

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

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

Maria Eduarda de Oliveira

São Carlos

2026

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

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

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação como
requisito para obtenção do título de
mestre em educação.**

Orientadora: Profa. Dra. Renata Maria Moschen Nascente

São Carlos-SP

Fevereiro de 2026

Oliveira., Maria Eduarda de

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

Maria Eduarda de Oliveira. -- 2026. 138f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Renata Maria Moschen Nascente Banca

Examinadora: Renata Maria Moschen Nascente, Luiz Roberto Gomes, Adriano Moro

Bibliografia

1. Clima escolar. 2. Programa Ensino Integral. 3. Equipe Gestora.. I. Oliveira., Maria Eduarda de. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS


Centro De Educação e Ciências Humanas Programa De

Pós-Graduação Em Educação


FOLHA DE APROVAÇÃO

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Eduarda de Oliveira, realizada em
26/02/2026.


Comissão julgadora

Documento assinado digitalmente
 **RENATA MARIA MOSCHEN NASCENTE**
Data: 04/05/2026 15:55:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Drª Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
 **LUIZ ROBERTO GOMES**
Data: 04/05/2026 15:45:39-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Luiz Roberto Gomes (UFSCar)

Documento assinado digitalmente
 **ADRIANO MORO**
Data: 01/05/2026 09:51:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adriano Moro (FCC)

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – PPGE-UFSCar e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – Deforges. A pesquisa na qual se baseia faz parte de uma investigação mais ampla, desenvolvida por esse grupo de pesquisa, que teve como foco o estudo das lideranças e do clima escolar em algumas escolas que aderiram ao Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo (PEI) na cidade de São Carlos - SP. Assim, esta pesquisa se constitui em uma continuação de uma anterior, que, entre outros procedimentos, contou com a aplicação do pré-teste do clima escolar (Moro, 2020) em uma dessas escolas. Desse modo, o objetivo desta pesquisa de mestrado foi mapear o clima escolar dessa escola, para compreender como se caracteriza e quais foram as alterações sofridas nos últimos dois anos, marcados por uma troca de governo que se refletiu fortemente na rede estadual de ensino, principalmente nas escolas do PEI. A questão problematizada foi a seguinte: quais foram as mudanças no clima dessa escola nos últimos dois anos? Em função desse objetivo e questão, esta pesquisa foi realizada por meio de métodos mistos (Creswell; Creswell, 2021). A aplicação do pós-teste do clima escolar (Moro, 2020) forneceu os dados quantitativos que foram estatisticamente analisados. Esse instrumento foi complementado pela realização de observações participantes (Bogdan; Biklen, 2010), que possibilitaram o levantamento de dados qualitativos. A triangulação dos dados quantitativos e qualitativos analisados indicou mudanças no clima escolar, principalmente na perspectiva da equipe gestora, motivadas pelo recrudescimento da política de monitoramento das escolas pela plataforma implementada pela Seduc e pelas alterações sofridas por essa equipe no período entre as aplicações do pré e do pós-teste do clima escolar.

Palavras-chave: Clima escolar; Programa Ensino Integral; Equipe Gestora.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the scope of the Graduate Program in Education at the Federal University of São Carlos (PPGE-UFSCar) and the Study and Research Group on School Organization: Democracy, Human Rights, and Principals' Development (Deforges). The research on which it is based is part of a broader investigation, developed by this research group, which focused on the study of leadership and school climate in some schools that joined the São Paulo State Comprehensive Education Program (PEI) in the city of São Carlos, SP. Thus, this research constitutes a continuation of a previous one, which, among other procedures, included the application of the school climate pre-test (Moro, 2020) in one of these schools. Thus, the objective of this master's research was to map the school climate at this school, to understand its characteristics and what changes it has undergone over the last two years, marked by a change in government that had a strong impact on the state education system, particularly in PEI schools. The question posed was: what have been the changes in the school climate over the past two years? Given this objective and research question, this investigation was conducted using mixed methods (Creswell; Creswell, 2021). The administration of the school climate post-test (Moro, 2020) provided quantitative data that were statistically analyzed, which was complemented by participant observations (Bogdan; Biklen, 2010) – enabling the collection of qualitative data. The triangulation of quantitative and qualitative data analyzed has indicated changes in the school climate, particularly from the perspective of the administration team. This change was driven by the intensification of the school monitoring policy through the digital platforms implemented by Seduc and by the changes this team underwent in the period between the administration of the pre- and post-school climate tests.

Keywords: School Climate; Comprehensive Education Program; School Administration Team.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAF	Ciclos de Acompanhamento Formativo
CIEP	Centros Integrados de Educação Pública
CJ	Clubes Juvenis
Deforges	Grupo de Estudos e Pesquisa em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores
FCC	Fundação Carlos Chagas
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
PEI	Programa Ensino Integral
PIAF	Plano Individual de Aprimoramento e Formação
PJ	Protagonismo Juvenil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PV	Projeto de Vida
RDPI	Regime de Dedicção Plena e Integral
SARESP	Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de SP
SED	Secretaria de Educação
Seduc	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SP	São Paulo
UEMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Recorte do questionário	37
Quadro 2 - Escala Likert	38
Quadro 3 - Questões da Escala Likert	40
Quadro 4 - Médias do Pré e Pós-teste das dimensões do clima escolar na Escola B	51
Quadro 5 - Itens constitutivos da Dimensão 2: Relações sociais e conflitos na escola	52

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Dimensões do clima pelos estudantes	56
Gráfico 2 – Dimensão do clima pelos docentes	60
Gráfico 3 – Dimensão do clima pelos gestores	61
Gráfico 4 – Dimensão II	63
Gráfico 5 – Resultados Dimensão II - Pré-teste	68
Gráfico 6 – Resultados Dimensão II - Pós-teste	68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 O clima escolar	15
2.2 A educação integral no Brasil e o PEI	31
3 METODOLOGIA	44
3.1 Pesquisa de métodos mistos	50
3.2 Caracterização da Escola B	53
3.3 Observações participantes	56
3.4 Pós-teste do clima escolar	58
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS	60
4.1 Comparativo entre as dimensões do clima (2022-2024)	63
4.2 Comparativo percentual entre pré-teste e pós-teste	71
4.3 Resultados por dimensão	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	87
ANEXOS	104

1 INTRODUÇÃO

Desde a primeira infância, a educação se fez presente em minha vida de diferentes maneiras: nas brincadeiras com meu irmão mais velho, em que eu assumia o papel de professora; nos prêmios de leitura recebidos ainda criança — como o de primeira leitora da sala, aos cinco anos, e o de “leitora mirim” da Biblioteca Municipal de Formiga - MG, minha cidade natal; nas medalhas conquistadas ao longo da educação básica; e, posteriormente, nas aprovações em três universidades públicas — Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), em 3º lugar; Universidade Federal de Lavras (UFLA); e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde escolhi cursar Pedagogia.

Minha trajetória escolar foi marcada pela assiduidade nas aulas e pela influência de professores que, até hoje, permanecem como referências formativas. A atuação colaborativa e acolhedora da equipe gestora da escola também foi decisiva, tornando o espaço escolar um lugar de apoio, orientação e construção coletiva. Foi nesse contexto que amadureci a convicção de seguir no campo educacional. Ainda no ensino médio, ao concluir a orientação educacional, já tinha como meta cursar Pedagogia e, posteriormente, ingressar no mestrado e doutorado. Essa decisão motivou minha mudança do interior do centro-oeste mineiro para a cidade de São Carlos-SP, a fim de aproveitar as oportunidades acadêmicas da UFSCar, especialmente pela relevância e robustez do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE).

Em 2018, ingressei na UFSCar e, já no segundo semestre, tive a oportunidade de participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) como bolsista. Essa experiência me possibilitou o primeiro contato com a escola em uma nova perspectiva: a de atuar junto a uma comunidade em situação de vulnerabilidade social, desenvolvendo projetos alinhados às demandas da comunidade escolar e às necessidades da turma em que estava inserida. Foram 18 meses de intensa aprendizagem, em que me reconheci ainda mais pertencente à educação. Apesar dos desafios e ausências, percebi que esse era o ambiente no qual me identificava e no qual me via, de fato, profissionalmente.

Em 2020, tivemos um cenário atípico em todo o mundo, com o surgimento da pandemia da COVID-19, redirecionando todas as relações, tendo em vista que o contato físico foi suspenso por tempo indeterminado e as pessoas precisavam se reestabelecer em um novo cenário, em meio às tecnologias e em ambientes isolados. A educação sofreu mudanças importantes naquele contexto, exigindo dos professores, estudantes e famílias habilidades tecnológicas.

Ainda no período pandêmico, em 2021, me inseri no grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores – Deforges, coordenado pela Prof. Dra. Renata Maria Moschen Nascente, após realizar a disciplina “Estágio Supervisionado em Administração Escolar: Ensinos Fundamental e Ensino Médio”, com o intuito de me aprofundar mais no papel da gestão escolar e buscando sempre um caminho dialógico e transformativo, baseado nos princípios freirianos.

No ano de 2021, desenvolvi uma pesquisa de Iniciação Científica no âmbito do PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, sob a orientação da Profa. Renata, líder do Deforges, intitulada “Análise da Nova Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar sob a ótica de Paulo Freire”. Ao finalizar esse projeto, dediquei-me à produção do meu Trabalho de Conclusão de Curso na mesma temática, também sob orientação da Profa. Renata. Em fevereiro de 2023, defendi o TCC e me graduei em Pedagogia, mantendo meu vínculo com o Deforges.

