pelo grêmio, pela abertura e incentivo da gestão em seu empreendimento e pela parceria externa obtida pela direção.

Ponto comum entre as lideranças analisadas foi sua abertura ao diálogo, capacidade de escuta, compromisso com o trabalho e disposição em *co-laborar*. Observamos características diversas dos modelos de liderança, em particular a transformacional na diretora e a pedagógica nos coordenadores. Com Woods (2021) entendemos que as lideranças democráticas são aquelas orientadas por valores democráticos em sua intencionalidade, trabalhando para criar condições e estruturas para a prática da democracia. Segundo o autor, tais orientações são praticadas pela promoção da partilha do poder, do diálogo transformador, da aprendizagem holística e do bem-estar relacional. Nesse sentido, vemos que as lideranças analisadas aqui possuem algumas características democráticas como: almejaram uma maior participação ativa de todos os segmentos nas tomadas de decisão, embora esbarrassem em dificuldades práticas e organizacionais; o diálogo era incentivado, em particular pela prática da escuta ativa, e, no geral, havia uma segurança para participação na escola, porém não existiam espaços para debates para além dos alinhamentos e ATPCs institucionalizados do PEI; a aprendizagem holística era pretendida pela variedade de projetos e incentivos a empreendimentos diversos, além de ações que visavam desenvolvimentos que iam além do cognitivo somente; e o bem-estar relacional era uma busca insistente dos profissionais que compreendiam o contexto de dificuldades que os estudantes e suas famílias enfrentavam, além da própria abertura em participar desta pesquisa sobre clima escolar. Portanto, entendemos que na Escola A existiam lideranças distribuídas em todos os segmentos, com exceção das famílias, e que, no conjunto, seriam lideranças democráticas em construção, uma vez que ainda esbarravam em dificuldades de organização e coordenação do trabalho. Mais do que destacar os indivíduos, entendemos que o *co-laborar* das lideranças estudadas perpassava aspectos transformacionais, pedagógicos e compartilhados, os quais, acrescidos de uma orientação por valores democráticos concretizados em intenções, práticas e esforços, representavam a construção de uma liderança democrática na Escola A.

## 6.2 Lideranças Escola B

De início, na Escola B, a Classe 1 (Gestão, organização e participação) das entrevistas revelou que havia uma clareza sobre a hierarquia, funções e processos organizacionais da escola, de modo que estavam nos conformes do programa e alinhados às expectativas dos gestores e professores. Nesse aspecto, podemos observar uma transparência e boa organização da equipe gestora, que concentrou as referências de liderança. Além disso, pela Classe 1 e 4 (Contexto pedagógico e protagonismo juvenil), vemos que o incentivo ao protagonismo juvenil era parte essencial do planejamento da escola, de modo que havia diversos projetos que oportunizavam a participação discente e nos quais pudemos ter um vislumbre sobre lideranças na Escola B. Entre outros projetos relacionados às aprendizagens curriculares como pré-iniciações científicas, participação em jogos escolares, clubes de ciências e olimpíadas estudantis, destacamos uma peça de teatro que foi uma demanda que veio da diretoria de ensino em comemoração do centenário da arte moderna. A direção buscou professores e estudantes interessados em realizar a peça, de forma voluntária, e encontrou dois professores para se responsabilizarem pelo projeto. Por não ser uma obrigação dos docentes e pela capacidade de mobilizar os estudantes, entendemos que os dois professores foram lideranças para o grupo de alunos. Com tal liderança, conseguiram incentivar os estudantes a realizar uma atividade que não conheciam – eles próprios não tinham conhecimentos sobre como fazer uma peça de teatro – e que, apesar das dificuldades, trouxe a todos retornos significativos. Isso pôde ser evidenciado pelo fato dos estudantes que participaram da peça de teatro terem se tornado presidentes do clube do teatro, mantendo essas atividades ao longo de todo o ano.

Na Classe 2 (Lideranças e autoridade) da Escola B, pudemos identificar, pelas falas dos entrevistados, que as pessoas mais referenciadas como lideranças foram a diretora, vice-diretora e PCG. Além disso, as diretoras também foram vistas como autoridades na escola. Percebemos que o entendimento sobre autoridade se relacionou com a disciplina, regras e com a noção de autoritarismo; já a ideia de liderança tratou de competências, comportamentos e alinhamento de valores. Isto é, diretora e vice seriam autoridades na escola pela capacidade de manter a ordem e instituir respeito às regras, sem apelar para atitudes autoritárias. A indicação dessas pessoas como referências de liderança evidenciou um reconhecimento das capacidades dessas pessoas e da validade dos valores que elas representavam e/ou externavam.

Para discutir a atuação da diretora da Escola B, começamos pelas reuniões com líderes de turma e presidentes de clubes que eram de sua responsabilidade direta. As reuniões dos dois eram no mesmo horário, pois muitos alunos líderes de turma também eram presidentes de clube,

de modo que ela chamava alguns estudantes (por volta de três ou quatro por vez) para a sala dos professores para conversar sobre suas turmas e clubes. Sobre os clubes, discutia o planejamento e as atividades para a semana (que ocorriam nas manhãs das sextas-feiras), destacando possibilidades, limites e restrições nas ideias e experiências deles, além de incentivar a troca de ideias entre eles. Geralmente ela iniciava a reunião perguntando sobre como foram as atividades da semana anterior, buscando ouvir as dificuldades dos alunos e possíveis pontos de atenção para a semana corrente. Em seguida, ouvia o planejamento e organização da semana, questionando se precisavam de materiais e/ou espaços específicos para a realização das atividades, uma vez que era sua atribuição providenciá-los a alocar os espaços mais adequados para o desenvolvimento de cada atividade na escola. Em algumas reuniões ela deu sugestões de atividades para os presidentes, pois não haviam planejado nada para a semana e não sabiam como proceder e/ou não tinham proatividade na construção dos clubes. Por vezes ela colocou-se à disposição para ajudar clubes cujos presidentes estavam com dificuldades no manejo da turma, além de dar dicas para lidar com conflitos entre eles.

Especificamente nas conversas com os líderes de turma, a diretora os orientava explicitando aspectos pontuais de organização, cuidado e comportamento em sala de aula. Nessas reuniões, a diretora destacava a posição e funções do líder de turma, como um exemplo para os outros colegas de sala, da responsabilidade que tinham em contribuir para o desenvolvimento pedagógico e para a boa organização das turmas. A diretora incentivava a autonomia e protagonismo dos estudantes nessas reuniões, ouvindo suas sugestões e dando liberdade para suas ideias e construções coletivas dentro das possibilidades da escola; sua atitude era de dar oportunidades aos estudantes, não de mandar ou impor suas propostas a eles, de modo que sua voz era mais ativa somente quando havia ausência da iniciativa deles.

Essa diretora, em sua entrevista, demonstrou amplo conhecimento sobre os estudantes, a escola, a comunidade local e processos educacionais e administrativos de sua prática. Percebemos que sua presença era marcante na escola, sempre como uma figura respeitada e, ao mesmo tempo, acessível; uma pessoa que conseguia, por um lado se estabelecer como autoridade e, por outro, transmitir a sensação de acolhimento. Pequenos atos que observamos ilustraram a preocupação da diretora com o bem-estar das pessoas da escola e a sua capacidade de liderança, no sentido de conseguir externar sua interpretação sobre as situações de modo a trazer uma organização social positiva para o grupo. O primeiro foi durante um intervalo em que foi feito um informe sobre os resultados do Saresp que foram abaixo do esperado pela diretoria de ensino, mas de acordo com o esperado pelos professores. Foi uma fala motivacional na qual, ao invés de focar nos baixos resultados, ressaltou o diagnóstico correto dos docentes e

a oportunidade de trabalhar isso ao longo do ano, isto é, trouxe aspectos específicos dessa situação que puderam ser utilizados como um ponto de referência e apoio para futuras ações. Neste mesmo intervalo, a diretora expressou a importância e desejo de acolher todos os professores, em especial os recém-chegados na escola. Na linha dessa última fala dela, pudemos acompanhar diversas comemorações na escola, como pelo projeto de teatro, eleição do grêmio, datas comemorativas e aniversários. Destacamos uma comemoração de aniversariantes do mês na qual a diretora fez questão de chamar as funcionárias e levar um pouco dos salgadinhos e bolos para quem não pudesse estar presente. Também ressaltamos um momento durante a devolutiva dos dados do clima escolar no qual, ao corrigir uma estudante sobre a data do início das férias, a diretora lembrou-a da data de seus compromissos de saúde. Dois trechos das entrevistas ilustraram essa percepção sobre ela:

*“[...] a nome\_diretora2, ela coloca a necessidade do outro à frente da necessidade dela e isso é algo que eu enxergo, que eu admiro bastante” (gestão).*

*“Aqui na escola, a minha referência de liderança é a nome\_diretora2, porque eu vejo que ela tem um retrato da escola toda e isso envolve agendas, acontecimentos, ela tem todo esse retrato e sem passar por autoritária [...] Ela é uma autoridade sem ter essa coisa do autoritarismo. [...] ela é a líder, a líder da escola é a nome\_diretora2. E com esse perfil democrático, porque não é fácil exercer a democracia e ao mesmo tempo fazer com que a escola ande, geralmente você tem que usar o autoritarismo, e por isso que ela é a minha referência. E a resiliência emocional que ela tem, essa resiliência que a nome\_diretora2 tem é indispensável no cargo de liderança na escola” (gestão).*

Outra referência de liderança foi a vice-diretora, que até o ano anterior (2021) era uma professora da escola. Enquanto docente, se destacou por auxiliar na formação de um coletivo feminista das alunas e por sua capacidade de mobilização que levou todos os alunos do 3º ano do ensino médio a prestarem o ENEM, algo inédito na escola até então. Além disso, foi convidada a se tornar vice-diretora por sua coragem no enfrentamento das situações e habilidade nas mediações de conflito. Segundo o outro vice-diretor:

*“Cara, a nome\_vice21 para resolução de conflitos, às vezes eu falo assim ‘nome\_vice21 resolve isso aí, pelo amor de Deus’, então eu enxergo nela essa qualidade de liderança muito muito forte” (gestão).*

Os dois vice-diretores eram responsáveis pelas mediações de conflitos na escola, que foram discutidas na subseção 5.5.2 da dimensão 2 do clima escolar. De forma geral, vimos que o diálogo e as relações de confiança embasavam essas mediações, mesmo quando os casos fugiam de sua esfera de atuação. Nos ATPCs de PV e PJ, que eram de responsabilidade dos vices, pudemos perceber esses mesmos princípios nas relações com os docentes por parte dos dois vice-diretores. Apesar de hierarquicamente ser uma referência na escola e reconhecido como um profissional competente, o vice-diretor foi pouco citado como uma liderança. Não podemos afirmar os motivos dessa percepção, mas podemos levantar hipóteses como o seu trato social menos impositivo; ou por lidar mais com aspectos organizacionais e menos com questões humanas da escola que os outros membros da direção.

A professora coordenadora geral foi a segunda pessoa mais citada como uma referência de liderança na escola. Foi convidada pela diretora para ser a PCG logo que a escola foi inaugurada, pois se destacava como professora e tinha conhecimento da forma de trabalho dela. Como exposto nas entrevistas, era uma profissional exigente, motivadora e competente; além de rígida e carinhosa ao mesmo tempo. Na entrevista conosco, percebemos algumas dessas qualidades na forma, entusiasmo e articulação de sua fala, que também nos cativou e nos permitiu compreender um pouco mais dessa percepção que tinham dela como liderança. Sua atuação tinha características do modelo de liderança transformacional por sua capacidade de inspirar e fortalecer o compromisso e motivação das pessoas. Nesse sentido, a Classe 3 (Escola transformadora) apontou que havia uma crença dos entrevistados na capacidade da escola de transformar realidades, em especial dos estudantes da comunidade que vivem realidades desafiadoras. Um trecho de sua entrevista ilustrou bem essa ideia, do trabalho e o compromisso dessa profissional:

*“Mas isso precisa ter ações na escola, se a escola não tem ações para isso, isso não acontece intuitivamente [a transformação das realidades dos estudantes], isso não acontece milagrosamente, tem que ser intencional. Olha, eu vou falar para você que o que eu mais, eu acho que **o que eu mais consigo passar é essa ideia de que nós vamos conseguir, de que a gente pode transformar vidas**, eu tenho certeza que isso, que essa lição eu consigo passar para os professores” (gestão).*

Selecionamos dois excertos das entrevistas sobre ela que mostraram um reconhecimento de suas capacidades técnicas como coordenadora pedagógica e socioemocionais como liderança na escola:

*“ [...] a nome\_pcg2 é uma líder incrível, é a coordenadora geral, porque ela consegue articular base com diversificada com uma facilidade [...] eu brinco com ela, eu falo ‘nossa a gente vem com tamborim e você já sai com uma escola de samba’, e ela faz de um jeito que as pessoas que estão articulando com ela ficam tão empolgadas que a coisa fica maior” (gestão).*

*“A nome\_pcg2, cara, se ela quiser vender sorvete para você no inverno ela vai vender, ela consegue fazer com que você ouça ela e dar vários tipos de argumentação [...] é esse tipo de liderança de conseguir também direcionar para caminhos onde você não tinha chegado antes” (gestão).*

Em nossas observações, acompanhamos um conselho de classe no qual ela conduziu a reunião e, pelas perguntas realizadas aos docentes, demonstrou um conhecimento considerável das aulas e das turmas. A reunião de acompanhamento do plano de melhorias da escola também foi conduzida por ela e foi um momento em que percebemos um grande orgulho dela em fazer parte da escola e da trajetória de ações apresentadas. Percebemos que ela era uma liderança não apenas como uma referência técnico-pedagógica, mas também como alguém que se dedicava e inspirava dedicação.

Os dados do questionário do clima escolar corroboraram essas percepções sobre as lideranças. Os itens referentes à satisfação com a relação que tinham com a equipe gestora tiveram valores altos: 3,30 para os discentes, 3,73 para os docentes e 3,50 para equipe gestora. Outros itens relacionados tiveram uma pontuação alta: os docentes sentem que podem contar com a equipe gestora para resolução de conflitos (3,59), sentem-se apoiados e orientados por ela (3,68), contam com seu apoio para viabilização de projetos e atividades (3,55), entendem que há incentivo para participação em tomadas de decisão (3,64) e que o estilo de gestão não é autoritário (3,86). Além disso, entendemos que havia um sentimento de pertencimento também por parte dos docentes, pois pontuaram 3,50 no item “todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem sua parte”, 3,41 no item “me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo na escola” e 3,77 no item “me sinto orgulhoso de trabalhar nessa instituição”. Por parte da equipe gestora, pelos itens 53, 97 e 125 (respectivamente: Quando

ocorrem situações de conflito os envolvidos podem contar com a equipe gestora para resolvê-las (3,63); Sinto-me também responsável pelo desempenho dos estudantes e pela qualidade da educação que ocorrem nesta escola (3,88); e Os professores confiam em mim como gestor (3,38)) vemos que eles assumiam as responsabilidades e expectativas colocadas neles. Também se sentiam motivados para o exercício de suas funções (3,63) e reconhecidos pelo trabalho realizado (3,64).

Na Escola B, entendemos que a diretora, a vice-diretora e a coordenadora geral podiam ser consideradas as principais lideranças, uma vez que eram as referências para os diversos assuntos escolares e havia uma expectativa por parte dos outros profissionais e discentes de que elas liderassem. Ademais, suas atuações iam além das obrigações técnicas e burocráticas de suas funções, agindo para a construção de um clima escolar positivo. Observamos que pareciam ser pessoas que compartilhavam valores semelhantes, além de expectativa comuns e formas de atuação coerentes, que se baseavam no diálogo e em altas expectativas de desempenho, no sentido de que os outros profissionais, estudantes e a escola como um todo, não tivessem ainda atingido seus respectivos potenciais, podendo sempre avançar. Também orientavam o trabalho escolar pelo desenvolvimento da autonomia das pessoas, tanto discentes quanto docentes, por meio de projetos, ações formativas e oportunidades de participação que oportunizavam essa prática. Especificamente a diretora e a PCG, ambas tinham uma segurança no exercício de seu trabalho que transparecia e era transmitida aos outros sujeitos, o que facilitava a construção de relações de confiança e proporcionava uma tranquilidade, uma sensação de segurança na escola, como dito por um professor: *“só com a presença delas, eu vejo que as crianças ficam mais tranquilas”*.

Da equipe gestora, destacamos a atuação da diretora, que impactava a escola por meio da boa organização do trabalho dos e com os outros profissionais, além de também lidar diretamente com as lideranças estudantis. Além disso, ela construiu sua equipe convidando os profissionais nos quais identificou uma coerência de valores, além de capacidade e potencialidade para o exercício das respectivas funções, pois, até então, nenhum dos integrantes da equipe gestora tinham experiência como gestores escolares. Percebemos nela grande dedicação e uma abordagem para com os outros de escuta e compreensão, o que parecia colaborar para o desenvolvimento de autonomia e das aprendizagens dos diversos segmentos escolares com que tratava. A PCG, assim como a diretora, estava na unidade desde antes dela aderir ao PEI, de modo que sua identificação com a escola era perceptível e inspiradora. Também demonstrava empenho em sua função, constituindo-se como uma referência técnica-pedagógica para os outros docentes, além de bem representar a escola e seus valores. O vice e

a vice-diretora, embora novos nos cargos, estavam entrosados com o resto da equipe e alinhados em sua atuação. Observamos como trabalhavam fundamentados no diálogo, sempre tentando agregar novas oportunidades aos estudantes, seja com equipamentos e materiais (para gravação de vídeos e podcasts, por exemplo) seja com propostas de trabalhos, ações formativas e eventos (dias comemorativos, coletivos de alunos, entre outros). Na equipe gestora era claro o alinhamento de organização de trabalho e de valores entre os profissionais – e a articulação entre esses aspectos –, além da boa relação entre eles. Todos eles pareciam acreditar no potencial da escola e dos estudantes e trabalham com isso em vista. Essas crenças – de que se podia confiar no outro; que eram capazes; de que todos, em especial os alunos, eram importantes para a escola e tinham um grande potencial de aprendizagem; a importância do diálogo e escuta; a corresponsabilização no trabalho e resultados escolares – e formas de co-ordenação do trabalho eram transmitidas aos docentes por meio de formações pedagógicas, atividades coletivas e pelas relações sociais cotidianas. Tais aspectos pareceram se constituir no alicerce das relações na escola durante o período de realização da pesquisa.

Entendemos que a liderança se concentrava na equipe gestora e estava distribuída entre seus integrantes. Apesar disso, havia abertura e oportunidades de participação em tomadas de decisão nas rotinas de alinhamentos e horários de trabalho coletivos. Em se tratando das dimensões da prática democrática (Woods, 2021), vemos que a partilha de poder existia, mas a expectativa de tomada de decisões recaía nas lideranças referenciadas, de modo que podemos dizer que havia uma coincidência livre de opções ou, pelo menos, uma grande confiança no trabalho e decisões dessas lideranças. O diálogo e a escuta ativa eram incentivados e praticados na escola, como vimos nas observações em alinhamentos, mediações de conflitos e ATPCs, além de ser um ponto reconhecido nas classes 2 (Liderança e autoridade) e 4 (Contexto pedagógico e protagonismo juvenil) das entrevistas.

A aprendizagem holística foi observada no incentivo à participação e protagonismo em diversos projetos e ações, sendo um aspecto articulador do planejamento escolar. A dimensão do bem-estar relacional foi a que mais nos chamou a atenção na Escola B, pois seus aspectos – desenvolvimento de autoestima e sentimentos de empoderamento e pertença – tiveram destaque nos questionários, nas entrevistas e nas observações. Assim, compreendemos que na Escola B a liderança se concentrava na equipe gestora e se distribuía entre seus membros, porém com maior destaque para a diretora e PCG. Este conjunto de lideranças, em suas práticas e formas de co-ordenação do trabalho, podem ser consideradas democráticas, uma vez que verificamos esforços na direção das quatro dimensões da democracia holística (Woods, 2021).

## 7 Considerações finais

Nesta tese de doutorado buscamos compreender como se caracterizam e configuram o clima escolar e as lideranças distribuídas em duas escolas do PEI, para explorar as percepções e relações entre os fenômenos. Para isso, aferimos o clima escolar nas duas escolas, identificamos as lideranças distribuídas, debatemos com as escolas os resultados referentes ao clima escolar e entrevistamos pessoas de todos os segmentos. Verificamos e exploramos nossa hipótese sobre como uma percepção positiva sobre o clima escolar e a presença de lideranças distribuídas puderam facilitar vivências democráticas nas escolas.

Com vistas à compreensão do clima escolar e lideranças das escolas, optamos por uma abordagem que nos permitisse ângulos de análises diversos. Assim, adotamos uma abordagem de métodos mistos numa perspectiva transformativa (Creswell; Creswell, 2021), com a realização de observações participantes, aplicação de questionário, entrevistas semiestruturadas e reuniões de devolutivas dos resultados.

As observações foram realizadas no primeiro semestre de 2022 nas duas escolas, quando as conhecemos e nos ambientamos nelas, participando de atividades, reuniões, eventos e da convivência escolar como um todo. Estas observações, cada uma com suas particularidades, nos permitiram perspectivas e interpretações sobre suas realidades de formas diferentes, mas que, contextualmente, se complementaram às análises dos dados do questionário do clima escolar, devolutivas e entrevistas.

A aplicação dos questionários do clima escolar foi feita com os equipamentos informáticos das escolas e com o auxílio de funcionários, que, por já conhecerem os estudantes e as turmas, foram de grande ajuda. Conseguimos ampla participação dos estudantes, professores e equipe gestora. Os resultados da avaliação passaram por tratamento estatístico com o apoio da Fundação Carlos Chagas, que nos retornaram os dados processados em planilhas com todas as questões, frequências de distribuição, médias e desvio-padrão das respostas, além de gráficos e tabelas resumo para cada dimensão e segmento.

Com os resultados da avaliação do clima escolar, montamos uma apresentação para a realização das devolutivas dos dados às escolas. Com o esforço das diretoras, conseguimos a participação de todos os segmentos nas reuniões de devolutivas dos resultados, o que permitiu discussões abrangentes e com perspectivas diversas.

As entrevistas semiestruturadas trouxeram um olhar aprofundado das perspectivas de cada sujeito e, agregadamente, dos segmentos e escolas. Abordando suas percepções sobre o

PEI, a participação, o clima escolar e as lideranças, obtivemos um prisma de análise das pessoas que viviam as escolas diariamente. Ademais, nossos diálogos, para alguns entrevistados, propiciaram um momento de reflexão sobre suas próprias práticas profissionais e da escola como um todo. Também com o apoio da Fundação Carlos Chagas, as entrevistas foram processadas no software Alceste de análise textual que nos retornou os resultados em relatórios com classes estáveis de discurso.

Dessa forma, fundamentados em nosso referencial teórico e orientados por uma perspectiva de construção democrática, refletimos sobre esses dados visando a compreensão dessas realidades escolares pelo estudo do clima escolar e lideranças.

Para empreendermos nossas análises, começamos estudando o PEI por entendermos que suas características permitiam um melhor desenvolvimento do trabalho educativo quando comparado às escolas regulares do estado de São Paulo. Destacamos o regime de dedicação plena e integral com jornada de 40 horas numa única escola, uma maior equipe gestora, os espaços de protagonismo juvenil e a tutoria, como aspectos que possibilitavam a construção de relações mais próximas, de projetos diversos e de mais possibilidades de diálogo e participação. Por outro lado, o programa também possuía aspectos gerencialistas – como seu modelo de gestão, de monitoramento do trabalho e de avaliação – que podiam criar pressões performativas nos profissionais, instigando lógicas de atuação instrumentais em detrimento do pedagógico.

Sobre o PEI, vimos que ele promovia espaços e tempos que oportunizavam o desenvolvimento da autonomia e aprendizagens diversas para os alunos, professores e equipe gestora. Tais como os clubes juvenis, líderes de turma, acolhedores, tutoria, eletivas, aulas de projeto de vida, protagonismo juvenil e orientação de estudos, pedagogia da presença, horários de estudo coletivo e janelas nos horários para estudo individual. Além disso, possuía instrumentos e processos para acompanhamento e construção coletiva e individual de planejamentos escolares e disciplinares e para a avaliação e desenvolvimento dos profissionais. Todos esses espaços, tempos e ferramentas podiam afetar o clima escolar positiva ou negativamente, a depender da forma que fossem construídos e utilizados. Isto dependia da forma que a equipe gestora abordava e formava os alunos e professores para a construção desses momentos. Além disso, as diversas ferramentas e processos de organização, planejamento e avaliação do PEI, podiam ser tratadas como burocracias a serem cumpridas e não como instrumentos que realmente ensejavam a participação, discussão e reflexão coletiva da escola. Nesse sentido, o excesso de documentos a serem preenchidos era uma queixa constante dentre os profissionais do programa. Por outro lado, os alinhamentos organizacionais eram espaços que permitiam uma participação efetiva em tomadas de decisão por coordenadores de área e

professores, mas que tal efetivação também dependia da abordagem do responsável da equipe gestora.

Entendemos que o PEI tinha um grande potencial para agregar aos alunos e profissionais dessas escolas, mas que a construção de seus espaços deveria ser bem orientada pela equipe gestora, que também devia acompanhar e dar o devido suporte aos docentes para lidar com as exigências burocráticas e avaliativas do programa e aos alunos para lidarem com a jornada integral e com as oportunidades oferecidas. Nesse sentido, compreendemos que a democracia, para ser vivenciada, deve ser ensinada e praticada, o que implica em uma orientação por valores democráticos por parte da equipe gestora em suas formações e formas de conduzir a gestão e por parte dos docentes em sua prática pedagógica.

Em se tratando das lideranças, observamos que o PEI promoveu espaços diversos para o desenvolvimento delas. De início, as posições de protagonismo juvenil como os líderes de turma, presidentes de clube e jovens acolhedores, que oportunizaram aos estudantes estarem numa função de liderança. Percebemos que a liderança, seja como um processo de influência e mobilização seja como uma prática organizativa de definição da realidade social compartilhada por um grupo (Smircich; Morgan, 1982), poderia ser vista, num primeiro momento, como institucionalizada nos cargos e hierarquias da organização; isto é, quer a influência de sua vontade e/ou opinião e mobilização dos outros sujeitos quer o enquadramento de sua interpretação da realidade para os outros, eram processos que poderiam ser formalmente cumpridos em decorrência da hierarquia existente, independente se o teor da abordagem fosse democrático ou não. Dessa forma, assim como buscou-se estudar o PEI em seu texto e aspectos formais frente à realidade concreta em que se realizava, a atuação de lideranças formais – em especial das diretoras – foram mais facilmente observadas, uma vez que havia uma orientação e expectativa de liderança em suas tarefas. As posições de protagonismo juvenil citadas eram trabalhadas em conjunto com as diretoras, que formavam e auxiliavam os alunos em suas tarefas, além de orientarem suas posturas.

Compreendemos que as duas diretoras trabalhavam no sentido de uma liderança distribuída e transformacional, pois fomentavam a iniciativa e liderança dos profissionais e estudantes, de modo a multiplicar seus esforços em prol da escola, isto é, entendiam que precisavam da cooperação dos outros para construir um ambiente melhor. Além disso, entendemos que elas eram democráticas no sentido de dar voz ativa aos estudantes e escutar suas demandas sem impor suas vontades, fundamentando-se no diálogo para a construção dos espaços do PEI com os estudantes e outros profissionais; e transformacionais por inspirarem os sujeitos a acreditarem em si, em suas capacidades e possibilidades. Outra liderança formal das

escolas foram os coordenadores pedagógicos, que entendemos como lideranças instrucionais, pois buscavam a melhora das práticas instrucionais, supervisionavam e assessoravam o ensino e sua qualidade. Para além da liderança instrucional, vimos que na Escola B a PCG, além de uma referência técnico-pedagógica para os professores e alunos, era também uma liderança transformacional no sentido de inspirar e capacitar os sujeitos para transformarem suas realidades. Também acompanhamos como professores, funcionários e estudantes podiam ser lideranças formais com base em suas posições (como líderes de turma, presidentes de clube, grêmio e o próprio cargo de docente) e informais, a partir de sua iniciativa e dedicação na construção de projetos específicos que agregavam outros sujeitos em prol de uma escola melhor para todos.

Os espaços de protagonismo juvenil do PEI oportunizaram a liderança dos estudantes de forma semelhante à hierarquia de cargos que formaliza a expectativa de liderança nas pessoas que os ocupam. Nesse sentido, os estudantes em tais postos necessitavam do bem realizar suas funções primeiras para, então, poderem se desenvolver como boas lideranças. Isto é, para destacarem-se como boas lideranças na escola – seja entre os colegas ou docentes e gestores –, necessitavam de uma execução satisfatória das obrigações do cargo; porém, também podiam se notabilizar como más lideranças, no sentido de, estando numa posição de visibilidade, influenciarem negativamente os outros estudantes. Para além dos espaços formais de liderança do PEI, entendemos que a própria promoção deles, a visibilidade e oportunidades possibilitadas, permitiam que a posição e atividade de liderança fossem mais tangíveis aos estudantes, no sentido de que percebiam ser possível serem líderes. Assim, vimos uma liderança formalizada em cargos, cujos espaços permitiram um desenvolver da autonomia pela tomada de decisões e exercício de responsabilidades, além de tornar a noção de liderança mais tangível e alcançável aos alunos.

Além disso, os professores eram incentivados pelo programa e pelas equipes gestoras a assumirem uma postura de protagonismo sênior, colocando-os numa posição de destaque perante os pares e estudantes, dando maior abertura para a iniciativa de suas atuações, seja com o encabeçamento de projetos, competições estudantis, metodologias diferentes e mesmo o compartilhamento de experiências exitosas. Nesse sentido, pudemos identificar docentes que geriram projetos bem-sucedidos como possíveis lideranças entre pares, equipe gestora ou estudantes. Também destacamos a participação docente nos eventos e atividades nas escolas, que poderiam ser pensadas pela noção de “liderar pelo exemplo”. Isto é, estando numa hierarquia acima dos discentes, participavam ativamente das atividades compartilhando de interpretações e experiências vividas pelos alunos; a liderança formalizada no cargo deles

acabava sendo exercida pelo exemplo que eles davam de participar da mesma forma que os estudantes, validando e legitimando uma interpretação da realidade social compartilhada pelo grupo e construída pelos discentes, grêmios ou alunos líderes. Nesse mesmo sentido, ressalta-se que o mesmo valia para o inverso, um profissional que não seguisse as regras da escola validaria que os estudantes fizessem o mesmo.

Assim, vemos que o PEI promovia espaços e tempos que oportunizavam o diálogo e o desenvolvimento da autonomia e aprendizagens diversas para os alunos, professores e equipe gestora, porém a efetivação de tais possibilidades – seja num cumprimento formal de normas ou numa intencionalidade democrática – perpassava a formação, intenção e capacidade da equipe gestora em proceder de uma ou outra forma, uma vez que era de sua responsabilidade formar os profissionais e estudantes no programa. Nesse mesmo sentido, o modelo de gestão não necessitava ser trabalhado numa perspectiva gerencialista, podendo abarcar interpretações democráticas ou, pelo menos, amenizando as pressões performativas sobre os profissionais.

A Escola A apresentou um clima escolar marcado por avanços e desafios, com uma configuração que refletia tanto os esforços da equipe gestora e dos professores quanto as limitações organizacionais. Na primeira dimensão do clima – as relações com o ensino e com a aprendizagem – observamos esforços dos profissionais em promover um ambiente de ensino motivador e participativo, atentando aos aspectos socioemocionais dos estudantes e visando habilitar o desenvolvimento acadêmico. Apesar disso, a rotatividade do corpo docente, dificuldades de gestão de sala e a baixa valorização da escolarização, diminuíram as percepções positivas desta dimensão. A dimensão das relações sociais e os conflitos mostrou-se positiva, principalmente nas relações entre adultos e estudantes, porém com dificuldades relacionadas à indisciplina. Também vimos uma preocupação com o socioemocional dos estudantes oportunizada por estruturas do PEI e como o apoio entre pares era relevante nas relações profissionais.

Na dimensão das regras sanções e segurança na escola havia uma percepção de que as regras eram aplicadas de forma justa, mas com pouca participação de estudantes e docentes nas suas elaborações. A indisciplina era um dos principais problemas e havia uma dificuldade quanto à cobrança dos alunos para o seguimento das regras. A dimensão das situações de intimidação entre alunos apresentou uma percepção majoritariamente positiva, com a maioria dos estudantes relatando um ambiente seguro e respeitoso. Entretanto, houve uma pequena parcela dos alunos que reconheceram situações de intimidação e maus-tratos, especialmente nos arredores da escola e no ambiente virtual.

A quinta dimensão – a família, a escola e a comunidade – teve percepções divididas e apontou que as famílias estavam aprendendo a ser mais atuantes naquele novo modelo do PEI. Apesar da pouca participação em reuniões de pais, vimos como a escola tinha a capacidade de atrair as famílias, por exemplo, na culminância dos clubes e eletivas. A sexta dimensão, da infraestrutura e a rede física da escola, expôs limitações do prédio, com espaços improvisados e inadequados para atender às demandas do PEI. A escola enfrentava problemas como a falta de salas suficientes, ausência de laboratórios e a interdição da quadra por risco de desabamento.

Na sétima dimensão – as relações com o trabalho – vimos percepções positivas e negativas, num equilíbrio entre satisfação profissional e dificuldades organizacionais. Os professores e gestores demonstravam motivação e dedicação, mas também relatavam exaustão devido ao grande volume de trabalho. Percebemos que os docentes se apoiavam e tinham o apoio da equipe gestora, em particular dos coordenadores, porém a equipe gestora sentia falta de um suporte para eles e/ou de um sentimento de corresponsabilidade na escola. A oitava dimensão – a gestão e a participação – foi marcada pelo cumprimento das estruturas organizacionais do PEI, mas sem a efetivação da participação dos diferentes segmentos. A equipe gestora se mantinha aberta a ouvir professores e alunos, mas demandas operacionais muitas vezes resultavam em decisões tomadas de forma ágil.

Na Escola A, vimos lideranças distribuídas em quase todos os segmentos da comunidade escolar, com destaque para a equipe gestora, professores e funcionários, que atuavam de forma colaborativa para promover um bom clima escolar. A diretora foi a principal referência de liderança, sendo reconhecida por sua capacidade de mobilizar e coordenar as ações da escola, além de fortalecer o cumprimento das regras. Com base numa escuta ativa das demandas de alunos e professores, incentivava a participação e a autonomia de todos. A diretora era vista como uma figura de autoridade, mas sem autoritarismo, promovendo um ambiente de respeito e confiança. Destacamos características transformacionais em sua atuação por sua vontade em inspirar e motivar os profissionais e alunos a alcançarem seus potenciais, além de buscar constantemente a melhoria do ambiente escolar.