Durante o primeiro semestre de 2023, dediquei-me à elaboração de um projeto de mestrado e, em consonância, fui me inteirando do que estava sendo desenvolvido pelo grupo de pesquisa, e tudo isso corroborou para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, o grupo Deforges estava com um projeto “guarda-chuva” em parceria com a Fundação Carlos Chagas, que tinha como objetivo investigar lideranças e clima escolar em escolas do PEI do município de São Carlos - SP. Após o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), participei de uma reunião com a Profa. Renata e com o Prof. Adriano Moro, que sugeriram que minha pesquisa se constituísse em uma continuidade da pesquisa que constitui a tese de doutorado de Marcelo Oda Yamazato, já defendida neste PPGE, seguindo com a segunda aplicação do

questionário do clima escolar (Moro, 2020) e realizando o estudo comparativo das aplicações de pré-teste e pós-teste na escola B^[1].

O conceito de clima escolar que tem guiado esta investigação se baseia em (2020) e Cohen et al. (2009), dizendo respeito ao conjunto de percepções, relações e vivências no ambiente escolar, afetando aspectos como motivação, desempenho, senso de pertencimento e satisfação dos estudantes. Cada instituição tem seu próprio clima, que pode ser benéfico ou prejudicial ao bem-estar coletivo. Quando é positivo, fortalece as conexões entre a comunidade escolar e a aprendizagem significativa, auxiliando no desenvolvimento humano em uma sociedade democrática (Cohen et al., 2009). Na perspectiva dos estudos desenvolvidos no Brasil, o clima escolar refere-se a percepções, sentimentos, sensações, atitudes, valores compartilhados entre os agentes escolares, compondo uma espécie de “personalidade escolar” única, essencial à qualidade da convivência escolar, com efeitos decorrentes tanto no bem-estar emocional e social dos estudantes, como nos seus desempenhos acadêmicos (Moro, 2020).

Com o intuito de elucidar como esta investigação vem sendo realizada, faz-se necessário uma retomada da pesquisa de Yamazato (2025), que analisou clima escolar e lideranças e clima escolar em duas escolas do PEI, localizadas na cidade de São Carlos - SP. O problema de pesquisa voltou-se à relação entre clima escolar e lideranças distribuídas naquelas escolas. O objetivo geral foi examinar como se caracterizava nelas o clima escolar e as lideranças distribuídas. Além de avaliar o clima escolar; identificar lideranças distribuídas; analisar como as diretrizes do PEI influenciam essas percepções; e discutir os resultados com as escolas. O estudo é de natureza mista e transformativa (Creswell, Creswell, 2021), utilizando observações participantes, questionários, entrevistas semiestruturadas e reuniões de devolutiva para compor a avaliação do clima. Essa pesquisa teve a colaboração da UFSCar, Fundação Carlos Chagas e grupo Deforges, e foi ela que subsidiou o projeto desenvolvido.

Com base em Yamazato (2025), no que se refere especificamente ao clima escolar, o plano (projeto) era aplicar o pré-teste (Moro, 2020), realizar a devolutiva e retornar às escolas pesquisadas para fazer o pós-teste, objetivando entender possíveis mudanças em relação ao clima escolar ocorridas entre o

segundo semestre de 2022 e o segundo semestre de 2024. Era previsto esse prazo de dois anos. A ideia seria captar possíveis esforços realizados pela escola no sentido de melhorar o clima, com base em seu primeiro diagnóstico e em possíveis ações implementadas pela equipe escolar no sentido de aprimorar o clima.

Como, no escopo da pesquisa de Yamazato (2025), não foi possível realizar o pós-teste do clima escolar (Moro, 2020), optamos por retornar a uma das escolas investigadas para dar continuidade ao diagnóstico do clima, por meio da aplicação desse teste e de observações participantes (Bogdan; Biklen, 2010).

Ao nos inserirmos na escola no segundo semestre de 2024, constatamos que seria bem desafiador complementar a investigação de Yamazato (2025) como ela havia sido planejada, visto que a equipe escolar tinha mudado bastante, tanto em relação à equipe gestora, como no que diz respeito aos professores.

Diante dessa realidade, nosso objetivo geral tem sido mapear o clima escolar na Escola B¹, para compreender quais foram as alterações do clima ocorridas nos últimos dois anos, marcados por uma troca de governo que se refletiu fortemente na rede estadual de ensino, principalmente nas escolas do PEI.

Os objetivos específicos foram:

- ❖ Analisar os resultados do pré-teste do clima escolar (Moro, 2020) realizados no segundo semestre de 2022 na escola B.
- ❖ Estabelecer comparações entre os resultados do pré-teste e do pós-teste do clima escolar.
- ❖ Compreender o atual contexto da Escola B, de agosto de 2024 a agosto de 2025.
- ❖ Investigar as razões pelas quais teriam havido mudanças no clima escolar.

¹ A escola será referida ao longo desta pesquisa como “Escola B”, pois foi o codinome utilizado para ela por Yamazato (2025) ao longo da sua pesquisa.

- ❖ Evidenciar os possíveis reflexos do atual clima escolar nos diversos segmentos da escola.

Desse modo, o problema se configurou na seguinte questão de pesquisa: quais foram as mudanças no clima da Escola B em um período de dois anos?

Tendo em vista esses objetivos e problema, esta dissertação está organizada da seguinte forma: primeiramente, colocamos os nossos referenciais teóricos; em seguida, explicitamos nossa metodologia de pesquisa. Posteriormente, apresentamos, analisamos e discutimos os achados oriundos da triangulação dos dados levantados. Finalmente, colocamos nossas considerações finais, referências e apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção tem como objetivo explicitar o conceito de clima escolar do ponto de vista teórico e metodológico, considerando a perspectiva epistemológica sobre a qual a pesquisa que deu origem a esta dissertação foi elaborada. Em seguida, passamos a refletir sobre o ensino integral no Brasil e, mais especificamente, a descrever e analisar os princípios e desenvolvimentos do PEI.

2.1 O clima escolar

Compreender o clima escolar como objeto de estudo requer uma abordagem diversificada, que integre diferentes referenciais teóricos e converse com perspectivas sociológicas, pedagógicas e filosóficas. Nessa perspectiva, ele é compreendido na literatura como um fenômeno multidimensional, que envolve aspectos pedagógicos, organizacionais, relacionais e simbólicos, configurando-se como um elemento central para a compreensão da vida escolar (Thapa et al., 2013).

Autores como Moro (2020) e Cohen *et al.* (2009), Habermas (2023), Muhl (2011), Freire (2011) e Giddens (2008) oferecem contribuições importantes para examinar a configuração das relações no ambiente escolar, particularmente no cenário brasileiro, caracterizado por desigualdades sociais, culturais e educacionais.

Esta dissertação baseia-se, fundamentalmente, na obra de Moro (2020) – *A avaliação do clima escolar no Brasil*, pois esse trabalho se sobressai pela organização teórica e metodológica do conceito de clima escolar, além da criação de ferramentas de avaliação adaptáveis ao contexto educacional brasileiro. Ademais, a escolha dessa obra decorre de sua sistematização teórica e metodológica sobre o tema, ancorada em sua pesquisa de doutorado, cujo objetivo foi elaborar e validar instrumentos capazes de captar a percepção da comunidade escolar sobre o clima vivenciado em cada instituição, entendendo-o como dimensão fundamental da qualidade da educação.

Moro (2020) afirma que a qualidade da educação não pode ser medida apenas por índices de desempenho acadêmico, como o IDEB², pois abrange aspectos mais amplos, como infraestrutura, recursos pedagógicos, valorização dos professores e, principalmente, as relações humanas que se formam no dia a dia escolar. Cohen et al. (2009) compartilham dessa visão ao definirem o clima escolar como um conjunto de dimensões sociais, emocionais, éticas, ambientais e acadêmicas que afetam diretamente a qualidade da vida escolar. Sendo assim, compreendemos o clima escolar nesta pesquisa.

[...] como um 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 (Conceito elaborado pela equipe de pesquisadores do Gepem – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – Unicamp/Unesp, 2016) (Moro, 2020, p. 35).

Moro (2020) enfatiza que a escola deve ser vista como um espaço para experiências cognitivas e afetivas ao abordar maneiras de fortalecer o clima escolar. Isso também implica considerar a gestão escolar. Nesse sentido, Vieira e Vidal (2019) destacam que a gestão democrática, ao valorizar a participação da comunidade escolar e a construção coletiva das decisões, fortalece os vínculos institucionais e cria condições mais favoráveis para práticas colaborativas no ambiente educacional. Além disso, Costa, Daianny e Paulo (2021) argumentam que a gestão democrática quebra os modelos burocráticos ao promover uma escola baseada no diálogo, na escuta e na participação da comunidade.

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, um indicador nacional que avalia a qualidade da educação no Brasil, combinado com a taxa de aprovação dos alunos (fluxo escolar) e o desempenho em testes padronizados.

Moro (2020) inicia sua análise discutindo o conceito de qualidade educacional, que não se reduz a resultados de desempenho escolar. O autor apresenta três perspectivas principais: (i) qualidade entendida como competência individual, vinculada ao produto e ao resultado; (ii) qualidade como direito público, associada à democracia, aos valores e à formação cidadã; e (iii) qualidade em sua concepção histórica, que relaciona rendimento escolar ao fluxo acadêmico. Essa última perspectiva, por exemplo, fundamenta a criação do IDEB, concebido como indicador de qualidade educacional no Brasil. Entretanto, o autor ressalta que os resultados de avaliações padronizadas não correspondem, de forma plena, à noção de uma educação de qualidade, uma vez que ela depende de fatores múltiplos, como o contexto sociocultural, a infraestrutura escolar, os recursos pedagógicos, as relações comunitárias e a valorização docente. A seguir, têm-se a descrição de cada uma das 8 dimensões do clima escolar, com base em Moro (2020), que foram a base para o desenvolvimento dos questionários (Anexo) e que serão descritas abaixo.

[...] comporemos uma matriz de referência em que serão contempladas as dimensões por nós elaboradas, a partir da realidade de nossas escolas e também dos estudos da literatura sobre qualidade escolar e seus respectivos conceitos, com base nos quais formulamos os itens avaliativos que constituirão os instrumentos de medida aplicados nos diferentes atores escolares avaliados (alunos, professores e gestores). Tais dimensões são:

- As relações com o ensino e com a aprendizagem; • as relações sociais e os conflitos na escola;
- as regras, as sanções e a segurança na escola;
- as situações de intimidação entre alunos;
- a família, a escola e a comunidade;
- a infraestrutura e a rede física da escola;
- as relações com o trabalho; e
- a gestão e a participação. (Moro, 2020, p. 76)

A Dimensão Ensino e Aprendizagem, proposta por Moro (2020), enfatiza que a qualidade do processo educacional depende da combinação de práticas pedagógicas sólidas e condições institucionais que promovam a equidade e a relevância do ensino. Quando esses elementos não estão em sintonia, surgem riscos claros: o ensino perde seu valor, os estudantes não veem mais a escola

como um local útil para sua vida e o ambiente escolar se torna instável, afetando diretamente o engajamento e a permanência. Tal processo também dialoga com as reflexões de Freire (1996), ao criticar práticas educativas descontextualizadas e não dialógicas, que esvaziam o significado da aprendizagem e comprometem o engajamento dos sujeitos.

Fatores como a rotatividade de professores, atrasos, ausências e uso impróprio das avaliações, além de serem questões administrativas, demonstram ser obstáculos fundamentais para a criação de um ambiente favorável à aprendizagem. Essa inquietação é sustentada pelo estudo de Dias, Colombo e Morais (2019), que destacam as diferenças nas percepções de professores e alunos em relação ao processo de ensino.

Embora os professores demonstrem esforço e dedicação em suas práticas, muitos alunos não veem isso como suficiente para garantir uma aprendizagem significativa, evidenciando uma discrepância entre a intenção pedagógica e a experiência do aluno. Esse descompasso afeta diretamente o clima escolar, pois a falta de reconhecimento mútuo entre docentes e alunos pode levar à desmotivação, à sensação de injustiça e até ao enfraquecimento da ligação dos estudantes com a instituição de ensino. Nesse contexto, negligenciar a importância do ensino e da aprendizagem pode levar a consequências sérias, como a deterioração da qualidade das interações, perda de confiança na instituição, aumento da evasão escolar e desvalorização do trabalho docente. Moro (2020) e Dias, Colombo e Morais (2019) concordam que não é suficiente garantir a transmissão de conteúdos; é essencial que o ensino esteja alinhado às demandas dos estudantes, respaldado por políticas institucionais sólidas e sustentado por um ambiente escolar positivo, em que o reconhecimento, a justiça e a colaboração sejam pilares essenciais.

A dimensão Relações sociais e conflitos na escola tem como objetivo examinar as relações interpessoais e o ambiente institucional, levando em conta o papel de gestores, coordenadores, docentes, funcionários e alunos. Essa análise busca compreender como se constroem as interações diárias entre os diferentes participantes da escola, considerando elementos como respeito, acolhimento, cooperação, comunicação e resolução de conflitos. Também contempla a percepção dos estudantes sobre o suporte que recebem e se suas opiniões são consideradas e respeitadas. Além disso, envolve a identificação da

frequência de situações de conflito, indisciplina, agressividade e desrespeito, tanto nas relações entre alunos quanto naquelas estabelecidas com professores e demais profissionais. Outro ponto relevante é verificar se a equipe gestora demonstra interesse pela vida dos estudantes fora da escola, promove um clima de confiança e atua na resolução de problemas com boa vontade. Em síntese, essa dimensão busca compreender se a instituição assegura um ambiente seguro, democrático e inclusivo, capaz de mediar conflitos, garantir relações respeitadas e fortalecer os laços entre todos os integrantes da comunidade escolar (Moro, 2020).

Para corroborar essa discussão, Dias, Colombo e Morais (2019) entendem que o convívio escolar é um espaço de desenvolvimento da cidadania, no qual as relações interpessoais dependem também da autonomia formativa dos sujeitos.

A compreensão de clima escolar adotada nesta pesquisa não se limita a um conjunto de percepções individuais, mas é entendida como um fenômeno relacional e institucional, construído a partir das interações cotidianas, das práticas de gestão e das condições objetivas de funcionamento da escola (Moro, 2020). Essa abordagem orienta a leitura dos dados empíricos ao permitir analisar como mudanças institucionais e dispositivos de gestão impactam as relações sociais e a convivência escolar. Assim, conhecer essas percepções é essencial para que a escola compreenda melhor sua realidade e possa delinear propostas de intervenção mais efetivas.

A dimensão Regras, sanções e segurança na escola investiga como a escola define, comunica e implementa suas normas, além de como lida com conflitos e casos de indisciplina, visando criar um ambiente seguro, equitativo e inclusivo (Moro, 2020). Nesse contexto, Dias, Colombo e Morais (2019) destacam que a sensação de segurança e acolhimento é fundamental para a qualidade das relações interpessoais e do processo de ensino-aprendizagem, sendo diretamente afetada pela transparência, equidade e eficácia das normas institucionais. Ao avaliar a aplicação das normas, é fundamental levar em conta a participação dos estudantes, docentes, administradores e demais profissionais, assegurando que todos entendam e se sintam incluídos no processo, com chances de envolvimento democrático e diálogo sobre convivência e disciplina. Ademais, a dimensão destaca que a maneira de lidar

com conflitos — seja por meio da escuta, acolhimento e reparação de erros, ou por meio de punições desproporcionais e humilhações — afeta diretamente o clima escolar e a sensação de pertencimento da comunidade. Dessa forma, tanto a teoria quanto a perspectiva apresentada por Moro convergem para a noção de que regras justas, comunicação transparente e administração ética de conflitos são elementos essenciais para estabelecer um ambiente escolar seguro, justo e colaborativo, promovendo a convivência, o envolvimento e a responsabilidade coletiva entre todos os integrantes da escola.

A dimensão intimidação entre alunos visa examinar as vivências dos estudantes em relação a casos de violência, intimidação, exclusão, humilhação e provocações no ambiente escolar e nas proximidades. Também abrange os locais onde essas ocorrências acontecem — sala de aula, corredores, pátio, cantina, banheiros, quadra, áreas externas da escola ou meios digitais (internet e celular) — para identificar os pontos de maior vulnerabilidade. O objetivo principal dessa dimensão é entender a regularidade, os contextos e os tipos de violência física, verbal, psicológica ou virtual experimentados pelos alunos, reconhecendo padrões de comportamento e fatores de risco (Moro, 2020). Nesse sentido, o trabalho de Alcantara (2019) reforça a relevância dessa dimensão ao evidenciar que alunos envolvidos em bullying, seja como vítimas, agressores ou vítimas-agressores, apresentam médias mais baixas de bem-estar em todas as escalas, quando comparados aos não envolvidos. Tais resultados permitem concluir que a violência escolar aumenta a vulnerabilidade frente aos determinantes de saúde, afetando diretamente o bem-estar e a qualidade de vida de todos os envolvidos. Assim, ao relacionar essas contribuições, nota-se que compreender e monitorar a intimidação entre alunos não apenas auxilia na prevenção de conflitos, mas também se torna imprescindível para a promoção de um ambiente escolar saudável, seguro e inclusivo.

A dimensão família, escola e comunidade evidencia a importância da corresponsabilidade na educação dos estudantes, ao analisar o envolvimento das famílias em reuniões, atividades escolares e processos decisórios, além da qualidade da comunicação estabelecida entre os diferentes agentes da instituição (Moro, 2020). Nesse sentido, Soares (2022) contribui ao afirmar que não há participação sem comunicação, já que o engajamento real só ocorre

quando existem espaços de diálogo, circulação de informações e oportunidades para manifestação de ideias. Essa perspectiva aponta que a ausência ou fragilidade na comunicação compromete diretamente a qualidade da participação e, conseqüentemente, o fortalecimento do clima escolar. Para a gestão, isso implica compreender que o simples convite às famílias para reuniões ou eventos não garante sua integração; é necessário criar condições para que elas se sintam de fato parte da escola, reconhecendo seus saberes, interesses e contribuições. Além disso, um fluxo comunicativo eficiente contribui para aumentar a confiança entre escola e comunidade, favorecendo o trabalho em equipe e a eficácia das ações pedagógicas e administrativas. Portanto, a análise conjunta das contribuições de Moro (2020) e Soares (2022) reforça que a comunicação não é apenas um meio de informar, mas um elemento estruturante para consolidar uma participação democrática, fortalecer vínculos e sustentar um clima escolar colaborativo e acolhedor.

A dimensão infraestrutura e rede física da escola investiga como as condições materiais e ambientais contribuem para o processo de ensino-aprendizagem e para o bem-estar de alunos, docentes e outros profissionais (Moro, 2020). Nesse contexto, Rosito (2020) enfatiza que a educação, como um processo estruturado e intencional, requer uma dinâmica complexa que engloba todos os agentes — estudantes, professores, administradores, famílias e comunidade — e que só pode atingir seus objetivos formativos em um ambiente adequado, capaz de promover o envolvimento e o senso de pertencimento coletivo. Essa visão destaca que a infraestrutura escolar não deve ser considerada apenas em sua dimensão física, mas como um componente essencial para promover relações pedagógicas de qualidade e fortalecer os laços comunitários. Ademais, a autora enfatiza que, além das condições materiais, é essencial um projeto político, social e pedagógico coordenado pela administração escolar, que seja capaz de mobilizar e unir todos os participantes do processo educacional. A interconexão dessas abordagens revela que a infraestrutura vai além de um simples suporte técnico; ela é um elemento estratégico do clima escolar. Quando bem planejada e integrada à gestão, a infraestrutura enriquece o processo de ensino, promove a convivência democrática e amplia as oportunidades para o desenvolvimento integral dos alunos.