O PCG e uma PCA também se destacaram como lideranças pedagógicas, sendo reconhecidas por sua competência técnica, apoio aos professores e capacidade de escuta ativa. Ambos se destacaram como figuras tranquilizadoras e mobilizadoras, que ofereciam um bom suporte pedagógico. Os dois atuavam na organização e alinhamento das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um clima escolar positivo, em particular nas dimensões relativas ao ensino e aprendizagem e relações com o trabalho.

No corpo docente, duas professoras se destacaram como lideranças por motivos diferentes. A primeira foi percebida durante as observações por sua capacidade de identificar necessidades dos alunos e desenvolvimento de um projeto de cuidado com os cabelos das alunas. Sua iniciativa e trato com estudantes acresceu uma percepção positiva para o clima escolar pelo fortalecimento da autoestima e da identidade das estudantes, especialmente as negras e pardas. A segunda professora foi referenciada nas entrevistas principalmente por sua segurança profissional e abertura ao diálogo e aprendizagens.

Entre os funcionários, uma funcionária administrativa se destacou como uma figura de autoridade e liderança informal. Com anos de atuação na escola, era reconhecida por seu profissionalismo, experiência e capacidade de impor ordem, sendo respeitada por alunos e colegas. Sua atuação era marcada por um estilo direto e disciplinar, mas também por uma disposição em colaborar e apoiar os demais. Além disso, embora não tenha sido referenciada, destacamos o caso da agente escolar que emergiu como uma liderança informal ao ajudar as colegas recém-chegadas a se adaptarem ao ambiente escolar. Entre os alunos, uma estudante do ensino médio foi considerada uma liderança por sua atuação no grêmio estudantil e por seu empreendedorismo. Sua trajetória mostrou a importância das estruturas de protagonismo juvenil para o desenvolvimento da autonomia e da liderança dos estudantes. A equipe gestora, ao apoiar suas iniciativas, demonstrou um compromisso com a promoção do protagonismo juvenil e com a criação de oportunidades para os alunos.

A Escola B apresentou um clima escolar positivo, com destaque para a qualidade das relações entre os diferentes agentes da comunidade escolar e a organização eficiente dos processos pedagógicos e administrativos. A dimensão das relações com o ensino e a aprendizagem foi marcada pelo entendimento sobre o protagonismo juvenil e projeto de vida como eixos articuladores das aprendizagens e desenvolvimento dos alunos. Além disso, o uso de estratégias de ensino diversificadas, oportunidades de participação discente em projetos e funções e a atuação da equipe gestora em processos pedagógicos e no apoio docente, demonstraram esforços para consolidar a escola como um lugar de trabalho efetivo com o conhecimento. No que se refere às relações sociais e os conflitos na escola – a segunda dimensão do clima – as interações foram marcadas por uma convivência leve e relações sociais positivas. Percebemos confiança na equipe gestora pelos outros segmentos, o que provia uma maior segurança relacional; o que também era um esforço da equipe gestora no sentido de construir um ambiente acolhedor, como vimos em diversas comemorações cotidianas na escola que valorizavam as participações dos alunos e profissionais. Os conflitos, embora presentes, foram mediados de forma dialogada pelos vice-diretores, que demonstram habilidade em

equilibrar firmeza e compreensão. Também destacamos o sentimento de pertencimento e orgulho em profissionais e estudantes da escola.

Na dimensão das regras, sanções e segurança vimos que a mediação dos conflitos era dialogada, mas que sanções punitivas eram aplicadas em casos mais graves. A escola não organizava assembleias gerais, mas promovia rodas de conversa com turmas ou clubes que enfrentavam problemas de convivência, reforçando a importância do diálogo e da participação. As principais figuras de autoridade – de respeito às regras – eram a diretora, PCG e vice-diretora, cujas presenças já traziam ordem para o ambiente. Na quarta dimensão do clima, as situações de intimidação entre alunos, a maioria dos estudantes teve uma percepção positiva sobre a convivência entre pares, mas uma pequena parcela relatou situações de intimidação e maus-tratos. Os locais onde essas situações ocorreram com maior frequência foram o pátio, os arredores da escola e os banheiros.

A quinta dimensão do clima – a família, a escola e a comunidade – apontou relações de confiança e respeito, mas pouca participação dos responsáveis em reuniões e eventos da escola. A escola tinha parcerias externas diversas e, apesar da boa comunicação com os pais, a equipe gestora ainda buscava ampliar as oportunidades de participação e engajamento das famílias. A dimensão da infraestrutura e a rede física da escola mostrou que os ambientes eram bem cuidados e organizados, com espaços amplos e equipamentos modernos. No entanto, os alunos apresentaram percepções negativas em relação ao estado dos banheiros e ao livre acesso a alguns espaços. A escola investia na manutenção e melhoria dos ambientes, mas ainda havia desafios relacionados ao comportamento de uma parcela de estudantes que não cuidavam direito dos ambientes.

A sétima dimensão, das relações com o trabalho, mostrou-se bastante positiva, com relações de confiança entre os profissionais e um sentimento de pertencimento e orgulho da escola. Também percebemos uma crença na escola como um espaço com potencial de transformar as realidades dos estudantes, que era uma motivação para o trabalho; tal crença também era fortalecida pela equipe gestora com comemorações e reconhecimento de conquistas diversas. A equipe gestora apoiava os professores e funcionários, promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e acolhedor. Por fim, a dimensão da gestão e a participação foi marcada por processos e estruturas bem organizadas, que facilitavam a participação e a compreensão das responsabilidades de todos. A equipe gestora participava pedagogicamente na escola com a coleta de indicadores e avaliação de resultados educacionais, além do apoio docente.

A Escola B apresentou uma estrutura de liderança bem definida e coerente, com a equipe gestora concentrando as referências de lideranças. A diretora foi a principal referência de

liderança, sendo reconhecida por sua capacidade de equilibrar autoridade e acolhimento; além de demonstrar amplo conhecimento sobre os alunos, a escola e a comunidade e uma preocupação genuína com o bem-estar de todos. Pequenos gestos, como lembrar-se de compromissos de saúde dos alunos ou levar salgadinhos para funcionários que não puderam participar de comemorações, ilustraram sua dedicação e sensibilidade. A PCG foi outra figura central na liderança da escola, sendo vista como uma referência técnica-pedagógica e uma inspiração para os demais profissionais. Sua atuação caracterizou-se por sua capacidade de motivação e engajamento fundamentada em altas expectativas de desempenho. Isto é, acreditando no potencial transformador da escola, trabalhava intencionalmente para promover essa mudança, incentivando a participação e o protagonismo dos estudantes e professores. A vice-diretora também se destacou como uma liderança importante, especialmente por sua habilidade em mediar conflitos, mobilizar os alunos e por suas boas relações com professores e estudantes.

Em ambas escolas, entendemos que haviam intencionalidades democráticas nas lideranças, além das estruturas para sua emergência. Observamos que na Escola A as lideranças estavam mais dispersas pelos segmentos, sendo a diretora a principal referência de liderança na escola; já na Escola B, as lideranças se concentraram na equipe gestora, com a diretora e a PCG como figuras centrais. Pontos em comum entre elas foram a crença no potencial transformador da educação e uma atuação democraticamente orientada baseada no diálogo, participação e desenvolvimento da autonomia dos alunos e professores. Nas duas escolas tais pessoas eram reconhecidas como autoridades pela capacidade de impor respeito às regras ao mesmo tempo em que tinham um trato humano para com os outros. Também destacamos que essas três mulheres possuíam características de lideranças transformacionais pelo esforço em motivar as pessoas para o trabalho educativo e fortalecer a crença nas possibilidades e capacidades individuais de cada um e da escola como um todo. Em se tratando das outras referências de lideranças, vimos que eram vistas dessa forma principalmente por sua disposição em colaborar, capacidade técnica pedagógica e/ou administrativa e uma atuação coerente com valores democráticos, no sentido de pelos menos uma das dimensões da democracia holística – partilha do poder, diálogo transformador, aprendizagem holística e bem-estar relacional (Woods, 2021). Dessa forma, entendemos que os resultados desta investigação corroboram achados internacionais que indicam uma associação positiva entre práticas de liderança transformacional e instrucional e dimensões do clima escolar como engajamento, suporte e inovação (Robinson, Lloyd; Rowe, 2008; Hallinger, 2011; Day; Sammons; Gorgen, 2020; McCarley et al., 2016; Yusoff & Ismail, 2021).

Vimos que o PEI possuía estruturas de distribuição da liderança por meio de mais níveis hierárquicos – destaque para os PCAs – e alinhamentos organizacionais. Nesse sentido, entendemos que a distribuição de liderança – a forma com que se partilhava a expectativa de liderança – estava mais estabelecida nas rotinas do PEI na Escola B do que na A, o que facilitava a agência dos educadores e estudantes ao estabilizar pontos de referência para a ação. Dessa forma, também podemos entender que as lideranças na Escola A eram mais “orgânicas” do que na Escola B, uma vez que emergiram mais do próprio contexto escolar do que da expectativa de liderança institucionalizada em cargos. Por um lado, vimos na Escola B uma concentração da liderança nos dois cargos mais altos da hierarquia, ao mesmo tempo em que percebemos uma distribuição de liderança formal e consolidada em estruturas organizacionais. Por outro, na Escola A, a liderança estava dispersa em pessoas de variados segmentos e sua distribuição ocorria de forma mais espontânea.

Assim, entendemos que a liderança gera pontos de referência para ação, ao tempo que o clima escolar revela percepções coletivas sobre a organização social, de modo que os dois fenômenos se influenciam mutuamente. Com Smircich e Morgan (1982), compreendemos que a que liderança é uma forma de organização social e, nesse sentido, a mediação cultural – como parte essencial do trabalho escolar (Pérez Gómez, 1998) –, pode ser entendida como uma prática de liderança inerente das escolas. Considerando as ações de liderança pelas práticas de *co-ordenação* do trabalho, entende-se que esta é representada pelos processos cooperativos de interpretação das situações sociais que, então, estabelece uma ordem. Tal ordenação social se torna base para a ação coordenada e para entendimentos coletivos.

Dutta e Sahney (2016) apontaram que o clima escolar pode atuar como mediador entre a liderança e os resultados educacionais, reforçando a relevância de práticas de liderança que promovam um ambiente escolar positivo. Uma ação de liderança, uma prática de *co-ordenação* do trabalho, é interpretada pelos sujeitos de alguma forma; tal entendimento afeta a realização de futuras práticas. Por exemplo, na Escola B, a prática de comemorar as diversas conquistas de alunos e docentes era positivamente percebida pelas pessoas, pois o trabalho era reconhecido e isso criava uma base para dar mais suporte ao empenho pedagógico e à participação mais ativa. Além disso, um sentimento coletivo sobre as formas de organização da escola pode ser base para ações de liderança. Por exemplo, em ambas escolas, os docentes tinham dificuldades com a documentação do PEI, de modo que coordenadores pedagógicos dedicavam horários e ATPCs para o apoio à construção deles. Embora, neste exemplo, tal atividade fosse uma função dos coordenadores institucionalizada no cargo, eles priorizavam o apoio docente e não só

organizavam o trabalho pedagógico e burocrático como coordenavam-no; e tal esforço era reconhecido pelos professores como um aspecto positivo na liderança dos coordenadores.

A percepção do clima traz noções de aspectos coletivos da organização que podem servir de base para ações de liderança, de modo que a liderança, ao fornecer pontos de referência para entendimentos compartilhados, atua na percepção do clima reforçando tais noções ou gerando novas. Dessa forma, a orientação e atuação democrática de lideranças geram uma base comum na organização para compreensões e ações democráticas, isto é, ancoram as experiências e situações sociais dispersas num padrão específico e apreensível de significados embasados em valores democráticos. A complexidade e a ambiguidade do contexto social escolar se tornam mais inteligíveis pelos pontos de referência gerados pelas lideranças. De forma relacionada, uma revisão sistemática da literatura por Correia e Sá (2021) concluiu que lideranças democráticas e transformacionais favorecem um clima escolar positivo, influenciando diretamente o desempenho profissional e acadêmico, além de aumentar a satisfação no ambiente escolar.

O trato que uma liderança deve ter para com os outros membros de uma organização carrega expectativas sobre as formas de ocorrência para que ela seja considerada positiva ou negativa; e os aspectos dessa atuação influenciam a percepção sobre o clima, pois são gerados pontos de referência para entendimentos mútuos e coletivos, um enquadramento do mundo social que gera uma realidade intersubjetivamente compartilhada. Tais expectativas são dependentes das culturas que se cruzam na escola, de modo que ações de lideranças representadas por práticas de *co-ordenação* e a reflexão sobre o clima permitem uma maior inteligibilidade das mediações culturais inerentes das escolas.

Observamos que a atuação das lideranças orientada por valores democráticos eram esforços que ajudavam na construção de um clima escolar positivo ao gerar pontos de referência para a ação e organização social dos sujeitos da escola nessa direção. Pedagogicamente, o erro tem muito mais valor que o acerto, porém, para que as pessoas errem ou acertem é necessário que tentem, que se arrisquem, o que nem sempre é algo banal – ainda mais quando lidamos com turmas de jovens. Para tal, necessita-se de um mínimo de segurança e confiança, que é algo que um clima escolar positivo pode proporcionar, facilitando que as pessoas se sujeitem ao erro e ao aprendizado.

Lima (2002, p.89) afirmou que “a educação para a democracia e para a cidadania, só possível através de práticas educativas democráticas, é por natureza organizacional, tal como a organização e administração da educação são, por definição, políticas e pedagógicas”. Nesse sentido, a organização escolar como estrutura caracterizada pelos pressupostos e rotinas da

escola tradicional e do PEI, foi mediada, para além da boa organização dos processos, por práticas imbuídas de intencionalidades democráticas. Tais práticas – formais, não formais e informais – destacaram-se como esforços de *co-ordenação* do trabalho individual e/ou coletivo ancoradas em ou em direção a partilha do poder, o diálogo transformador, a aprendizagem holística ou o bem-estar relacional (Woods, 2021). Em ambas escolas observamos conjuntos de lideranças que podiam ser consideradas democráticas, embora a Escola B tenha apresentado maior maturidade nas estruturas organizacionais, o que facilitava um trabalho mais consoante com tais pretensões. O que não implicava na existência de uma gestão ou escola democrática, mas na presença e esforço de agentes democraticamente intencionados e condições de emergência para tais práticas; de modo que a efetivação dessas possibilidades ocorreria na vivência do dia a dia da escola que, ao longo do tempo, validaria tais percepções do clima e assentaria esses pressupostos na cultura organizacional da escola.

Assim, nesta tese de doutorado, tivemos como problema de pesquisa compreender como se relacionam o clima escolar e as lideranças distribuídas em duas escolas do PEI. Para isso, aferimos o clima escolar, identificamos lideranças distribuídas e exploramos as percepções sobre estes fenômenos. Entendemos que uma percepção positiva sobre o clima escolar e a presença de lideranças distribuídas facilitaram vivências democráticas nas escolas ao gerarem pontos de referências para a ação e organização social relacionados às dimensões da democracia holística (Woods, 2021). Nesse sentido, a percepção e a reflexão de aspectos do clima escolar e de práticas de liderança conferem uma maior inteligibilidade sobre a construção do ambiente escolar.

Consideramos que os temas da liderança e clima escolar no campo brasileiro da gestão escolar demandam de mais estudos, de modo que entendemos que nossa pesquisa pode contribuir nessa direção. Buscamos trazer um panorama sobre o campo acadêmico da gestão e liderança educacional e articular alguns desses entendimentos com um tema comum de nossa academia que é a gestão democrática. Também desenvolvemos uma perspectiva teórica para compreender as relações entre clima escolar e liderança que pretendeu trazer um olhar desde dentro da escola. Além disso, estudos de métodos mistos ainda são pouco utilizados na área e esperamos colaborar para que mais investigações semelhantes sejam feitas.

Destacamos ainda, algumas limitações desta investigação, em particular a abrangência do estudo que trabalhou com coletas de dados quantitativos e qualitativos, de modo que tais dados deveriam ter sido previamente considerados para aprimorar os processos de suas coletas; isto é, uma maior uniformidade nos dados coletados permitiria um maior aprofundamento em dimensões específicas do clima e/ou aspectos da liderança. Além disso, a equipe gestora das

escolas estudadas teve maior destaque em relação aos outros segmentos, entre outros motivos, porque tivemos contato mais próximo com elas desde o início da pesquisa; visando uma compreensão mais equilibrada das escolas, há de se adequar as coletas de dados pensando na representatividade dos segmentos. Destaca-se também que o grau de autonomia das participações discentes e docentes não foi algo aprofundado em nosso estudo e que poderia ser mais analisado desde as coletadas de dados. As avaliações de clima escolar realizadas são instrumentos que podem ser utilizados periodicamente ao longo do tempo pelas próprias equipes escolares, de modo a se obter um panorama histórico das percepções dos sujeitos na escola.

Por fim, entendemos que o estudo das lideranças escolares não deve se basear somente em referências estrangeiras, uma vez que a compreensão da liderança é contextual e cultural; isto é, as expectativas sobre lideranças nos EUA podem não ser as mesmas que aqui no Brasil e vice-versa. Nesse sentido, a liderança escolar poderia ser mais aprofundada por pesquisadores nacionais para compreender o que é esperado e o que é considerado uma boa liderança para o contexto escolar específico; não só, como também compreender as competências técnicas necessárias para tal atuação de acordo com as atribuições das pessoas, uma vez que os sistemas escolares são diversos. Tais estudos poderiam fornecer referências e/ou aspectos de atuações exitosas e apoiar ações formativas direcionadas. A comparação com estudos internacionais também traria uma grande contribuição para nosso campo acadêmico e possivelmente novas perspectivas para o exterior.