A dimensão relações com o trabalho investiga a percepção de docentes e gestores sobre seu ambiente profissional em relação ao reconhecimento, apoio, motivação e cooperação, elementos essenciais para a qualidade do ensino e para a criação de um clima escolar saudável (Moro, 2020). Nesse contexto, os apontamentos de Soares (2022) se relacionam diretamente com essa dimensão ao destacar que a liderança da equipe gestora está intimamente conectada à comunicação da organização e ao ambiente escolar. Segundo a autora, o modo como a comunicação é realizada afeta o comportamento dos docentes, influencia sua motivação e interfere nos processos de participação democrática. A falta de acolhimento e de resolução de conflitos interpessoais, por exemplo, pode levar a sentimentos de desvalorização, o que afeta tanto o engajamento dos professores quanto a realização dos objetivos pedagógicos. Assim, cabe ao diretor e sua equipe implementar uma liderança baseada no diálogo, respeito mútuo e colaboração, promovendo a responsabilidade coletiva e criando um ambiente em que os docentes se sintam valorizados e incluídos nas decisões da instituição. Ademais, a criação de espaços para formação continuada e trocas coletivas ajuda a fortalecer o sentimento de pertencimento e valorizar o trabalho docente. Fica claro que a motivação e o orgulho profissional dos docentes não são influenciados apenas por aspectos individuais, mas são fortemente determinados pela qualidade da gestão, pela clareza na comunicação e pelo estilo de liderança adotado.

As contribuições de Freire (2011) permitem interpretar os limites das práticas institucionais analisadas, na medida em que evidenciam a ausência de processos dialógicos efetivos, condição fundamental para a construção do pertencimento, da participação e da formação crítica no contexto escolar. Dessa forma, Soares (2022) e Moro (2020) explicam que o fortalecimento das relações com o trabalho requer uma gestão democrática que possa integrar reconhecimento, participação e suporte, garantindo um ambiente de confiança que maximize o desempenho profissional e a efetividade das práticas educativas, e que tudo isso pode ser medido com base nessa dimensão.

A dimensão gestão e participação revela informações sobre como a equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador/orientador) planeja, organiza e conduz o funcionamento da escola, bem como sua relação com os docentes e demais profissionais, ou seja, essa dimensão também não estará presente no

questionário dos estudantes. Ela investiga a clareza e a circulação das informações, o envolvimento dos professores nas decisões, o apoio dado aos docentes — especialmente aos iniciantes — e a presença e acessibilidade da gestão para solucionar problemas e viabilizar projetos pedagógicos. A dimensão considera a estruturação institucional, incluindo a periodicidade de reuniões, a adequação da jornada de trabalho, a disponibilidade de recursos humanos e materiais, e as oportunidades de formação e qualificação profissional oferecidas pela escola. Também examina o planejamento pedagógico e administrativo, como a elaboração e revisão do projeto político-pedagógico (PPP), o conhecimento das diretrizes curriculares e do regimento escolar e o uso de avaliações institucionais e externas para identificar dificuldades e propor melhorias. Segundo Lima (2018), uma gestão democrática deve favorecer a participação, autonomia e construção coletiva, criando espaços de formação permanente para docentes e promovendo transparência e envolvimento nas decisões, evidenciando que as práticas de gestão participativa e colaborativa são fundamentais para fortalecer a organização da escola, integrar a comunidade escolar, alinhar teoria e prática pedagógica e garantir a qualidade da educação oferecida.

Após a descrição de cada dimensão com base em Moro (2020), é evidente que o autor defende a necessidade de instrumentos avaliativos que não se limitem a denunciar fragilidades, mas que contribuam para a melhoria contínua. Essa perspectiva se alinha ao pensamento freiriano (2011) de que a escola não deve ser compreendida apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente em que se constroem experiências cognitivas e afetivas, que despertam interesse e prazer em aprender. Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2011), reitera que é essencial que trabalhemos o aspecto da dialogicidade, juntamente com ações que visam essa prática educativa, favorecendo a práxis, alinhada com a realidade dos estudantes. Outro fator importante é a busca por uma educação de qualidade, na qual as pessoas não são depósitos de conhecimento, precisando vivenciar e aprender de fato, não apenas vomitar aquilo que lhes foi ensinado, teorizado, como um processo mecânico.

As contribuições de Moro (2020) e Cohen et. al (2009) são mobilizadas para interpretar os dados referentes à dimensão II, que será o foco de análise nesta dissertação, especialmente no que se refere às relações sociais e conflitos

na escola, permitindo compreender os elementos do clima escolar, da gestão e de como se dão as relações na escola.

A teoria da ação comunicativa³ de Habermas, mediada pela leitura de Muhl (2011), permite um aprofundamento desse debate. Habermas diferencia a racionalidade instrumental, que se concentra na eficiência e controle, da racionalidade comunicativa, que se baseia no diálogo e na criação de significados intersubjetivos. Ao aplicar essa distinção ao contexto educacional, entende-se que escolas regidas pela lógica sistêmica geralmente replicam práticas burocráticas e tecnicistas, desvirtuando propósitos pedagógicos. Por outro lado, quando guiadas pela racionalidade comunicativa, as instituições têm o potencial de se tornar locais de emancipação, envolvimento democrático e desenvolvimento crítico. A racionalidade comunicativa mostra-se atuante no processo de reprodução da sociedade sob o ponto de vista de suas estruturas simbólicas: as tradições culturais, as solidariedades sociais e as identidades pessoais. Desse modo, o agir comunicativo faz parte da reprodução simbólica do mundo da vida (Boufleuer, 2001, p. 15).

Dessa forma, a contribuição de Habermas enriquece o debate proposto por Moro (2020) e Cohen et al. (2009), ao afirmar que o clima escolar não se baseia apenas em boas práticas pedagógicas ou em uma liderança participativa, mas também na qualidade do diálogo estabelecido no dia a dia escolar. Essa articulação demonstra o clima como um espaço político e formativo, em que se determina entre a continuidade de práticas instrumentais ou a criação de experiências emancipadoras. De modo complementar, Lima (2007) sustenta que o gestor deve atuar como mediador das relações, abrindo-se à escuta e à construção coletiva, substituindo práticas de controle por uma liderança pedagógica e humanizadora. Ademais, na concepção de Boufleuer (2001) a respeito da reflexão habermasiana, os objetivos da educação se colocam na perspectiva de uma integração social, buscando reproduzir e renovar as tradições culturais, estabelecendo as solidariedades e os padrões de convivência, levando então à socialização das novas gerações e permitindo o

³ A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas, segundo Muhl (2011), enfatiza o diálogo racional e participativo como base para um ambiente educativo democrático e inclusivo.

desenvolvimento de identidades pessoais, permitindo que a educação alcance um espaço privilegiado do agir comunicativo (Boufleuer, 2001, p. 17).

Do ponto de vista metodológico, Moro (2020) enfatiza a relevância da psicometria na construção e validação de instrumentos de medida, destacando que a validade de um teste depende não apenas de sua elaboração, mas da interpretação criteriosa de seus resultados, o que conduz essa pesquisa à escolha dos métodos mistos (Creswell, Creswell, 2021) e da triangulação de dados (Triviños, 2011). Para que isso aconteça na obra, o autor recorre a múltiplas fontes bibliográficas em diferentes idiomas e conduz um processo empírico em escolas brasileiras, que culminou na elaboração de questionários capazes de captar as percepções da comunidade escolar em relação ao clima. A pesquisa, desenvolvida em diferentes fases, envolveu testagens empíricas, análises estatísticas, devolutivas às escolas e refinamento dos instrumentos.

Para organizar essa trajetória de pesquisa, também se utilizam as contribuições de Creswell (2021), que enfatiza a relevância da consistência entre o problema de pesquisa, fundamentos epistemológicos e opções metodológicas. O autor indica quatro eixos de alegações de conhecimento que direcionam os estudos: o pós-positivismo, o construtivismo, o reivindicatório/participatório e o pragmatismo. Este último, especificamente, é o que mais se adequa ao estudo atual, pois enfatiza o uso de métodos mistos, tanto qualitativos quanto quantitativos, de acordo com a questão a ser investigada.

Isto posto, a utilização de questionários, entrevistas e observações, conforme sugere Moro (2020), é apoiada na defesa de Creswell (2021) pela triangulação de dados (Triviños, 2011), vista como a convergência de diversos métodos, sendo capaz de aprofundar a compreensão do fenômeno em análise. Ademais, Creswell (2021) enfatiza a importância dos princípios éticos, como anonimato, participação voluntária e devolutiva à comunidade investigada. Esses elementos estão em consonância com a visão formativa e emancipadora de Habermas (2023), bem como com a promoção do diálogo democrático na gestão escolar (Lima, 2007).

Outro aporte relevante que contribui diretamente para ampliar o olhar sobre as práticas sociais no contexto escolar é a obra de Giddens (2008), em suas contribuições sociológicas no que diz respeito aos debates sobre crime, desvio, gênero e educação.

No contexto específico deste estudo, que se concentra no clima escolar em uma escola localizada na periferia de São Carlos, interior de São Paulo, a interpretação de Giddens (2008) permitiu tanto uma expansão conceitual quanto a oportunidade de estabelecer conexões entre teoria e prática. Isso ocorreu porque a imersão no campo revelou circunstâncias diretamente ligadas aos temas abordados pelo autor.

Assim, a obra de Giddens (2008) funcionou como guia inicial para situar a pesquisa em um panorama sociológico mais amplo, orientando o olhar para o fenômeno social do clima escolar como algo atravessado por múltiplas dimensões — sociais, culturais, econômicas e simbólicas.

O capítulo sobre crime e desvio (Giddens, 2008) é especialmente importante para entender a realidade vivida no campo de estudo. O autor argumenta que crime e desvio não são sinônimos, apesar de frequentemente serem confundidos. O crime envolve violações de leis estabelecidas, enquanto o desvio inclui comportamentos que desafiam normas sociais, morais e culturais, podendo ou não ser considerados ilegais.

Com base nessa distinção, Giddens (2008) expõe reflexões de vários pensadores acerca da maneira como o crime e o desvio são organizados socialmente, evidenciando que ambos não devem ser considerados fenômenos separados, mas sim componentes de processos históricos e culturais que formam a vida em sociedade. Essa perspectiva permite refletir sobre como certas práticas, que, em um determinado contexto, podem parecer naturais ou até mesmo inofensivas, expondo, entretanto, dinâmicas de violência simbólica⁴, desigualdade de gênero ou exclusão social. No ambiente escolar estudado, por exemplo, foram identificadas situações que se relacionam com essa análise. A

⁴ Violência simbólica é um conceito de Pierre Bourdieu que descreve formas sutis de dominação social exercidas por normas, linguagem e práticas culturais, levando os indivíduos a aceitarem sua subordinação como natural. (Bourdieu, 1989)

normalização de atos violentos entre os estudantes — como tapas na cabeça, puxões de cabelo e agressões físicas camufladas como brincadeira (Diário de campo I) — revela como o desvio pode estar presente no cotidiano escolar sem ser imediatamente reconhecido como tal. Tais condutas, muitas vezes vistas como parte da socialização juvenil, podem reforçar padrões de desigualdade, de dominação masculina e de banalização da violência.

A relação entre gênero, crime e desvio é outro aspecto fundamental na reflexão de Giddens (2008). O autor enfatiza que a violência e agressividade são frequentemente vistas como características aceitáveis da identidade masculina, enquanto as mulheres geralmente enfrentam um impacto maior em relação à autoestima e às normas sociais que ditam aparência, comportamento e submissão.

No campo estudado, essa análise assume formas concretas. Em um dos primeiros momentos de integração na escola, notou-se a maneira como as meninas negras, com idades entre 11 e 17 anos, se relacionavam com a pesquisadora, destacando traços físicos como olhos, cabelo e sorriso, chegando até a sugerir uma votação para eleger a “menina mais bonita da escola” (Diário de campo I). Essa situação evidencia a centralidade da questão da autoestima entre as estudantes, ao mesmo tempo em que revela tensões relacionadas a padrões estéticos e raciais que ainda permeiam a sociedade brasileira.

Em contrapartida, a atitude dos meninos em relação às meninas, manifestada por meio de comportamentos agressivos normalizados, corrobora a reflexão de Giddens (2008) sobre a violência como parte da identidade masculina. A aceitação implícita dessas práticas pelas meninas evidencia como a violência simbólica pode ser assimilada de maneira quase invisível, integrando o ambiente escolar.

Assim, a análise sociológica mostra que o clima escolar não é apenas um indicador de satisfação ou motivação, mas indicador de como, onde e por que desigualdades sociais, de gênero e raça são reproduzidas e contestadas nas escolas. Boufleuer (2001, p.23) afirma que a escola se destaca como o lugar em que as interações acontecem de forma intencional e planejada, corroborando

para que as gerações aprendam sobre a tradição cultural, à inserção na sociedade e à formação da personalidade, temática também explorada por Giddens (2008), no capítulo 16, expandindo essa análise ao tratar da educação por uma ótica histórico-social. Segundo o autor, a escola é uma instituição essencial para a construção da democracia e a garantia da igualdade de oportunidades. No entanto, essa função é constantemente desafiada pelas desigualdades estruturais de classe, gênero e etnia, que se manifestam dentro do ambiente escolar.

Essa perspectiva sociológica da educação está diretamente relacionada à análise do clima escolar, pois este não pode ser desvinculado das condições sociais que o geram. Em instituições de ensino localizadas em áreas periféricas, como a analisada neste estudo, os sinais da desigualdade social se tornam ainda mais claros. O desafio da escola, nesse contexto, é construir um espaço de inclusão, valorização da diversidade e promoção da cidadania, em oposição à lógica de reprodução das exclusões sociais.

Nesse sentido, o clima escolar deve ser visto não apenas como um reflexo das relações interpessoais, mas como um elemento central para a promoção de uma educação crítica e libertadora (Freire, 2011), capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Yamazato e Nascente (2020) refletem acerca da implementação dos CIEPs, inspirados pela experiência de Anísio Teixeira que se coaduna com a perspectiva de uma educação crítica e libertadora pensada por Freire:

Eram centros de educação que proporcionavam oportunidades de colocar em pé de igualdade as condições sociais e culturais das diversas e desiguais classes sociais; constituindo-se como 'comunidades em miniatura'. Além disso, ofereciam atividades variadas além das tradicionais da educação formal (Yamazato, Nascente, 2020, p.13).

Ao examinar o campo de pesquisa sob a ótica de Giddens (2008), a avaliação do clima escolar deve ser feita de maneira multidimensional, levando em conta não apenas os fatores internos, mas também os externos à instituição de ensino. Piton e Machado (2019) destacam que o clima escolar é fruto da interação de várias dimensões, como relações interpessoais, práticas pedagógicas, atuação da gestão e contexto social. Entender essas interações é

fundamental para identificar áreas de conflito e oportunidades de intervenção. Ao trazer os conceitos de crime e desvio para o contexto escolar, torna-se evidente a importância de examinar as práticas diárias de violência simbólica e as disparidades de gênero que formam as interações entre os estudantes. Dessa forma, o clima escolar vai além de elementos estruturais ou normativos, refletindo as dinâmicas de poder, cuidado e participação que permeiam a vida escolar. Isso requer abordagens reflexivas e estratégias de gestão que fomentem a equidade, o bem-estar e a convivência harmoniosa.

Ademais, a visão histórico-social da educação enfatiza que o clima escolar não é um fenômeno isolado, mas está intimamente ligado às condições socioeconômicas, culturais e políticas que permeiam a instituição escolar. Nesse contexto, a obra de Giddens (2008) fornece ferramentas analíticas interessantes para compreender a complexidade desse objeto de estudo, contribuindo para que a pesquisa possa avançar em direção a uma análise crítica e comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, para concluir essa análise crítica voltada para a transformação social, Habermas (2023), em *Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa*, discute os riscos associados ao fortalecimento da esfera pública em face da predominante lógica midiática, das privatizações e de seus interesses particulares. Ao se adaptar à realidade atual, os locais de interação social começam a ser intermediados por plataformas digitais que, apesar de expandirem a disseminação de informações, também estabelecem sistemas de controle, vigilância e homogeneização. Ao refletir sobre a plataformização na gestão e no ensino nas escolas, nota-se como essa política da Seduc reproduz uma tensão apontada por Habermas (2023) em relação à esfera pública: a promessa de modernização e eficiência coexistindo com o perigo de transformar a escola em um ambiente de padronização e monitoramento, comprometendo sua natureza democrática e participativa. Nesse sentido, Carrasqueira (2024) destaca que práticas de gestão fundamentadas no controle e na padronização afetam diretamente a satisfação e a permanência dos docentes, pois comprometem o ambiente escolar e a percepção de autonomia do professor. Essa relação salienta que modelos de liderança com pouca interação dialógica tendem a elevar a insatisfação e a

mobilidade dos docentes, o que impacta a qualidade das práticas pedagógicas e as relações dentro da escola. Isso também é evidenciado nos relatos dos professores presentes nos diários de campo anexados a este trabalho.

Desse modo, para Gomes (2010, p.75), o referencial habermasiano permite aprofundar a compreensão dessas tensões ao evidenciar que o agir comunicativo não se apresenta como uma negação ao agir instrumental, mas como uma polaridade presente na sociedade. O entendimento dessa estrutura possibilita compreender o ato pedagógico como sendo um processo interativo, superando modelos estritamente instrumentais, reconhecendo o comportamento humano para além da racionalidade técnico-científica, sendo compreendido no âmbito da racionalidade comunicativa e do conhecimento intersubjetivo.

Isto posto, à luz de Gomes (2010), uma educação pautada pelo agir comunicativo possibilita a criação de relações pedagógicas baseadas no paradigma da intersubjetividade, em que o diálogo, a participação e a colaboração são fundamentais. Dessa forma, ao integrar o referencial habermasiano aos estudos sobre clima escolar, entende-se que os processos de plataformização só podem ser legitimados se acompanhados por práticas de gestão que garantam a participação ativa dos diversos agentes escolares, mantenham a autonomia docente e posicionem as plataformas digitais como ferramentas de suporte, ao invés de núcleo central do trabalho pedagógico. Isso se deve ao fato de que o clima escolar não é um fenômeno homogêneo, mas um campo de disputas de sentido entre os diversos agentes escolares, tornando-se especialmente sensível às mudanças provocadas pela plataformização (Filippsen; Marin, 2021).

2.2 A educação integral no Brasil e o PEI

A concepção de educação integral remonta à Antiguidade Clássica, especialmente à Grécia Antiga, onde a formação do indivíduo estava associada ao ideal de *paideia*, compreendido como o desenvolvimento pleno das dimensões físicas, intelectuais, morais e éticas do ser humano. Conforme apontam Yamazato e Nascente (2020), essa concepção de educação integral, ao longo da história, ora contribuiu para a manutenção das estruturas sociais

existentes, ora se apresentou como possibilidade de emancipação social por meio da educação escolar. No contexto grego, a educação possuía um caráter eminentemente social, uma vez que a formação integral do cidadão era considerada fundamental para sua atuação na vida pública. Todavia, esse modelo educacional era restrito às elites, característica que marcou a história da educação por longos períodos, estendendo-se até o advento da sociedade industrial.