## Referências

ALVESSON, Mats; SPICER, André. Critical leadership studies: The case for critical performativity. **Human relations**, v. 65, n. 3, p. 367-390, 2012.

ÁVILA, Milene Peixoto. "**Periferia é periferia em qualquer lugar?**" **Antenor Garcia**: estudo de uma periferia interiorana.. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Caderno de formação**: formação de professores: Bloco, v. 3, 2005.

BARROSO, João. **Os Liceus**: organização pedagógica e administração (1836-1960). Fund.Calouste Gulbenkian, 1995

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Ed., 2010.

BOHL, Kenneth W. Leadership as phenomenon: Reassessing the philosophical ground of leadership studies. **Philosophy of Management**, v. 18, n. 3, p. 273-292, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20/12/1996. Estabelece a lei de diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação.

BRUNET, L. **Clima de trabalho e eficácia na escola**. In: NÓVOA, A. As organizações escolares em análise. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.123-139, 1995.

BRUNET, L. **El clima de trabajo en las organizaciones**. México: Trillas, 1987.

BUSH, Tony; GLOVER, Derek. School leadership models: What do we know?. **School Leadership & Management**, v. 34, n. 5, p. 553-571, 2014.

CAIXEIRO, Cristina Maria Bicho Alpalhão. **Liderança e cultura organizacional**: o impacto da liderança do diretor na (s) cultura (s) organizacional (ais) escolar (es). 2014.

CARVALHO, L. M. **Clima de escola e estabilidade dos professores**. Lisboa: Educa, 1992

CASTILLO, Felipe Aravena; HALLINGER, Philip. Systematic review of research on educational leadership and management in Latin America, 1991–2017. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 46, n. 2, p. 207-225, 2018.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **School connectedness**: Strategies for increasing protective factors among youth. 2009

COHEN, Jonathan, McCabe, Elizabeth M., Michelli, Nicholas M. & Pickeral, Terry. School climate: Research, policy, teacher education and practice. **Teachers College Record**, v. 111, n. 1, p. 180-213, 2009.

COHEN, Jonathan; PICKERAL, Terry. **The school climate implementation road map: Promoting democratically informed school communities and the continuous process of school climate improvement.** New York: National Center for School Climate. 2009.

CORREIA, Paulo; SÁ, Susana. Liderança do (a) Diretor (a) escolar e a sua relação com o Clima Organizacional. **Humanidades e tecnologia (Finom)**, v. 28, n. 1, p. 175-209, 2021.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Penso Editora, 2021.

DAY, Christopher; SAMMONS, Pam; GORGEN, Kristine. **Successful School Leadership.** Education development trust, 2020.

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

DEBARBIEUX, Éric. Du climat scolaire. **Éducation & formations**, v. 88, n. 01, p. p. 11-27, 2015.

DUTTA, Vartika; SAHNEY, Sangeeta. School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction. **International Journal of Educational Management**, v. 30, n. 6, p. 941-958, 2016.

ESPOSITO, Ícaro Rodrigo. **Metaestudo sobre lideranças escolares no Brasil na perspectiva da gestão democrática de 2018 a 2022. 2023.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

FLESSA, J., BRAMWELL, D., FERNANDEZ, M., & WEINSTEIN, J. (2018). School leadership in Latin America 2000–2016. **Educational Management Administration & Leadership**, 46(2), 182-206.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 3, p. 601-614, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e transformar o ensino.** Artmed Editora, 4º Ed. 2007.

GREENFIELD, Thomas; RIBBINS, Peter (Ed.). **Greenfield on educational administration: Towards a humane craft.** Routledge, 2005.

GUMUS, Sedat et al. A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 46, n. 1, p. 25-48, 2018.

HALLINGER, Philip; KOVAČEVIĆ, Jasna. Science mapping the knowledge base in educational leadership and management: A longitudinal bibliometric analysis, 1960 to 2018. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 49, n. 1, p. 5-30, 2021.

HALLINGER, Philip; MURPHY, Joseph. Assessing the instructional management behavior of principals. **The elementary school journal**, v. 86, n. 2, p. 217-247, 1985.

HALLINGER, Philip. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. **Journal of Educational Administration**, Vol. 49 No. 2, 2011, p. 125-142.

HALLINGER, Philip. Science mapping the knowledge base on educational leadership and management from the emerging regions of Asia, Africa and Latin America, 1965–2018. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 48, n. 2, p. 209-230, 2020

HALLINGER, Philip. The Evolving Role of American Principals: From Managerial to Instructional to Transformational Leaders. **Journal of Educational Administration**. Vol. 30, No. 3, 1992. pp. 35-48.

HALPIN, A. W.; CROFT, D. B. **Organizational climate of schools**. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago, 1968.

HECK, Ronald H.; HALLINGER, Philip. The study of educational leadership and management: Where does the field stand today?. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 33, n. 2, p. 229-244, 2005.

IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/pt/>. Acesso em: fev 2024.

JANOSZ, M.; GEORGES, P.; PARENT, S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. **Revue Canadienne de Psycho-Éducation**, v. 27, n. 2, p. 285-306, 1998.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001.

KELLER, Edelvais; AGUIAR, Maria Aparecida Ferreira. Análise crítica teórica da evolução do conceito de clima organizacional. **Revista Terra & Cultura: Cadernos de Ensino e Pesquisa**, v. 20, n. 39, p. 91-113, 2020.

LANZONI, S. L. **Clima organizacional**: fator de prevenção à violência escolar. Araraquara, 2009. 220f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership revisited. **School leadership & management**, v. 40, n. 1, p. 5-22, 2020.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership. **School leadership and management**, v. 28, n. 1, p. 27-42, 2008.

LIMA, Laura Câmara. Programa Alceste, primeira lição: a perspectiva pragmatista e o método estatístico. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 17, n. 33, p. 83-97, 2008.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização e a participação na organização escolar**. Um estudo da escola secundária em Portugal. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação, 1998.

LIMA, Licínio C. **A democratização das organizações educativas e a participação como ingerência: contribuições de Paulo Freire**. 2002.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, p. 15-28, 2018.

MCCARLEY, Troy A.; PETERS, Michelle L.; DECMAN, John M. Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. **Educational management administration & leadership**, v. 44, n. 2, p. 322-342, 2016.

MORO, Adriano. **A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos**. Campinas: Editora Appris, 2020.

MORO, Adriano. **A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar**. 2018. Tese de Doutorado. [sn].

NATIONAL SCHOOL CLIMATE COUNCIL. **National school climate standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning and comprehensive school improvement**. 2010.

OECD. **School leadership for learning: Insights from TALIS 2013**. Disponível em <<http://www.oecd.org/publications/school-leadership-for-learning-9789264258341-en.htm>>, 2016. Acesso em fevereiro de 2024.

OPLATKA, Izhar. The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. **Journal of Educational Administration**, v. 47, n. 1, p. 8-35, 2009.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. 1998.

ROBINSON, Viviane MJ; LLOYD, Claire A.; ROWE, Kenneth J. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. **Educational administration quarterly**, v. 44, n. 5, p. 635-674, 2008.

SANTOS, João Marcos Vitorino dos; ADAM, Joyce Mary. **Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise**. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2022.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação **Lei Complementar nº 1.164**, de 04 de janeiro de 2012b, Institui o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação **Lei Complementar nº 1.191**, de 28 de dezembro de 2012c, Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Gestor: Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral**. São Paulo, volume único, 2021

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo, 2012a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acessado em: jun. 2023.

SÃO PAULO (Estado). **Programa de Ensino Integral**. Página inicial. Disponível em <<https://www.educacao.sp.gov.br/pei/>>. Acesso em abril de 2024.

SILVA, J. M. A. de P. e; BRIS, M. M. Clima de Trabalho uma Proposta de Análise da Organização Escolar: revisão teórica. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 24, 2002.

SILVA, Virgínia Ferreira da. Migrantes na periferia urbana: redes sociais e a construção do bairro. Ponto Urbe. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, n. 1, 2007.

SMIRCICH, Linda; MORGAN, Gareth. Leadership: The management of meaning. **The Journal of applied behavioral science**, v. 18, n. 3, p. 257-273, 1982.

SOUSA, E. dos S. et al. **Guia de utilização do software Alceste**: uma ferramenta de análise lexical aplicada à interpretação de discursos de atores na agricultura. 2009.

SOUZA, ELOISIO MOULIN DE. A ontologia pós-estruturalista sobre liderança: identidade e materialidade em evidência. **Cadernos EBAPE**. BR, v. 19, p. 595-606, 2021.

SPILLANE, J. P. **Distributed Leadership**. San Francisco, CA: Jossey Bass, 2006.

SUTHERLAND, Neil; LAND, Christopher; BÖHM, Steffen. Anti-leaders (hip) in social movement organizations: The case of autonomous grassroots groups. **Organization**, v. 21, n. 6, p. 759-781, 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Cultura e tecnologia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.55, n.121, jan./mar. 1971. p.12-37

TEIXEIRA, Lucia Helena Gonçalves. **Cultura organizacional e projeto de mudança em escolas públicas**. Autores associados, 2002.

THAPA, Amrit; COHEN, Jonathan; GUFFEY, Shawn; HIGGINS-D'ALESSANDRO, Ann. A Review of School Climate Research. **Review of educational research**, v. 83, n. 3, p. 357-385, 2013.

- THIÉBAUD, M. **Climat scolaire**. 2005, p. 16. Disponível em: <http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>. Acesso em: out. 2023.
- THIÉBAUD, M., TREYVAUD, N., PISCITELLI, Magnin, L., SERAFIN, A. **Mieux vivre ensemble à l'école, climat scolaire et prévention de la violence**. 2019.
- TORO, José Bernardo. **A construção do público: cidadania, democracia e participação**. Rio de Janeiro: SENAC, 2005.
- TORRES, Leonor I. Novas temporalidades educacionais na construção da cultura da organização escolar. **Educação & Sociedade**, v. 44, p. e260427, 2023.
- TORRES, Leonor L. School organizational culture and leadership: theoretical trends and new analytical proposals. **Education sciences**, v. 12, n. 4, p. 254, 2022.
- TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional em contexto educativo: sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária**. Tese de doutorado. Universidade do Minho. Braga, 2003.
- TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional escolar: apogeu investigativo no quadro de emergência das políticas neoliberais. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 98, p. 151-179, 2007.
- VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e gestão democrática na educação pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 1, p. 11-25, jan./abr. 2019.
- VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G.; ARAGÃO, A. M. F.; MARQUES, C. A. E.; SILVA, L. M.F.; MORO, A.; VIVALD, F. M. C.; RAMOS, A. M.; OLIVEIRA, M. T. A.; BOZZA, T. C. L. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional - EAE**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.
- VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, A. de; MORO, Adriano. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. Campinas: FE/Unicamp, v. 1, 2017.
- VYGOTSKY, L.S, LURIA, A. R, LEONTIEV, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010
- WANG, Yinying; BOWERS, Alex J.; FIKIS, David J. Automated text data mining analysis of five decades of educational leadership research literature: Probabilistic topic modeling of EAQ articles from 1965 to 2014. **Educational administration quarterly**, v. 53, n. 2, p. 289-323, 2017.
- WEINSTEIN, José; MUÑOZ, Gonzalo; LOUZANO, Paula. Apresentação Dossiê Liderança Educacional. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13,n.1, p.5-10, jan/abr 2019.
- WOODS, PHILIP A. **Democratic leadership education**. SAGE: London, 2005.

WOODS, Philip A.; ROBERTS, Amanda. Collaborative school leadership in a global society: A critical perspective. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 47, n. 5, p. 663-677, 2019.

WOODS, Philip. **Democratic leadership**. Oxford Encyclopedia of Educational Administration, 2021.

YAMAZATO, Marcelo Oda; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Cultura Organizacional em escolas de educação básica: metapesquisa da produção acadêmica brasileira de 2006 a 2020. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, n. e2005, 2023.

YUSOFF, M. A.; ISMAIL, S. N. Instructional leadership of school leaders and its relationship to the school climate. **International Journal of Education, Psychology and Counseling**, v. 6, p. 40, 2021.

## Apêndice

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSORES

<b>Objetivos</b>	<b>Questões guia das entrevistas</b>	
Contextualização	QUESTÃO GERADORA	1. Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional até iniciar suas atividades nesta escola.
Percepção do clima escolar	QUESTÃO GERADORA	2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você mais gosta nela? O que você acha que a escola pode melhorar?
Visão do PEI	QUESTÃO GERADORA	3. Você já trabalhava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças? O que você mais gosta e menos gosta nesse programa?
Participação	QUESTÃO GERADORA	4. Fale sobre como os(as) professores(as) participam na escola.
	<i>QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO</i>	4.1 Vocês, professores(as), e os outros agentes se sentem confortáveis e/ou seguros de participar e expressar opiniões? Como você percebe os níveis de participação das famílias, dos(as) estudantes, dos(as) funcionários(as) e dos(as) professores(as) nesta escola?
		4.2 Como os(as) professores(as) participam da vida nesta escola, para além das atividades de sala de aula?
		4.3 Você participa de alguma atividade de participação extra, isto é, que não é da sua obrigação? Do que mais você participa nesta escola? Descreva suas participações nesta escola, as formais e as informais.
		4.4 A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação de todos os segmentos?
Autonomia (relativa)	QUESTÃO GERADORA	5. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/ o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	QUESTÃO GERADORA	6. Como o currículo é trabalhado na escola?
	<i>QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO</i>	6.1 Além dos conteúdos específicos da sua área, o que você ensina e aprende nesta escola? A equipe escolar, de maneira geral, está aberta a novas e constantes aprendizagens?
		6.2 O que você faz para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor? Você dialoga com eles(as) e demais agentes escolares sobre suas aulas e aprendizagens que nelas ocorrem?
		6.3 Qual o seu papel em relação ao currículo da sua disciplina específica e o praticado de maneira geral nesta escola? Há espaço/ condições para adaptações/ adequações/ mudanças?

		<p><b>6.4</b> Como vocês lidam com o currículo no grupo de professores que compõe sua área específica? As diferentes áreas “conversam entre si”? Qual é o papel do(a) professor(a) coordenador(a) de área e do(a) coordenador(a) geral nesse processo?</p> <p><b>6.5</b> Como a equipe docente desta escola trabalha o currículo? As diferentes áreas “conversam entre si”? Quais os papéis dos(as) coordenadores(as) de área e do(a) coordenador(a) geral nesse processo?</p>
	QUESTÃO GERADORA	<b>7.</b> Você saberia definir situações que a equipe gestora, funcionários(as) e estudantes aprendem com os professores, para além do ensino nas salas de aula?
Liderança compartilhada e/ou individual	QUESTÃO GERADORA	<b>8.</b> Quem são as autoridades na escola? Em quais situações? Como elas agem? Mais alguém para além dessa(s) que você citou?
	QUESTÃO GERADORA	<b>9.</b> Descreva o processo de tomada de decisões nesta escola.
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	<b>9.1</b> A equipe gestora consulta vocês quando tem que decidir alguma coisa? Compartilha necessidades, problemas e encaminhamentos com vocês? Como?
	QUESTÃO GERADORA	<b>10.</b> Como você representa (as vozes, demandas) seus(suas) colegas nos conselhos, reuniões e/ou informalmente? Você conversa com eles(elas) antes e/ou depois das reuniões?
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	<b>10.1</b> Eles(as) compartilham ideias com você, do que deve dizer e/ou fazer quando os(as) representa?
Liderança distribuída	QUESTÃO GERADORA	<b>11.</b> Há diálogo igualitário nesta escola nos e entre os diferentes segmentos?
	QUESTÃO GERADORA	<b>12.</b> Quando você participa de alguma atividade coletiva na escola, como você percebe essa participação, no mesmo nível de outras pessoas, de outros segmentos? Ou os níveis de aceitação das opiniões e sugestões são diferentes?
	QUESTÃO GERADORA	<b>13.</b> Para você, qual é a diferença entre protagonismo e liderança?
	QUESTÃO GERADORA	<b>14.</b> Todos(as) têm oportunidade de serem lideranças nesta escola? Você tem vontade (própria) de liderar seus colegas em alguma atividade/ colegiado específico?
Liderança transacional	QUESTÃO GERADORA	<b>15.</b> Há negociações (combinados, rearranjos) nesta escola? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	QUESTÃO GERADORA	<b>16.</b> Analise a frase “a educação transforma pessoas que transformam o mundo” (realidade). Você concorda com ela? Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	QUESTÃO GERADORA	<b>17.</b> Você acha que a sua escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais

		significativas? Você acha que essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	QUESTÃO GERADORA	<b>18.</b> Como a sua escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	<b>18.1</b> A participação dos(as) estudantes em clubes, grêmio e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado a vida deles fora da escola? Como você os(as) vê no futuro, nos planos social, pessoal e profissional? Que tipo de cidadão(cidadã) você gostaria que eles(elas) se tornassem?
Indicação de lideranças na escola	QUESTÃO GERADORA	<b>19.</b> Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EQUIPE GESTORA

<b>Objetivos</b>	<b>Questões guia das entrevistas</b>	
Contextualização	QUESTÃO GERADORA	1. Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional até iniciar suas atividades nesta escola (com foco no cargo de gestão).
Percepção do clima escolar	QUESTÃO GERADORA	2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você mais gosta nela? O que você acha que a escola pode melhorar?
Visão do PEI	QUESTÃO GERADORA	3. Você já trabalhava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças? O que você mais gosta e menos gosta nesse programa?
Participação	QUESTÃO GERADORA	4. Fale como as pessoas participam da vida escolar.
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	4.1 De que forma e em que nível professores(as), estudantes, famílias e funcionários(as) participam da vida nesta escola, para além das atividades prescritas a cada uma dessas funções? E você, como participa?
		4.2 Você considera que as pessoas se sentem seguras e confortáveis em participar, expressar opiniões? O que você faz, como gestor(a) para aumentar os níveis de participação?
4.3 A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação de todos os segmentos? Descreva as participações das pessoas nelas.		
Autonomia (relativa)	QUESTÃO GERADORA	5. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	QUESTÃO GERADORA	6. Qual o seu papel em relação ao currículo praticado nesta escola? Há espaço/ condições para adaptações/adequações/mudanças?
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	6.1 Como a equipe docente desta escola trabalha o currículo? As diferentes áreas “conversam entre si”?
		6.2 Como a equipe gestora e docente desta escola se integram para trabalhar o currículo?
	QUESTÃO GERADORA	7. Para além dos conteúdos curriculares, o que você acha que ensina na escola?
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	7.1 As pessoas dão atenção umas às outras nesta escola? Há um pressuposto compartilhado e/ou sentimento na equipe escolar que todos(as) podem aprender com todos(as)? Essa equipe busca aprender com estudantes e famílias?
7.2 O que você ensina e aprende nessa escola? Você saberia definir situações que a equipe gestora atua pedagogicamente na escola?		
7.3 O que você e a equipe gestora fazem para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor?		
Liderança compartilhada e/ou individual	QUESTÃO GERADORA	8. Quem são as autoridades na escola? Em quais situações?