Ao examinar a implementação da educação integral no Brasil, especialmente a partir do século XX, é fundamental levar em conta o contexto histórico e social do país, caracterizado por grandes disparidades sociais e por um sistema educacional excludente. Apesar de o Brasil não ser mais uma sociedade escravocrata nesse período, os efeitos de uma herança histórica marcada pela exclusão social e pelo acesso limitado à educação formal ainda persistiam. Nesse contexto, segundo Yamazato e Nascente (2020), surgiram propostas educacionais voltadas ao desenvolvimento integral de crianças e jovens, abrangendo os aspectos físicos, intelectuais e morais, alinhadas aos princípios liberais e democráticos.

Com a ascensão do movimento escolanovista e a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, a educação integral passou a ocupar lugar central nos debates educacionais brasileiros. Nesse cenário, a expansão da jornada escolar foi proposta, em alguns discursos pedagógicos e políticos, como uma medida para democratizar o acesso ao conhecimento científico, tecnológico e cultural, sobretudo para as classes populares. Destaca-se, nesse período, a atuação de Anísio Teixeira, cujas ideias, baseadas nos princípios da Escola Nova, visavam fomentar a equidade de oportunidades educacionais e diminuir as disparidades sociais por meio da educação pública.

Para tornar essas propostas viáveis, foi necessário aumentar o tempo que os alunos passam na escola, o que se concretizou por meio de experiências e programas como o Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC). Sob essa conjuntura, o pensamento liberal via a educação como um componente estratégico para o desenvolvimento das nações, considerando-a fundamental para o progresso econômico e social. Esse é um princípio consensual nos

projetos atuais de educação integral em vigor, tendo em vista que as concepções de educação integral analisadas comungam com a ideia de que a integralidade do ser humano deve corresponder à uma educação integral, que vá além dos aspectos físicos e intelectuais de crianças e jovens, contemplando dimensões éticas, estéticas, políticas, afetivas e sociais (Yamazato, Nascente, 2020, p.16).

Ao direcionar o olhar para a educação integral no Brasil, nos deparamos com um desafio de políticas públicas educacionais, tendo em vista a necessidade de formação específica para os atuantes nessa jornada de oito horas por dia na escola. Bernardo (2020) baseia-se no pressuposto de que a expansão da jornada escolar exige mudanças na organização e na prática cotidiana das escolas, com o objetivo de superar a tradicional gestão burocrática e alcançar a educação integral de qualidade, articulando saberes, tempos e espaços, dentro e fora da sala de aula.

Bernardo (2020) chega à conclusão de que a implementação da educação em tempo integral vai além da simples extensão do horário escolar; ela requer uma transformação significativa na forma como as escolas são administradas, o que implica numa mudança substancial, tanto na atuação da gestão, visando a formação de professores e a sua própria formação, como também no fortalecimento das relações com as famílias e a comunidade, permitindo que a educação integral contemple não apenas a área cognitiva dos estudantes, como também um lugar que proporcione o desenvolvimento completo, físico, social, psíquico e também emocional.

É nesse percurso histórico e conceitual que se insere o PEI, instituído no Estado de São Paulo em 2012, por meio da Lei Complementar nº 1.164, posteriormente alterada pela Lei Complementar nº 1.191, ambas do mesmo ano (São Paulo, 2012). O PEI configura-se como uma política pública voltada à reorganização das escolas da rede estadual, ampliando o tempo de permanência dos estudantes no ambiente escolar e propondo um currículo expandido, com novas disciplinas, acompanhamento pedagógico diferenciado e mudanças no regime de trabalho docente, por meio do Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI). O PEI foi instituído no Estado de São Paulo em 2012 pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (São Paulo, 2012),

alterada posteriormente pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (São Paulo, 2012). Surge como uma política pública voltada para reorganizar as escolas da rede estadual de forma que seus estudantes tivessem mais tempo de permanência no ambiente escolar, com currículo ampliado, novas disciplinas e acompanhamento pedagógico diferenciado. Além disso, oficializou o RDPI para os profissionais das escolas.

A Seduc-SP baseou o PEI-SP, fundamentado na experiência pernambucana que

[...] buscou inspiração em experiências de outros países e outras redes públicas de ensino, bem como em suas próprias experiências, encontrando no Ginásio Pernambucano um modelo de escola de educação integral que atende a essa necessidade. Esse modelo está centrado no Projeto de Vida dos alunos como estratégia para dar sentido e significado ao papel da escola em sua formação e em suas escolhas futuras. Fundamenta-se em princípios educativos e premissas que orientam as ações da escola com vistas ao desenvolvimento integral do educando (São Paulo, 2014 a, p.14).

Compreende-se que o PEI tem buscado atingir a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024, que visa garantir educação em tempo integral em pelo menos 50% das escolas públicas e atender 25% dos estudantes da educação básica até 2024. Dessa forma, pode-se afirmar que São Paulo atendeu à meta do PNE em termos de matrículas, porém não alcançou completamente a abrangência das escolas. Isso demonstra que a expansão foi mais quantitativa (número de alunos) do que estrutural (proporção de escolas).

Embora o PEI se apresente como uma política alinhada aos princípios históricos da educação integral, sua implementação revela tensões entre o discurso da formação integral e as práticas de gestão orientadas por resultados, desempenho e responsabilização, aspecto que reforça a centralidade da gestão escolar como elemento decisivo para a efetivação — ou esvaziamento — do projeto de educação integral.

Politicamente, o PEI passou a ser uma estratégia fundamental do governo, associada a agendas de qualidade e desempenho, como o Idesp e os indicadores do Saesp. No entanto, também foi alvo de críticas relacionadas a disparidades regionais, administração de recursos e aumento da carga de trabalho dos professores.

Oficialmente, o PEI articula políticas de gestão, carreira docente (RDPI/GDPI) e modelo pedagógico que pretendem: (a) ampliar jornada escolar com currículo intencional; (b) oferecer ambientes temáticos, projetos de vida, tutorias e práticas experimentais; (c) melhorar aprendizagem e permanência; (d) consolidar gestão e formação para a equipe da escola. O Programa criou seu próprio documento no intuito de diluir as funções para cada membro da equipe escolar, desde gestores aos estudantes, por meio do “Modelo Pedagógico e de Gestão do PEI” (São Paulo, 2021), que explicita esse desenho, as atribuições e os instrumentos de monitoramento e planejamento adotados pela rede.

A carga horária de alunos e docentes é estendida para nove horas no Programa. Por esse motivo, os professores trabalham em um regime de dedicação exclusiva, focando o currículo não apenas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também em uma matriz diversificada que busca construir o Projeto de Vida dos estudantes, por meio de atividades ligadas ao Protagonismo Juvenil e às Disciplinas Eletivas que são planejadas pelos docentes (Pessente, 2016).

Embora o discurso oficial do PEI se alinhe aos princípios históricos da educação integral, a ampliação da jornada escolar deve ser compreendida pelo conceito de colonização do mundo da vida pela racionalidade sistêmica (Habermas, 2023), quando o tempo educativo passa a ser organizado prioritariamente por lógicas administrativas e de controle. Moro (2020) contribui para essa análise ao evidenciar como políticas educacionais contemporâneas tendem a ressignificar a educação integral, deslocando seu sentido formativo para uma racionalidade gerencial.

A Pedagogia da Presença também é um dos pilares do PEI, segundo as Diretrizes do Programa (São Paulo, 2014, p.21), definindo que a equipe escolar deve se fazer disponível para os alunos a todo momento, tanto para questões escolares quanto para vida pessoal. Essa concepção é propiciada pelo fato de que os profissionais trabalham dentro do Regime de Dedicação Plena e Integral (RDPI). O documento de Modelo de Gestão de Desempenho das Equipes Escolares (São Paulo, 2014 b) estabelece que essa forma de trabalho colabora para “potencializar o desenvolvimento desses profissionais para o efetivo

desempenho de suas atribuições e, por consequência, alcançar os objetivos de formação integral dos alunos” (p. 5).

Uma característica positiva do Programa que se coaduna com o desenvolvimento profissional da equipe, era intitulada de “Tempo de Estudo”. O tempo de estudo docente foi pensado para garantir que professores tivessem momentos destinados à reflexão sobre a prática pedagógica, planejamento de aulas, produção de materiais e atualização profissional. A ideia era que a ampliação da jornada escolar também se refletisse em um ambiente mais favorável ao desenvolvimento docente, assegurando condições para que o professor pudesse aprimorar continuamente sua atuação em sala de aula.

Com o passar dos anos, entretanto, esse tempo de estudo foi gradualmente assumindo uma conotação diferente daquela inicialmente anunciada. Se antes deveria servir como um momento autônomo e formativo, voltado à pesquisa, leitura, troca de experiências e organização pedagógica, ele passou a ser apropriado pela Seduc como um espaço de monitoramento e cobrança de resultados. Assim, em vez de promover o autodesenvolvimento docente, o tempo de estudo transformou-se, muitas vezes, em reuniões de controle, direcionadas à verificação de indicadores de desempenho, cumprimento de metas e adesão às diretrizes do Programa.

Esse deslocamento de sentido fez com que o tempo de estudo se convertesse em um mecanismo de fiscalização, no qual professores são avaliados não apenas pelo que ensinam, mas também por sua capacidade de cumprir protocolos e atender às expectativas estabelecidas pelas políticas centralizadas da rede. A mudança segue a lógica da Avaliação 360°, que relaciona a permanência do professor no Programa à demonstração recorrente de resultados. O espaço que deveria ser formativo, portanto, passou a ter caráter coercitivo, desestimulando a autonomia pedagógica e enfraquecendo o sentido colaborativo que justificava sua criação.

Dessa forma, o tempo de estudo do docente no PEI revela uma contradição fundamental: ao invés de valorizar o professor como intelectual e

pesquisador de sua própria prática, coloca-o sob um regime de pressão e vigilância permanente.