	QUESTÃO GERADORA	9. Descreva o processo de tomada de decisões nesta escola.
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	9.1 O compartilhamento de problemas e encaminhamentos restringem-se à equipe gestora? Quais são os diferentes cenários (situações)? 9.2 Professores(as), estudantes e famílias compartilham problemas e necessidades com você? Como você lida com as diferentes situações e demandas? 9.3 Você enxerga alguma diferença se dissermos “este é o nosso líder” e “esta é a nossa liderança”?
Liderança distribuída	QUESTÃO GERADORA	10. Como você chegou à gestão escolar?
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	10.1 Sentiu vontade de ser gestor(a)? Foi por sugestão de colegas? Surgiu oportunidade? Como se sente exercendo um papel de liderança nesta escola?
	QUESTÃO GERADORA	11. Há um diálogo igualitário entre os membros da equipe gestora? E entre os(as) professores(as)? E entre todos os segmentos? As pessoas se sentem confortáveis o suficiente para discordarem de decisões, tanto intra quanto entre segmentos?
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	11.1 E num cenário de sugestão de melhoria por parte do(a) aluno? E por parte de um(a) professor(a) coordenador(a)? Existe diálogo igualitário?
	QUESTÃO GERADORA	12. Como vocês identificam lideranças aqui na escola? Quais são as características dessas lideranças?
	QUESTÃO GERADORA	13. Qual a diferença entre protagonismo e liderança para você?
Liderança transacional	QUESTÃO GERADORA	14. Pensando no bom andamento do trabalho, são realizados rearranjos ou negociações nesta escola (combinados, por exemplo, atuação no caixa em sábado letivo)? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	QUESTÃO GERADORA	15. Analise a frase “a educação transforma pessoas que transformam o mundo”. Você concorda com ela? Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	QUESTÃO GERADORA	16. Você acha que a sua escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? Na sua visão, essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	QUESTÃO GERADORA	17. Como a sua escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?
	QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO	17.1 A participação dos(as) estudantes em clubes, grêmios e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado a vida deles fora da escola? Como você os(as) vê no futuro, nos planos social, pessoal e profissional? Que tipo de cidadão(cidadã) você gostaria que eles(elas) se tornassem?
‘Indicação de lideranças na escola	QUESTÃO GERADORA	18. Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FUNCIONÁRIOS

<b>Objetivos</b>	<b>Questões guia das entrevistas</b>
Contextualização	1. Você é de São Carlos? Mora nesse bairro? Fale um pouco da sua trajetória pessoal e profissional até iniciar suas atividades nesta escola.
Percepção do clima escolar	2. Há quanto tempo você trabalha nesta escola? O que você mais gosta nela? O que você menos gosta nela?
Visão do PEI	3. Você já trabalhava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças? O que você mais gosta e menos gosta nesse programa?
Participação	4. De que forma e em que nível professores(as), estudantes, famílias e funcionários(as) participam da vida nesta escola, para além das atividades prescritas a cada uma dessas funções?
	5. Você se sente seguro(a) e /ou confortável ao expressar seus pontos de vista com a equipe escolar e/ou em reuniões que incluam famílias e/ou estudantes?
	6. Você participa de alguma atividade extra, isto é, que não próprias da sua função?
	7. A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação de todos os segmentos? Descreva as participações das pessoas nelas.
	8. Descreva suas participações nesta escola, as formais e as informais.
Autonomia (relativa)	9. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	10. O que você ensina e aprende nessa escola? Você saberia definir situações em que vocês – funcionários(as), atuam pedagogicamente na escola?
	11. Os(as) funcionários(as) têm alguma influência sobre o currículo praticado na escola?
	12. Como a equipe gestora e docente desta escola se integram para trabalhar o currículo?
	13. Como a equipe docente desta escola trabalha o currículo? As diferentes áreas “conversam entre si”?
Liderança compartilhada e/ou individual	14. Quem exerce autoridade na escola? Em quais situações?
	15. Descreva o processo de tomada de decisões nesta escola.
	16. O compartilhamento de problemas e encaminhamentos restringem-se à equipe gestora? Quais são os diferentes cenários?
	17. Professores(as), estudantes e famílias compartilham problemas e necessidades com você? Como você lida com as diferentes situações e demandas?
	18. Qual a diferença se dissermos “este é o nosso líder” e “esta é a nossa liderança”?
Liderança distribuída	19. Há um diálogo igualitário entre a equipe gestora? E entre os docentes? E entre os segmentos? As pessoas se sentem confortáveis o suficiente para discordarem de decisões, tanto intra quanto entre segmentos?

	20. Para você qual é a diferença entre protagonismo e liderança?
	21. Você reconhece lideranças além da equipe gestora nesta escola? Quais são as características dessas lideranças?
Liderança transacional	22. Há negociações nesta escola? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	23. Você acha que a escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? Na sua visão, essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	24. Analise a frase “a educação transforma pessoas que transformam o mundo”. Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	25. Como esta escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?
	26. A participação dos(as) estudantes em clubes, grêmios e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado a vida deles fora da escola? Como você os(as) vê no futuro, nos planos social, pessoal e profissional? Que tipo de cidadão(cidadã) você gostaria que eles(elas) se tornassem?
Indicação de lideranças nas escolas	27. Quem são suas referências de lideranças nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ESTUDANTES

<b>Objetivos</b>	<b>Questões guia das entrevistas</b>
Contextualização	1. Você é de São Carlos? Há quanto tempo vive neste bairro?
	2. Como é a sua família? Quantos irmãos(irmãs) você tem? Eles(as) estudam aqui nesta escola? Qual é o trabalho dos seus pais?
Percepção do clima escolar	3. Faz tempo que você estuda nesta escola? Você se sente pertencente a ela? O que você mais gosta nela? O que você menos gosta nela?
	4. Como é sua relação com os colegas de turma? Como é sua relação com os adultos da escola: professores(as), funcionários(as) e gestores(as)? Você acha que eles gostam, se sentem confortáveis, aqui na escola.
Visão do PEI	5. Você já estudava aqui quando a escola se tornou uma PEI? O que mudou? Você gostou das mudanças?
Participação	6. Vocês são apoiados e incentivados a participarem das diversas atividades aqui na escola, pelos seus pais e pela equipe escolar?
	7. Como você participa em sala de aula e nas outras atividades aqui da escola? Você participa da elaboração de algumas delas?
	8. Você se sente confortável e seguro(a) em participar das atividades aqui na escola? Descreva suas participações, as formais e as informais.
	9. A escola promove reuniões gerais, tipo assembleias, com representação das famílias, dos(as) estudantes, dos(as) professores(as) e dos(as) funcionários(as)?
Autonomia (relativa)	10. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	11. Quem define o que vocês devem aprender e como vocês devem aprender nesta escola? Vocês participam dessas decisões?
	12. O que se faz nesta escola para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor? Os(as) professores(as) te incentivam a estudar, a aprender?
	13. Quem são os(as) professores(as) que se destacam aqui na escola? Por quê?
	14. O que vocês aprendem com os(as) professores(as) além dos conteúdos específicos que eles ministram?
	15. Os(as) professores(as) trabalham de forma integrada? Ou é cada um(a) por si?
Liderança compartilhada e/ou individual	16. Quem exerce autoridade na escola? Quem toma as decisões? Em quais situações?
	17. A equipe escolar consulta vocês quando tem que decidir alguma coisa? Compartilha necessidades, problemas e encaminhamentos com vocês?
	18. Como você representa outros(outros) estudantes no grêmio, conselhos e/ou informalmente? Você conversa com eles(elas) antes e/ou depois das reuniões? Você considera as visões/opiniões deles(a) quando toma uma decisão?

	19. Eles(as) compartilham ideias com você, do que deve dizer e/ou fazer quando os(as) representa?
Liderança distribuída	20. Você começou a participar na escola por convite e/ou sugestão de alguém? Como foi isso?
	21. Como você percebe sua participação na escola, no mesmo nível de outras pessoas, de outros segmentos, como os professores? Ou os níveis de aceitação das opiniões e sugestões são diferentes?
	22. Qual a diferença entre protagonismo e liderança?
Liderança transacional	23. Há negociações nesta escola? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	24. Você acha que a escola tem mudado nos últimos tempos? São mudanças pequenas, tímidas ou mais significativas? Você acha que essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	25. Analise a frase “a educação transforma pessoas que transformam o mundo”. Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	26. Como a escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura?
	27. Sua participação nos clubes, grêmios e de atividades de projeto de vida e de protagonismo juvenil tem influenciado sua vida fora da escola? Como você se vê no futuro, nos planos social, pessoal e profissional? Quem você deseja ser?
Indicação de lideranças na escola	28. Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – FAMÍLIAS

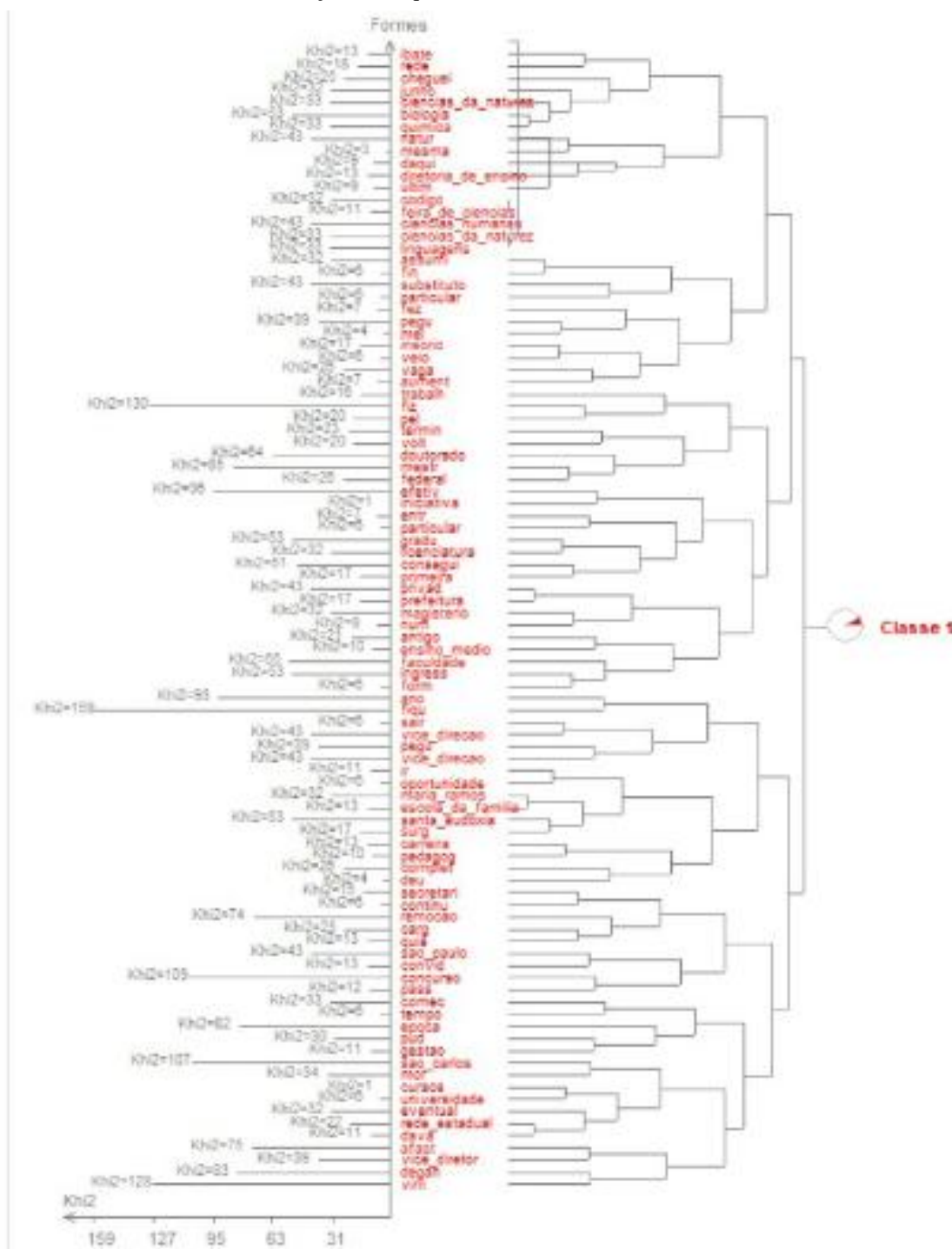
<b>Objetivos</b>	<b>Questões guia das entrevistas</b>
Contextualização	1. Você é de São Carlos? Há quanto tempo vive neste bairro?
	2. Quantos(as) filhos(as) você tem aqui na escola?
Percepção do clima escolar	3. Você se sente acolhida(o) e respeitada(a) nesta escola? Você gosta dela? Como seus filhos(as) se sentem nesta escola? Vocês se sentem pertencentes a esta escola?
Visão do PEI	4. Você percebeu alguma mudança a partir da escola ter se tornado uma PEI?
	5. Destaque o que mais gosta e o que menos gosta no PEI.
Participação	6. Como você se aproximou da escola? Quando e como começou a participar mais ativamente dela?
	7. Como você participa? Faz parte de algum conselho? Ou participa mais informalmente?
	8. Você tem convivência com outros pais e/ou responsáveis? Você conversa com eles(as) sobre a escola?
	9. Qual o grau de participação dos pais nas reuniões na escola e/ou da resolução de problemas coletivos?
	10. Você se sente bem-vindo(a) na escola/reuniões/conselhos? Se sente seguro para expressar seus pontos de vista? Você se sente tranquilo quando precisa conversar com professores(as) e equipe gestora?
Autonomia (relativa)	11. Você se sente livre para participar da maneira que julga justa e adequada aqui na escola? Quem/o que influencia suas decisões?
Liderança pedagógica	12. Você confia no trabalho pedagógico desenvolvido nesta escola? Por quê?
	13. O que se faz nesta escola para que os(as) estudantes aprendam mais e melhor?
	14. Quem são os(as) professores(as) que se destacam aqui na escola? Por quê?
	16. O que os(as) alunos(as) aprendem com os(as) professores(as) além dos conteúdos específicos que eles ministram?
	17. Os(as) professores(as) trabalham de forma integrada? Ou é cada um(a) por si?
Liderança compartilhada e/ou individual	18. Quem exerce autoridade na escola? Quem toma as decisões? Em quais situações?
	19. A equipe escolar consulta as famílias quando tem que decidir alguma coisa? Compartilha necessidades, problemas e/ou encaminhamentos com vocês?
	20. Quando você participa na escola, em algum conselho e/ou informalmente, você fala com outros pais e/ou responsáveis antes e/ou depois? Isto é: troca ideias com eles(as) sobre como vai se colocar? Eles(as) compartilham ideias com você, do que deve dizer e/ou fazer na escola?

Liderança distribuída	21. Você começou a participar na escola por convite e/ou sugestão de alguém? Você gosta de participar? Dá muito trabalho?
	22. Você se sente confortável e seguro(a) quando participa de alguma atividade aqui na escola? Sua participação é tão intensa como a dos(as) professores(as) e gestores(as)? Você percebe se suas opiniões são acolhidas e respeitadas?
	23. Para você qual é a diferença entre protagonismo e liderança?
Liderança transacional	24. Há negociações nesta escola? Se há, como elas ocorrem?
Liderança transformacional	25. Você tem observado mudanças nesta escola? Você percebeu mudanças na escola e/ou profissionais e/ou trabalho realizado desde que seu(sua) filho(as) está nesta escola e/ou desde que ela se tornou uma PEI? Você acha que essas mudanças são passageiras ou podem durar?
	26. Analise a frase “ a educação transforma pessoas que transformam o mundo”. Essa educação vem sendo praticada nesta escola?
	27. Como a escola está educando seus(suas) alunos(as) para sua vida presente e futura? Como você gostaria que eles(as) fossem educados? Como você gostaria que seus(suas) filhos(as) fossem no futuro?
Indicação de lideranças na escola	28. Quem são suas referências de liderança nesta escola? Por que você enxerga essas pessoas como lideranças?