Um dos princípios do PEI é uma educação interdimensional, ou seja, a busca por uma educação que integre o sujeito ao mundo, aos conhecimentos escolares e à vida cotidiana. O Programa também tem como base o relatório da Unesco, da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI, fundamentado nos quatro pilares para uma educação efetiva, sendo eles o “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. (São Paulo, 2012, p. 8)

Sabendo que o governo do estado de SP passou por uma transição de governo no ano de 2023, algumas mudanças foram realizadas dentro do PEI, na gestão Tarcísio de Freitas, por meio das implementações do secretário da educação do estado de São Paulo, Renato Feder, destacando-se a reestruturação do PEI baseada em práticas neoliberais.

Isto posto, com as mudanças sofridas pelo PEI, alguns projetos e a própria matriz diversificada perderam seus sentidos, tendo se tornado instrumentos para o alcance de metas estabelecidas pela Seduc, por meio de plataformas e avaliações externas.

Além disso, as diretrizes do PEI propunham, antes dessa mudança, alguns eixos estruturantes, dentre eles, o Protagonismo Juvenil (PJ), os Clubes Juvenis (CJ) e o Projeto de Vida (PV) que se constituem no:

[...] eixo estruturante do Programa Ensino Integral e pressupõe um esforço concentrado da equipe escolar para assegurar seu pleno desenvolvimento. Esse esforço desdobra-se em diversas atividades presentes em todas as metodologias do Programa e pressupõe a definição de objetivos, de um plano para alcançá-los e das ações que deverão ser realizadas. Cada estudante precisa materializar seu Projeto de Vida em um documento escrito a ser constantemente revisado[...]. A aquisição das aprendizagens oferecidas pela escola ao jovem é um elemento fundamental para a construção e o desenvolvimento do Projeto de Vida, pois possibilita seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (São Paulo, 2014 a, p.22).

O PJ é um dos princípios mais importantes do PEI, tendo como objetivo desenvolver as potencialidades dos estudantes, para que possam lidar com problemas reais e ter iniciativas, comprometimento e responsabilidades. A

escola deveria garantir práticas que estimulassem a participação, a democracia e a autonomia (São Paulo, 2014, p. 22). Entretanto, com a nova gestão do estado e da Seduc, percebe-se que o PJ deixou de ser o foco do Programa, inclusive a disciplina que propicia esses momentos de aprendizagem foi retirada do currículo, fazendo com que não exista mais uma ação específica voltada ao desenvolvimento do PJ.

Os CJ também colaboravam para estimular o PJ. Os estudantes, com base em seus projetos de vida e interesses pessoais, propunham os clubes. O clube era composto por estudantes que eram responsáveis pela organização, preparação e acompanhamento das atividades propostas sob a responsabilidade da direção escolar e, com a atualização de 2025, da presença do professor protagonista. Porém, sabe-se que muitas escolas não têm esse professor inserido em seu quadro docente e que esses profissionais não têm recebido formação alguma para atuar com essas demandas.

Assim como os CJ e a liderança de turma, os grêmios estudantis constituem espaços voltados para o desenvolvimento do PJ (São Paulo, 2014, p. 28). Contudo, é notório que os estudantes não sabem se organizar nesses espaços, pois não têm a devida formação que os prepare para exercerem alguma liderança, que deixou de ser um dos objetivos do PEI – desenvolver nos estudantes habilidades de liderança. Lima (2007) tem uma percepção positiva acerca do conselho de escola e do grêmio. Para a autora, o conselho de escola e o grêmio estudantil são elementos importantes para o desenvolvimento e a aplicação de uma pedagogia da participação. Todavia, não bastam apenas as normativas legais para que esses órgãos funcionem; é preciso que haja condições concretas que favoreçam e contribuam para a formação coletiva, participativa e democrática. Para que essa formação aconteça de maneira colaborativa, o diretor se torna um dos responsáveis por auxiliar na organização de encontros produtivos, dinâmicos e prazerosos entre os membros da unidade escolar. As trocas de experiências, as resoluções de conflitos no coletivo, os debates e as reflexões fazem parte da construção de um projeto educacional emancipatório (Lima, 2007).

O profissional da educação coloca-se como protagonista ativo no seu processo de formação, no qual a ação-reflexão-ação é o princípio básico na formulação e na compreensão do contexto de ensino-aprendizagem. O ponto de partida da formação continuada, na escola, são a reflexão e a análise crítica, permanentes da prática pedagógica. Os educadores, independentemente da sua disciplina, devem atuar como sujeitos reflexivos, apresentando inquietações, questionamentos, dúvidas, buscando sempre a melhor maneira de encaminhar as propostas e as ideias debatidas, seja no Projeto Político-Pedagógico, no Conselho de Escola, no Grêmio Estudantil, na sala de aula, nas reuniões de HTPC, ou nos projetos, nas festas, isto é, em todas as situações do cotidiano da escola que representam momentos de aprendizagem dos saberes educativos e que favorecem e estimulam as trocas de experiências e o compartilhamento de ideias (Lima, 2007, p.100).

A proposta do PV no PEI está diretamente vinculada à figura da tutoria dos professores e dos membros da equipe gestora de um grupo de estudantes de diferentes anos, tendo como objetivo orientar e acompanhar os alunos em suas necessidades acadêmicas, estimulando suas potencialidades com base em seus PV, promovendo o PJ. Todavia, nas mudanças recentes informadas pelos docentes e pela equipe gestora ao longo das observações participantes, a tutoria teve seu caráter formativo reconfigurado, com redução tanto da carga horária quanto de seus objetivos pedagógicos. Esse espaço tem se convertido, cada vez mais, em um momento voltado ao cumprimento de metas, no qual os estudantes utilizam o tempo para realizar atividades em plataformas digitais e adiantar demandas excessivas, enquanto professores e gestores se dedicam ao monitoramento dessas atividades. Em outros momentos, a tutoria está sendo utilizada para recomposição de conteúdos, na qual professores retomam habilidades em defasagem dos estudantes. Dessa maneira, evidencia-se que os momentos diversificados previstos no PEI vêm sendo, gradativamente, extintos.

Aprofundando a temática da liderança no que se refere à equipe escolar nas diretrizes originais do PEI (São Paulo, 2014), buscava-se a ideia de construção de um protagonismo sênior, ou seja, cada um deve refletir sobre seu propósito de atuação dentro de sua função, servindo de espelho para os alunos. Professores e gestores deveriam estar sempre envolvidos nas ações para possibilitar uma formação voltada à excelência, baseada em práticas replicáveis e desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Atualmente, a ideia do protagonismo sênior vem se configurando como um instrumento de culpabilização da equipe escolar no que se refere ao do cumprimento de metas

estabelecidas pela Seduc. Ou seja, se propostas e demandas não são alcançadas/atingidas, o impasse deixa de ser coletivo e torna-se individual.

Nesse sentido, a ideia de protagonismo docente, baseada no conceito descrito por Pessante (2016), é de um protagonismo para a educação e pela educação, ou seja, ter um professor que tenha relevância para a educação, que busque a coletividade e colaboração, pensando nas mudanças e premissas do Programa e que não espera que algo seja pedido, estando sempre disponível e disposto para ofertar uma educação de qualidade. Tudo isso deixou de ser viável pelo engessamento do sistema, que passou, mais radicalmente do que antes, a monitorar e fiscalizar práticas docentes, cerceando o papel do professor e o tornando um replicador de slides e plataformas, sem tempo dedicado aos estudos, pensamento crítico e ações de formação integral.

Ademais, a construção e desenvolvimento de disciplinas eletivas em várias áreas de conhecimento tinham o objetivo de enriquecer e ampliar o repertório dos alunos, buscando explorar temas que fossem de seu interesse. (São Paulo, 2012, p.29).

Considerando que a liderança depende de que os docentes invistam em formação acerca de temas relevantes e que impactem na formação dos alunos, seria essencial que que esses temas e essas aulas fossem programados de forma a conduzir e instigar os interesses dos alunos (Agência São Paulo, 2014, p. 28).

Refletindo sobre esses interesses coletivos, Carvalho, Sobral e Mansur (2020) explicitam a segurança participativa, que é um clima determinado por propósito compartilhado. Com isso, podem se firmar os estilos coletivos de liderança, como a liderança compartilhada.

A direção escolar tem um papel fundamental na construção de uma escola democrática desde a concepção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), buscando ações que deem autonomia e, com isso, oportunidade de liderança para toda a equipe, como na elaboração do Plano de Ação, que é a construção da proposta pedagógica de cada escola, baseada em suas necessidades reais.

No documento de Modelo de Gestão do Programa de Ensino Integral, encontramos a seguinte definição:

Plano de Ação é o documento norteador das ações da gestão escolar. Ele é elaborado coletivamente pela comunidade escolar e coordenado pelo Diretor com base na missão, na visão de futuro, nos valores, nos princípios e nas premissas do Programa, bem como no Plano de Ação do Programa Ensino Integral. A partir do Plano, são definidos, para o ano letivo vigente, os objetivos, as prioridades, as metas e os resultados esperados, os indicadores de resultado e de processo, a periodicidade ou data da apuração dos indicadores, as estratégias a ser empregadas e as ações recomendadas. O Plano de Ação tem como objetivo indicar às escolas os caminhos para que, por meio do seu trabalho pedagógico, ofereçam aos estudantes uma educação de qualidade. Nesse sentido, o Plano detalha o percurso a ser seguido pela comunidade escolar, vivenciado nas estratégias e nas ações por ela propostas, a fim de que se alcancem as metas definidas, medidas pelos indicadores de processo e de resultado (São Paulo, 2014, p.18 c).

Na proposta inicial do PEI, o diretor escolar tinha a função de alinhar-se com os líderes de turma e também de contribuir para a organização dos clubes juvenis, propiciando que os alunos tivessem mais autonomia e espaço para suas práticas de liderança. Além disso, cabia ao diretor desenvolver práticas e conduzir reuniões voltadas a tomadas de decisões de maneira participativa. A partir das mudanças implementadas recentemente na gestão escolar, observou-se uma redistribuição das atribuições entre o diretor e o vice-diretor. O modelo adotado transfere para o vice-diretor a responsabilidade pelas funções administrativas, enquanto o diretor passa a concentrar suas ações na esfera pedagógica. Essa reconfiguração busca otimizar a gestão, separando de forma mais clara as dimensões administrativa e pedagógica.