## ANEXOS

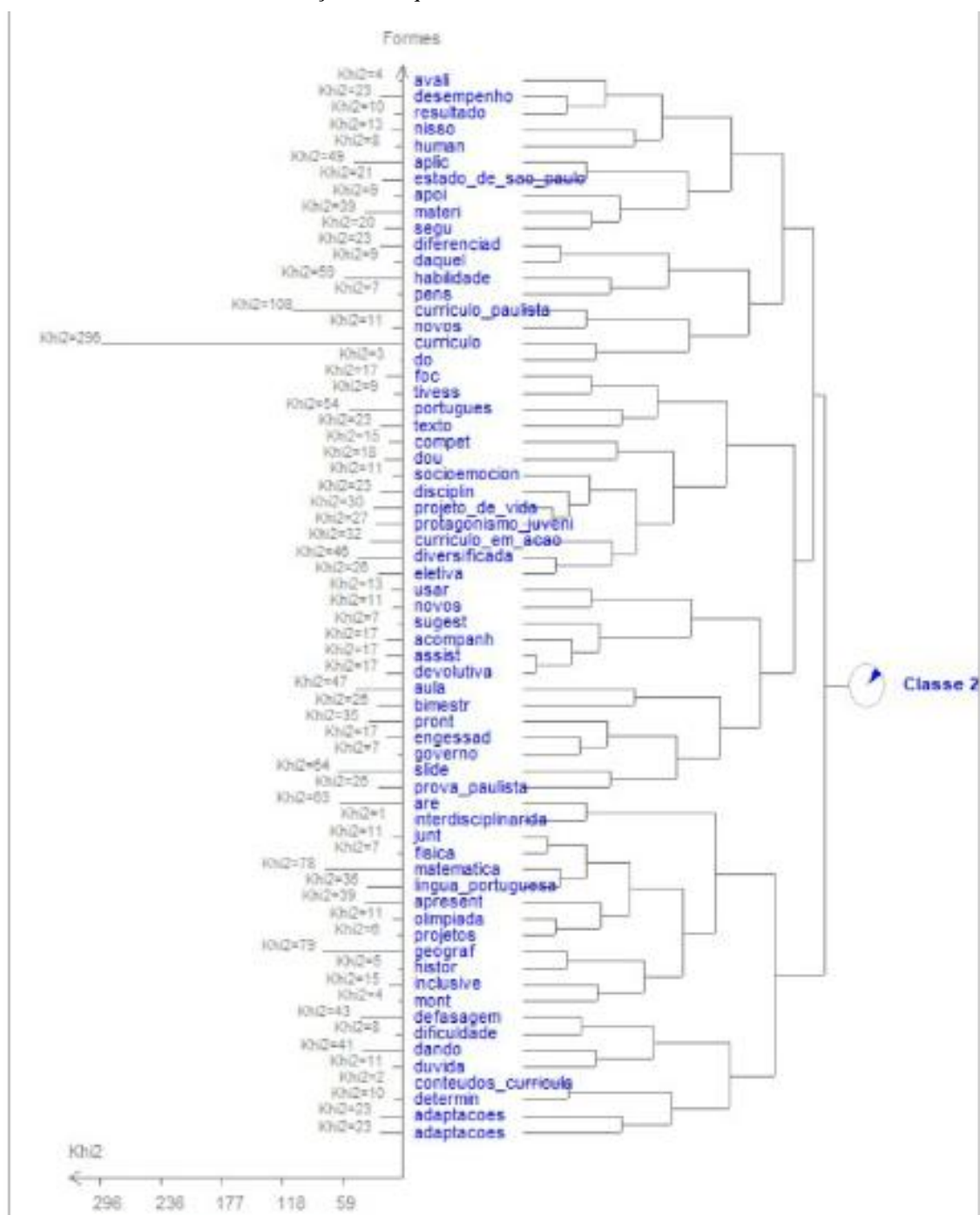
## Anexo 1 – Dendrogramas de classificação hierárquica ascendente de termos da Escola A

Gráfico 53: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 1 da Escola A



Fonte: dados da pesquisa

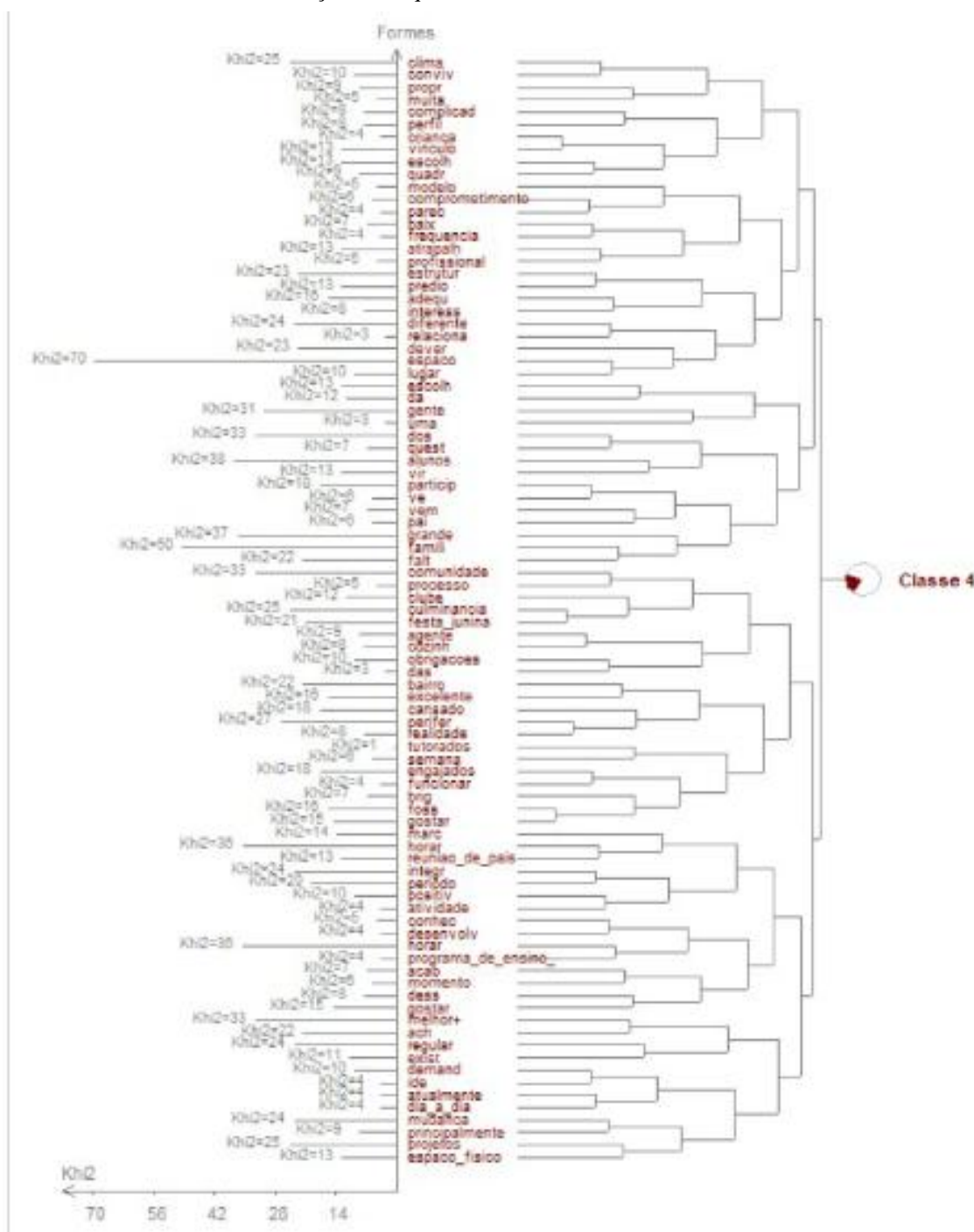
Gráfico 54: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 2 da Escola A



Fonte: dados da pesquisa

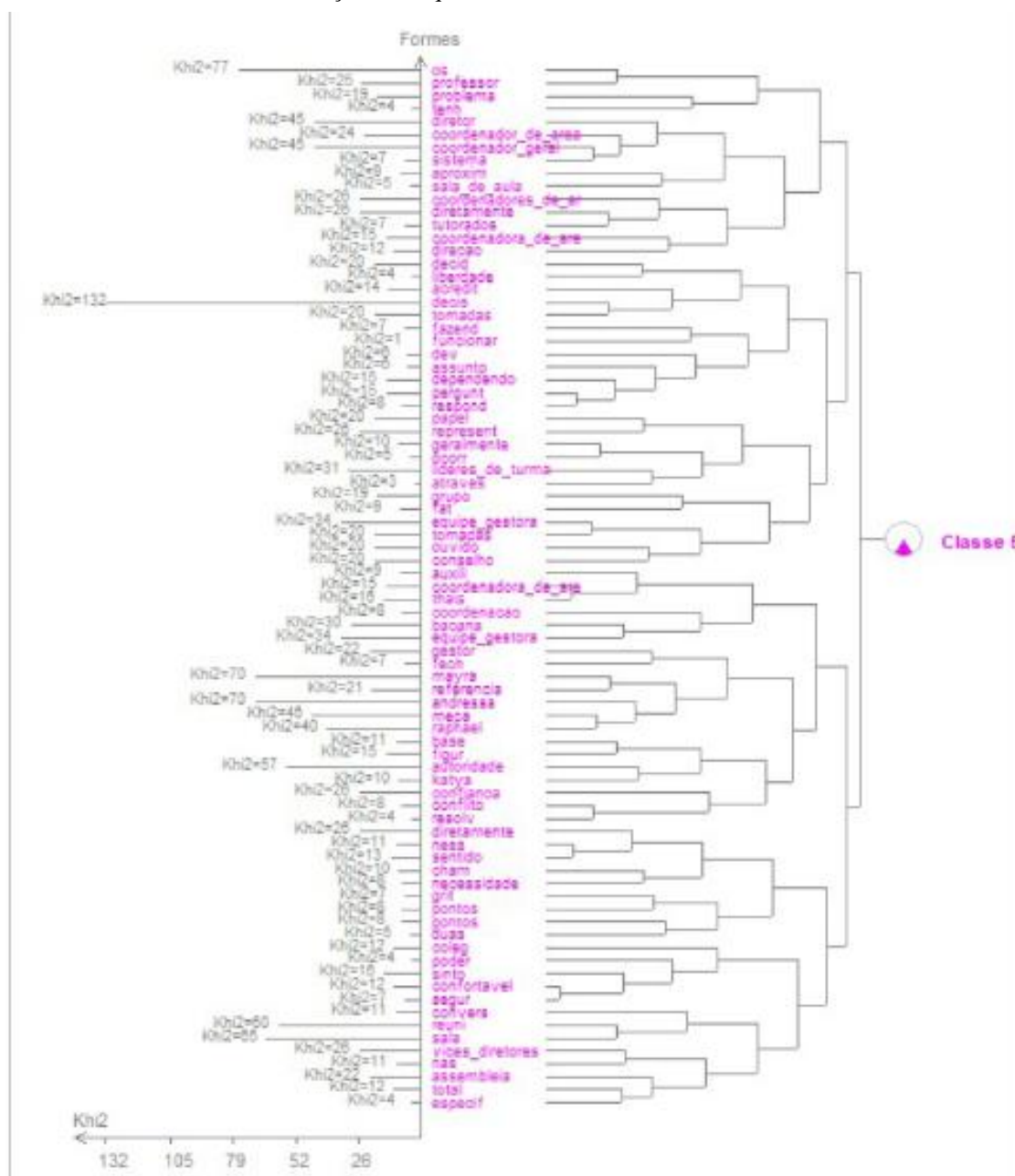


Gráfico 56: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 4 da Escola A



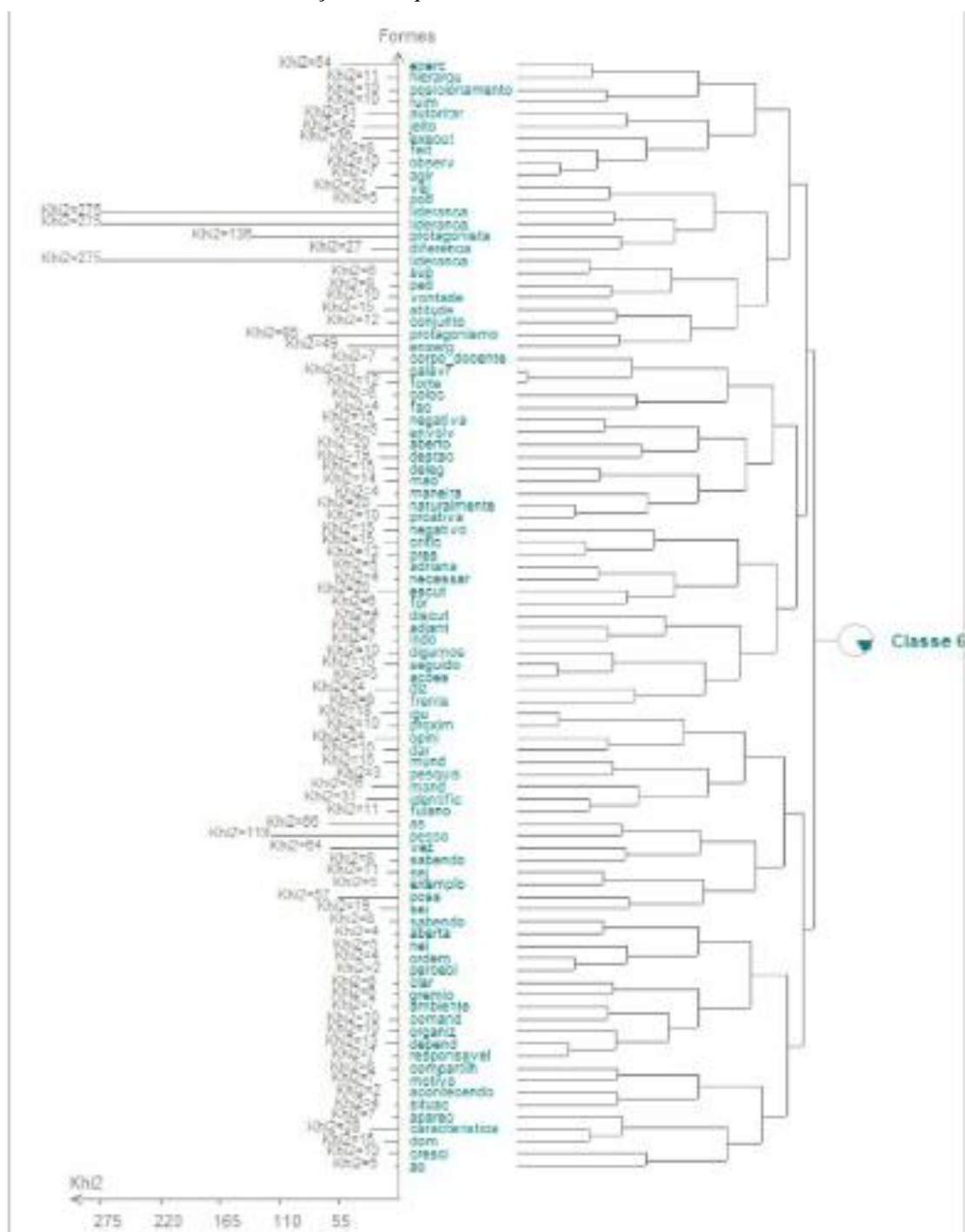
Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 57: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 5 da Escola A



Fonte: dados da pesquisa

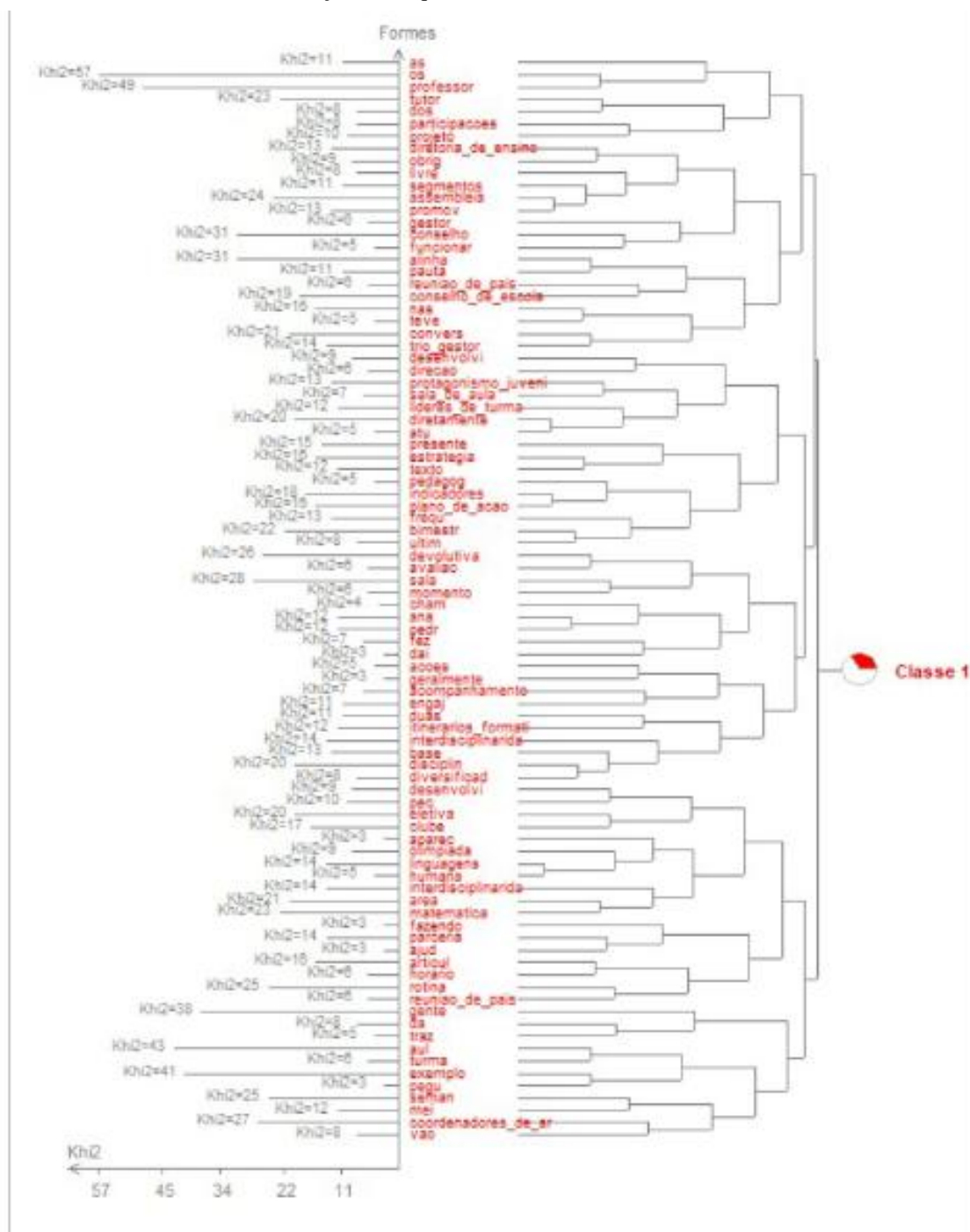
Gráfico 58: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 6 da Escola A



Fonte: dados da pesquisa

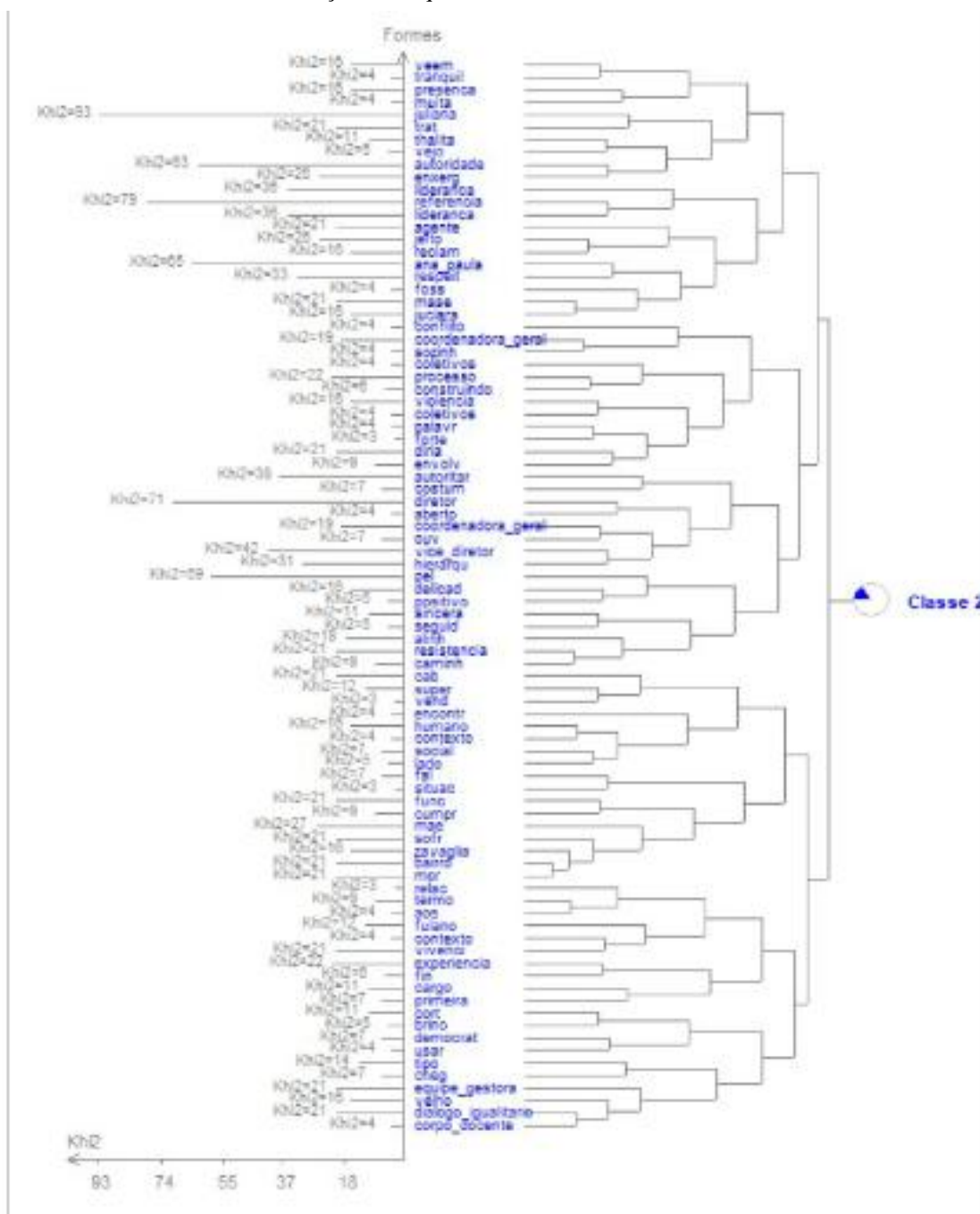
## Anexo 2 – Dendrogramas de classificação hierárquica ascendente de termos da Escola B

Gráfico 59: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 1 da Escola B



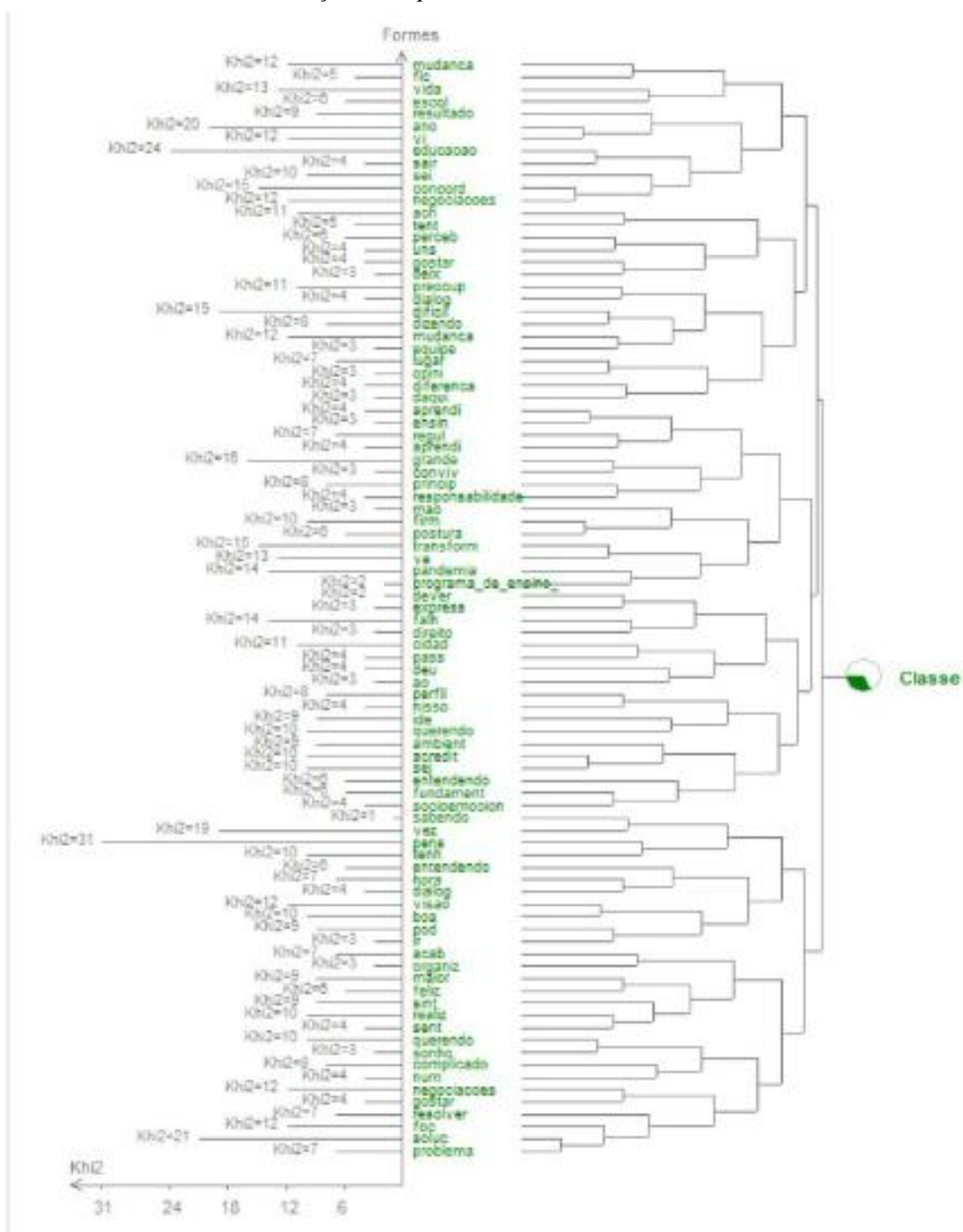
Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 60: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 2 da Escola B



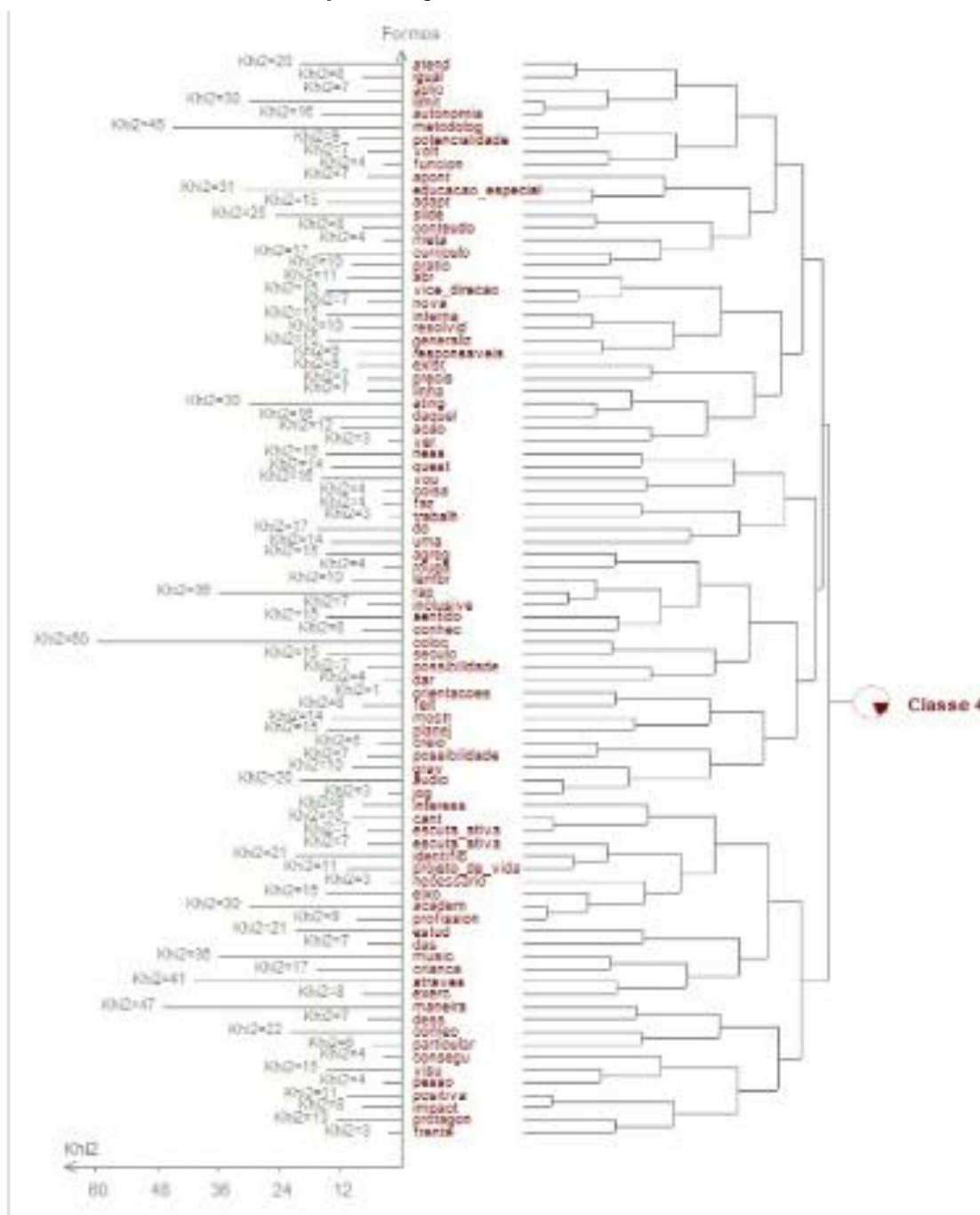
Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 61: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 3 da Escola B



Fonte: dados da pesquisa

Gráfico 62: Classificação hierárquica ascendente de termos da Classe 4 da Escola B



Fonte: dados da pesquisa

### Anexo 3 – Questionário do clima escolar para os estudantes

Dimensão	Questão	INSTRUMENTO - ALUNOS
1	q001	1. O que aprendo na escola é útil para a minha vida.
1	q002	2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades.
1	q003	3. Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos estudantes.
1	q004	4. A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.
1	q005	5. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.
1	q006	6. Os professores desta escola costumam faltar.
1	q007	7. Considero justo o jeito que os professores dão as notas.
1	q008	8. Parecem desinteressados e entediados.
1	q009	9. Chegam atrasados.
1	q010	10. Atrapalham a aula.
1	q011	11. Fazem as lições de casa.
1	q012	12. Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.
1	q013	13. Explicam de forma clara.
1	q014	14. Conseguem manter a ordem durante a aula.
1	q015	15. Propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.
1	q016	16. Incentivam a colaboração dos estudantes no planejamento das atividades.
1	q017	17. Apoiam e incentivam os estudantes.
1	q018	18. Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.
1	q019	19. Incentivam os estudantes a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante as aulas.
1	q020	20. Incentivam os estudantes a usarem a biblioteca.
2	q021	21. Os gestores (diretor, vice diretor...).
2	q022	22. O coordenador/orientador.
2	q023	23. Os funcionários.
2	q024	24. Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores.
2	q025	25. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.
2	q026	26. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.
2	q027	27. Há muitas situações de conflitos entre os estudantes.
2	q028	28. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos estudantes.
2	q029	29. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
2	q030	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.
2	q031	31. Os estudantes desrespeitam os professores.
2	q032	32. Os funcionários tratam todos os estudantes com respeito.
2	q033	33. Os estudantes ofendem ou ameaçam alguns professores.
2	q034	34. Os estudantes sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.
2	q035	35. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.
2	q036	36. A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos estudantes fora da escola.
2	q037	37. Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.
2	q038	38. Escutam o que temos a dizer.
2	q039	39. Implicam com alguns estudantes.
2	q040	40. Gritam.
2	q041	41. Ameaçam alguns estudantes.
2	q042	42. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.
3	q043	43. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.
3	q044	44. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.
3	q045	45. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.
3	q046	46. Os estudantes conhecem e compreendem as regras.
3	q047	47. As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, diretor).

3	q048	48. Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.
3	q049	49. Alguns estudantes vêm para a escola embriagados ou drogados.
3	q050	50. Alguns estudantes traficam drogas dentro da escola.
3	q051	51. Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.
3	q052	52. Os professores favorecem a alguns estudantes mais que a outros.
3	q053	53. Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.
3	q054	54. As punições são impostas sem o estudante ser ouvido.
3	q055	55. A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.
3	q056	56. Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.
3	q057	57. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.
3	q058	58. Fingem que não perceberam.
3	q059	59. Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.
3	q060	60. Os estudantes envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.
3	q061	61. Colocam os estudantes para fora da sala de aula.
3	q062	62. Mudam os estudantes de lugar na sala de aula.
3	q063	63. Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao estudante.
3	q064	64. Não sabem o que fazer.
3	q065	65. Encaminham para a direção/coordenação/orientação.
3	q066	66. Os estudantes envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.
3	q067	67. Os estudantes são humilhados na frente dos colegas.
3	q068	68. Os estudantes envolvidos são suspensos.
3	q069	69. Os estudantes envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.
3	q070	70. A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.
3	q071	71. Os estudantes são transferidos de escola.
3	q072	72. Os estudantes são encaminhados para o Conselho Tutelar.
3	q073	73. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.
3	q074	74. A escola impede que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).
4	q075	75. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.
4	q076	76. Eu fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.
4	q077	77. Eu tenho medo de alguns estudantes.
4	q078	78. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, exclui ou humilhei algum colega da escola.
4	q079	79. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.
4	q080	80. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.
4	q081	81. Eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.
4	q082	82. Frequência com que aconteceram agressões na classe.
4	q083	83. Com que Frequência aconteceram agressões nos corredores?
4	q084	84. Com que Frequência aconteceram agressões no pátio?
4	q085	85. Com que Frequência aconteceram agressões no refeitório/cantina?
4	q086	86. Com que Frequência aconteceram agressões nos banheiros?
4	q087	87. Com que Frequência aconteceram agressões na quadra?
4	q088	88. Com que Frequência aconteceram agressões em locais próximos à escola?
4	q089	89. Com que Frequência aconteceram agressões através de internet ou celular?
5	q090	90. Sua família está contente com a escola.
5	q091	91. Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.
5	q092	92. Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores.
5	q093	93. Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.
5	q094	94. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.
5	q095	95. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.

5	q096	96. Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.
6	q097	97. Os banheiros que os estudantes usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição.
6	q098	98. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).
6	q099	99. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.
6	q100	100. Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.
6	q101	101. Os estudantes sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).
6	q102	102. Os estudantes têm livre acesso aos espaços da escola.
6	q103	103. Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.
6	q104	104. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.

#### Anexo 4 – Questionário do clima escolar para os docentes

Dimensão	Questão	INSTRUMENTO - DOCENTES
1	q001	1. O que eu ensino aos meus estudantes é importante para a vida deles.
1	q002	2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior.
1	q003	3. A maioria dos estudantes da minha escola é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas.
1	q004	4. Os procedimentos de recuperação desta escola visam a superação das dificuldades de aprendizagem e não apenas ao alcance das médias (notas).
1	q005	5. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os estudantes.
1	q006	6. A maioria dos estudantes valoriza esta escola.
1	q007	7. A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.
1	q008	8. O nível de exigência da escola no que se refere ao aprendizado do estudante é alto.
1	q009	9. Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos estudantes.
1	q010	10. Os professores desta escola costumam faltar.
1	q011	11. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.
1	q012	12. Eu incentivo que, durante as aulas, os meus estudantes usem de maneira autônoma materiais diversos (livros, filmes, revistas etc.).
1	q013	13. Eu me sinto satisfeito com os objetivos pedagógicos que tenho alcançado.
1	q014	14. Eu proponho atividades em grupos que promovem troca de ideias e a cooperação.
1	q015	15. Procuro direcionar meus esforços para todos os estudantes, mesmo àqueles que não demonstram interesse em aprender.
1	q016	16. Preparo atividades diversificadas para os mais diferentes ritmos de aprendizagem.
1	q017	17. Eu consigo manter, de forma respeitosa, a ordem durante a aula.
1	q018	18. Incentivo a colaboração de meus estudantes no planejamento das atividades de classe.
1	q019	19. Eu participo de cursos de aperfeiçoamento fora da escola que repercutem na minha prática pedagógica.
1	q020	20. Ajusto a programação de um tema a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.
1	q021	21. Ao concluir um tema, conteúdo ou unidade, faço uma revisão para futuras modificações das minhas práticas.
1	q022	22. Quando identifico estudantes com dificuldades de aprendizagem, reúno-me com os demais professores da classe ou com o orientador/coordenador, para traçar um plano eficaz para esses estudantes.
1	q023	23. Parecem desinteressados e entediados.
1	q024	24. Chegam atrasados com frequência.
1	q025	25. Atrapalham a minha aula.
1	q026	26. Fazem as lições de casa.
1	q027	27. Entendem os objetivos, o processo, os critérios e os resultados das avaliações.
1	q028	28. Expressam livremente suas opiniões mesmo que muito diferentes das ideias dos demais durante as aulas.
1	q029	29. Quando não entendem alguma coisa eles podem perguntar várias vezes até compreenderem.
2	q030	30. A equipe gestora (diretor, vice-diretor).
2	q031	31. O coordenador/orientador.
2	q032	32. Os professores.
2	q033	33. Os estudantes.
2	q034	34. Os funcionários.
2	q035	35. As pessoas que convivem na minha escola (estudantes, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.
2	q036	36. Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.
2	q037	37. Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta escola.
2	q038	38. Os estudantes desrespeitam os professores.
2	q039	39. Os professores desrespeitam os estudantes.
2	q040	40. Os estudantes com deficiência tem o apoio dos professores para se sentirem incluídos ao grupo
2	q041	41. Os estudantes ofendem ou ameaçam alguns professores.

2	q042	42. Os estudantes usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.
2	q043	43. Os estudantes agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola
2	q044	44. Os estudantes provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.
2	q045	45. Gritam com alguns estudantes ou com a classe.
2	q046	46. Ignoram alguns estudantes.
2	q047	47. Ameaçam alguns estudantes.
2	q048	48. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.
2	q049	49. Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores.
2	q050	50. Há muitas situações de conflitos entre os estudantes.
2	q051	51. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.
2	q052	52. Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.
2	q053	53. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
3	q054	54. São realizadas assembleias ou encontros com os estudantes para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da escola.
3	q055	55. Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.
3	q056	56. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.
3	q057	57. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.
3	q058	58. As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, direção/ coordenação/orientação).
3	q059	59. As regras são criadas principalmente pela equipe e gestora da escola (Direção, Coordenação, Orientador(a), Mantenedora).
3	q060	60. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.
3	q061	61. Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.
3	q062	62. Os estudantes estragam ou roubam objetos dos outros.
3	q063	63. Alguns estudantes vêm embriagados ou drogados para a escola.
3	q064	64. Alguns estudantes traficam drogas na escola.
3	q065	65. Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores.
3	q066	66. Há diferenças acentuadas entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores.
3	q067	67. Há diferenças acentuadas entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos estudantes.
3	q068	68. Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora (diretor/vice/coordenador/orientador) para ajudar a resolver os conflitos.
3	q069	69. Não sei ao certo o que fazer.
3	q070	70. Encaminho para a direção/coordenação/orientação.
3	q071	71. Informo a família sobre o ocorrido para que tome providências.
3	q072	72. Retiro um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao estudante.
3	q073	73. Mudo os estudantes de lugar na sala de aula.
3	q074	74. Os estudantes envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.
3	q075	75. Os estudantes envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.
3	q076	76. Os estudantes são humilhados na frente dos colegas.
3	q077	77. Os estudantes são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).
3	q078	78. Os estudantes envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.
3	q079	79. A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providências.
5	q085	85. Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, organização de Associações de Pais e Mestres...).
5	q086	86. Eu conheço grande parte dos pais dos meus estudantes.
5	q087	87. As relações entre os professores e as famílias dos estudantes são harmoniosas.
5	q088	88. Eu sinto que as famílias valorizam o meu trabalho.
5	q080	80. As famílias estão contentes com a escola.
5	q081	81. As famílias vão às reuniões convocadas pela escola.
5	q082	82. As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola.
5	q083	83. Existe uma boa comunicação entre as famílias e os professores.

5	q084	84. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.
5	q089	89. São realizados projetos ou trabalhos que contribuem com a comunidade ou bairro.
5	q090	90. São oferecidas propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.
6	q093	93. Há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores.
6	q096	96. Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.
6	q091	91. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.
6	q092	92. Os banheiros que os estudantes usam estão em bom estado, limpos, com papel higiênico e sabonete à disposição.
6	q094	94. Os espaços utilizados para atividades físicas e esportivas são adequados.
6	q095	95. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.
6	q097	97. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).
6	q098	98. Os estudantes têm livre acesso para utilizar os espaços da escola.
7	q099	99. Os gestores (diretor e vice-diretor).
7	q100	100. Coordenador/orientador.
7	q101	101. Funcionários.
7	q102	102. Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição.
7	q103	103. Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas nesta escola.
7	q104	104. Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.
7	q105	105. Se pudesse, eu deixaria de ser professor.
7	q106	106. Eu me sinto apoiado e orientado pela equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador e orientador).
7	q107	107. Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.
7	q108	108. Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola.
7	q109	109. As oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na minha escola têm contribuído para o aperfeiçoamento do meu trabalho em sala de aula.
7	q110	110. Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.
8	q111	111. A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola é semanal ou quinzenal.
8	q112	112. A equipe gestora incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar.
8	q113	113. As informações circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da minha escola.
8	q114	114. A equipe gestora conhece claramente os problemas e as necessidades da escola.
8	q115	115. Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola.
8	q116	116. O diretor está sempre presente na escola.
8	q117	117. O estilo da gestão é autoritário.
8	q118	118. A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora.
8	q119	119. Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...).
8	q120	120. A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem.
8	q121	121. A jornada de trabalho dos professores contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades.
8	q122	122. O responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas.
8	q123	123. A minha escola oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais.

### Anexo 5 – Questionário do clima escolar para a equipe gestora

Dimensão	Questão	INSTRUMENTO - GESTORES
1	q001	1. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior.
1	q002	2. A maioria dos estudantes dessa escola é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas.
1	q003	3. Os procedimentos de recuperação desta escola visam à superação das dificuldades de aprendizagem e não apenas ao alcance das médias (notas).
1	q004	4. A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os estudantes.
1	q005	5. A maioria dos estudantes valoriza esta escola.
1	q006	6. O nível de exigência da escola, no que se refere ao aprendizado do estudante, é alto.
1	q007	7. Os professores desta escola costumam faltar.
1	q008	8. Os estudantes usam, com frequência, computadores ou outros aparelhos conectados à internet, nas atividades propostas durante as aulas.
1	q009	9. Nessa escola há muita rotatividade dos professores.
1	q010	10. Os professores dessa escola chegam atrasados com frequência.
1	q011	11. Os estudantes são distribuídos em turmas/série, de forma homogênea, de acordo com seu desempenho.
1	q012	12. É comum não ter aula por falta de profissionais que assumam esta função.
1	q013	13. Os estudantes chegam atrasados.
1	q014	14. Os estudantes costumam faltar.
1	q015	15. Em geral os professores aderem a novos projetos e programas.
1	q016	16. Preocupação com o aprendizado de todos os estudantes.
1	q017	17. Capacidade de fazer adaptações e diferenciações no ensino (de acordo com as necessidades dos estudantes).
1	q018	18. Coesão nas práticas pedagógicas entre professores de uma mesma série.
1	q019	19. Continuidade ou progressão nas práticas pedagógicas entre as diferentes séries.
1	q020	20. Diversidade das práticas pedagógicas propostas.
1	q021	21. Organização de atividades extras para o apoio aos estudantes com dificuldades.
2	q022	22. Os gestores (diretor e vice-diretor).
2	q023	23. A equipe de Coordenação/Orientação.
2	q024	24. Os professores.
2	q025	25. Os estudantes.
2	q026	26. Os funcionários.
2	q027	27. Há muitas situações de conflitos entre os estudantes.
2	q028	28. Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores.
2	q029	29. Há muitas situações de indisciplina nesta escola.
2	q030	30. Há muitas situações de agressividade dos estudantes nesta escola.
2	q031	31. As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
2	q032	32. Existe um clima de competição entre os professores.
2	q033	33. Os estudantes desrespeitam os professores.
2	q034	34. Os professores desrespeitam os estudantes.
2	q035	35. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.
2	q036	36. A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos estudantes fora da escola.
2	q037	37. Os funcionários tratam todos os estudantes com respeito.
2	q038	38. Os estudantes ameaçam professores, funcionários e gestores.
2	q039	39. Os estudantes usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.
2	q040	40. Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.
2	q041	41. Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais.
2	q042	42. Os estudantes agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, humilham ou excluem algum colega na escola.
2	q043	43. Os estudantes provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.
3	q044	44. Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.

3	q045	45. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.
3	q046	46. Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.
3	q047	47. As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, gestores).
3	q048	48. Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.
3	q049	49. São realizadas assembleias ou encontros com os estudantes para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência na escola.
3	q050	50. Há diferenças acentuadas entre os professores com relação ao que consideram um comportamento inadequado por parte dos estudantes.
3	q051	51. Há diferenças acentuadas entre os professores com relação às sanções que utilizam em suas aulas.
3	q052	52. Há diferenças acentuadas entre os professores com relação às regras que existem em suas aulas.
3	q053	53. Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora para ajudar a resolvê-las.
3	q054	54. As regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola (Direção, Coordenação, Orientador(a), Mantenedora)
3	q055	55. Os professores desta escola demonstram habilidade para lidarem com a indisciplina e os conflitos na classe de forma construtiva.
3	q056	56. Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.
3	q057	57. Alguns estudantes vêm embriagados ou drogados para a escola.
3	q058	58. Alguns estudantes traficam drogas na escola.
3	q059	59. Os estudantes estragam ou roubam objetos dos outros.
3	q060	60. Os estudantes envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.
3	q061	61. Os estudantes são humilhados na frente dos colegas.
3	q062	62. Os estudantes são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).
3	q063	63. Os estudantes envolvidos são suspensos.
3	q064	64. Os estudantes envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.
3	q065	65. A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência.
3	q066	66. Os estudantes são transferidos para outra escola.
3	q067	67. Os estudantes são encaminhados para o Conselho Tutelar.
3	q068	68. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.
5	q069	69. As famílias estão contentes com a escola.
5	q070	70. As famílias vão às reuniões convocadas pela escola.
5	q071	71. As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola.
5	q072	72. Existe uma boa comunicação entre as famílias e os professores.
5	q073	73. Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.
5	q074	74. Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (Conselhos, Associações de Pais e Mestres...).
5	q075	75. Eu conheço grande parte dos pais dos estudantes.
5	q076	76. Eu sinto que as famílias valorizam meu trabalho.
5	q077	77. São realizados projetos ou trabalhos que contribuem com a comunidade ou bairro.
5	q078	78. Existe uma boa relação entre a escola e a comunidade em que está inserida.
5	q079	79. Há pouca participação da família na escola.
5	q080	80. Os professores são habilidosos no atendimento aos pais.
6	q081	81. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.
6	q082	82. Os banheiros que os estudantes usam estão em bom estado, limpos, com papel higiênico e sabonete à disposição.
6	q083	83. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).
6	q084	84. Há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores.
6	q085	85. Os estudantes têm livre acesso para utilizar os espaços da escola.
6	q086	86. Os espaços utilizados para atividades físicas e esportivas são adequados.
6	q087	87. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.
6	q088	88. Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.
7	q089	89. Gestores (diretor e vice-diretor).

7	q090	90. A equipe de coordenação/orientação.
7	q091	91. Professores.
7	q092	92. Funcionários.
7	q093	93. Eu me sinto motivado para realizar minhas funções nesta escola.
7	q094	94. Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.
7	q095	95. Se pudesse, eu deixaria de ser gestor.
7	q096	96. Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.
7	q097	97. Sinto-me também responsável pelo desempenho dos estudantes e pela qualidade da educação que ocorrem nessa escola.
7	q098	98. Sinto-me preparado para exercer a função de gestor escolar.
7	q099	99. Os professores se sentem orgulhosos por trabalhar nesta escola.
7	q100	100. Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizado na escola.
7	q101	101. Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.
7	q102	102. Estou satisfeito com a relação que tenho com os Mantenedores da escola, a Secretaria da Educação, Superintendência ou Delegacia/Diretoria de Ensino.
7	q103	103. Sinto-me impotente diante de um professor ou funcionário que exerce de forma inadequada suas funções.
7	q104	104. Utilizo grande parte do meu tempo lidando com questões burocráticas.
8	q105	105. Nesta escola as informações de diferentes tipos são socializadas e circulam de forma rápida entre todos os segmentos (pais, estudantes, professores e funcionários).
8	q106	106. Envolve a comunidade escolar na identificação dos problemas e na busca por soluções.
8	q107	107. Esta escola é aberta a receber e reconhecer críticas, sugestões, opiniões e contribuições dos docentes e funcionários.
8	q108	108. Quando ocorrem problemas escolares são organizadas pequenas comissões para resolvê-los.
8	q109	109. A minha escola oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais.
8	q110	110. O responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas.
8	q111	111. Esta escola possui instrumentos para a avaliação institucional (desempenho dos profissionais da escola, relações, funcionamento e estrutura).
8	q112	112. Representantes de diferentes segmentos participam do processo de avaliação institucional.
8	q113	113. Existe uma preocupação com relação aos resultados das avaliações externas no sentido de contribuir para identificar as dificuldades e buscar formas para enfrentá-las.
8	q114	114. Existe uma preocupação com relação aos resultados das avaliações institucionais no sentido de contribuir para identificar as dificuldades e buscar formas para enfrentá-las.
8	q115	115. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) foi elaborado com a participação dos diversos setores da comunidade escolar.
8	q116	116. O PPP foi elaborado a partir de um diagnóstico sistematizado da realidade escolar.
8	q117	117. O PPP é revisto periodicamente pela comunidade escolar.
8	q118	118. Há um descompasso entre o que é proposto no PPP e o que é praticado na escola.
8	q119	119. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica são conhecidas pela equipe gestora e de docentes.
8	q120	120. O Regimento Escolar é atualizado periodicamente.
8	q121	121. Eu sinto que, quando preciso, posso contar com a ajuda dos outros membros da equipe gestora.
8	q122	122. Eu sinto que, quando preciso, posso contar com a ajuda das instâncias superiores (Delegacias/Diretorias e Superintendências de Ensino, Secretarias de Educação, etc.).
8	q123	123. Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola.
8	q124	124. A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola é semanal ou quinzenal.
8	q125	125. Os professores confiam em mim como gestor.
8	q126	126. A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora.
8	q127	127. Os professores conhecem claramente as necessidades e os problemas desta escola.
8	q128	128. Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...).
8	q129	129. A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem.
8	q130	130. A jornada de trabalho do professor contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades.