Contudo, na prática, o diretor permanece como a figura central da escola, uma vez que continua respondendo por todas as áreas institucionais. Mesmo com a delegação administrativa ao vice-diretor, é o diretor quem assume a responsabilidade final sobre processos como a prestação de contas, a merenda escolar e o acompanhamento das metas e resultados. Esse acúmulo de funções reforça a tradicional sobrecarga existente na função diretiva, que, além das muitas tarefas burocráticas, é responsável tanto pela dimensão administrativa quanto pela pedagógica (Paro, 2010).

Historicamente, a dimensão pedagógica nem sempre foi priorizada por todos os diretores, havendo casos em que o envolvimento era limitado. No entanto, com a nova configuração, as cobranças relacionadas a metas e resultados recaem de forma direta e contínua sobre o diretor, o que amplia a centralidade de sua atuação pedagógica. Isso reforça a necessidade de o gestor estar diretamente comprometido com os processos de ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo em que mantém sua função de liderança estratégica.

Por fim, embora a proposta inicial fosse aliviar a carga de trabalho do diretor, repassando funções administrativas ao vice, na prática o movimento resultou em maior acúmulo de responsabilidades. O diretor, além de intensificar seu papel pedagógico, mantém-se como responsável último por todas as dimensões escolares, o que reafirma sua posição como principal liderança dentro da instituição.

A partir de 2014, com a Resolução SE nº 68 (São Paulo, 2011), uma das ferramentas mais marcantes do PEI foi consolidada: a Avaliação 360°, um sistema de avaliação de desempenho docente e gestor fundamentado em múltiplas perspectivas. Essa avaliação baseada em diferentes perspectivas sobre o desempenho dos profissionais da escola — superiores, colegas, subordinados e autoavaliação — tem como objetivo anunciado tornar o processo avaliativo mais democrático e abrangente (Chiavenato, 2014). Nesse modelo, professores e gestores passaram a ser avaliados não apenas por seus superiores, mas também por colegas, estudantes e por meio da autoavaliação, compondo um processo que prometia ser mais democrático e formativo.

Ao longo dos anos, a Avaliação 360° foi ganhando novas características. Em 2021, um Documento Orientador reforçou que a avaliação deveria priorizar competências como autodesenvolvimento, compromisso com resultados e criatividade na resolução de problemas, além de subsidiar a elaboração do Plano Individual de Aprimoramento e Formação (PIAF) (São Paulo, 2021). Já em 2024, a Resolução Seduc nº 61 (São Paulo, 2024) estabeleceu que a avaliação teria caráter contínuo e integrado, com dupla função: formativa, ao indicar pontos de desenvolvimento, e somativa, ao embasar decisões de permanência ou desligamento do profissional do

Programa. Em 2025, a Resolução Seduc nº 83 (São Paulo, 2025) ampliou ainda mais o alcance do modelo, estendendo-o a todas as categorias do Quadro do Magistério — efetivos, temporários e não efetivos — tanto em escolas de tempo integral quanto em escolas de jornada parcial.

Embora seja apresentada como uma inovação democratizante, a Avaliação 360° começou a ser chamada de Ciclos de Acompanhamento Formativo (CAF), criando contradições dentro do PEI. Na prática, o modelo adota uma perspectiva meritocrática e gerencialista, alinhando-se a lógicas corporativas focadas em resultados. Os professores começam a ser avaliados constantemente e correm o risco de serem excluídos do Programa se não atenderem às expectativas estabelecidas por indicadores que, frequentemente, têm pouca relação com a realidade escolar. Esse sistema tem atuado como um mecanismo de controle e coerção, levando a comportamentos padronizados e conformistas, em vez de incentivar práticas pedagógicas críticas, criativas e autônomas. Venco e Mattos (2019) afirmam que a utilização de lógicas empresariais na escola resulta em um processo que integra discurso formativo e mecanismos de controle. Por outro lado, Pádua (2023) salienta os efeitos diretos no trabalho docente, especialmente no que diz respeito ao aumento da pressão por resultados e à reestruturação das práticas pedagógicas. Desse modo, apesar de a Avaliação 360° ter sido proposta inicialmente como um instrumento formativo e participativo, sua aplicação no PEI evidencia a diferença entre o objetivo declarado de fomentar o desenvolvimento profissional e sua utilização real como um mecanismo de gestão e responsabilização.

Ademais, a dinâmica estabelecida por essa avaliação tende a gerar um ambiente de vigilância constante, no qual professores e gestores começam a direcionar suas ações mais com base em avaliações externas do que nas demandas pedagógicas reais dos alunos. Nesse contexto, vincular a permanência no Programa aos resultados de diversas fontes avaliativas pode gerar insegurança profissional e desvalorização docente, pois o foco passa a ser métricas e percepções, em vez de considerar a complexidade do processo educativo. Nesse contexto, a Avaliação 360° pode se tornar um instrumento coercitivo e ineficaz no que se refere ao desenvolvimento profissional e às

práticas pedagógicas. Isso pode agravar as desigualdades e enfraquecer os laços de confiança entre os membros da comunidade escolar.

Quando pensamos na ampliação da jornada e no maior tempo de convivência, podendo fortalecer vínculos, pertencimento e participação estudantil, vemos o PEI como propulsor de um clima escolar positivo. Contudo, em escolas com infraestrutura limitada ou sem condições adequadas de lazer e cultura, o aumento do tempo pode agravar tensões e conflitos, refletindo em percepções negativas do clima escolar. A proposta inicial do PEI, que contemplava o PV e o PJ buscavam melhorar as interações, aprimorando a convivência escolar. Entretanto, entendemos que, com todas as mudanças que o Programa vem sofrendo, o clima escolar positivo e a formação de lideranças entre professores e estudantes deixaram de ser prioridades.

3 METODOLOGIA

A investigação que deu origem a esta dissertação constituiu-se em uma continuidade de uma outra pesquisa desenvolvida em parceria entre a Fundação Carlos Chagas (FCC) e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no âmbito do Deforges. Nosso objetivo geral foi realizar um estudo comparativo entre os resultados do pré-teste (2022) e do pós-teste (2024) do clima escolar (Moro, 2020) em uma mesma escola, denominada nesta dissertação escola B. Para tal, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza mista (Creswell; Creswell, 2021), combinando os resultados desses testes com observações participantes realizadas pela pesquisadora (Bogdan; Biklen, 2010).

A investigação foi realizada em uma escola vinculada ao Programa Ensino Integral (PEI) e contemplou três etapas principais: (i) o reconhecimento e aprofundamento no contexto escolar por meio de observações participantes, ; (ii) a aplicação do questionário de Avaliação do Clima Escolar (Moro, 2020); e (iii) a devolutiva realizada à comunidade escolar com base nos resultados dos questionários. Os dados qualitativos, oriundos de registros de observações e da devolutiva e documentação oficial sobre o PEI (São Paulo, 2021), foram analisados segundo os procedimentos descritos por Bogdan e Biklen (2010), enquanto os resultados quantitativos foram tratados estatisticamente pela FCC. A triangulação entre esses dados permitiu a análise e discussão dos resultados, juntamente com o referencial teórico mobilizado neste estudo.

O pré e o pós-teste do clima escolar (Moro, 2020) são idênticos, constituídos de três questionários: um para estudantes, um para professores e outro para a equipe gestora (Anexos). Esses questionários são totalmente compostos por escalas do tipo Likert, amplamente utilizadas em pesquisas qualitativas e quantitativas, por possibilitar mensurar níveis de concordância dos respondentes em diversas graduações. Neste instrumento as afirmações da escala Likert são acessadas por meio de quatro gradações, por exemplo, (1) concordo totalmente, (2) concordo parcialmente, (3) discordo parcialmente e (4) discordo totalmente. Sua aplicação ocorreu em duas etapas distintas: a primeira em 2022, quando foi aplicado o pré-teste, que possibilitou a coleta inicial dos dados, realizado por Yamazato (2025), e a segunda, no segundo semestre de

2024, quando foi aplicado o pós-teste, seguindo os mesmos procedimentos e critérios da etapa inicial. As duas coletas passaram por processamentos estatísticos idênticos realizados por profissionais especialistas nessa área da FCC, que geraram quadros e gráficos que vimos analisando de modo a gerar dados para esta pesquisa e ajudar a equipe gestora e comunidade escolar a reconhecer o clima da escola e envidar medidas para aprimorá-lo.

Já a observação participante, segundo Bogdan e Biklen (2010), consiste em um processo em que o pesquisador não apenas observa, mas participa do ambiente social investigado, registrando sistematicamente ações, interações e significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas cotidianas. Essa inserção pressupõe que o pesquisador não é neutro, uma vez que carrega consigo experiências, valores e percepções pessoais que influenciam sua interpretação do campo. Assim, no presente estudo, foram produzidos diários de campo (Apêndice I), que registraram observações, reflexões, questionamentos e sentimentos vivenciados pela pesquisadora, permitindo maior aproximação com a realidade estudada.

A inserção da pesquisadora no campo de pesquisa – Escola B – ocorreu entre setembro de 2024 e agosto de 2025, com o intuito de acompanhar e experienciar o cotidiano da escola investigada. A aplicação do pós-teste foi realizada em dezembro de 2024, após quatro meses de inserções. Inicialmente, a aplicação contou com o apoio da equipe do Deforges, sendo realizada em todas as turmas; contudo, diante da impossibilidade de finalização, a pesquisadora retornou à escola durante sete dias para complementar a coleta, que resultou em 177 questionários respondidos por estudantes. A aplicação junto aos docentes e gestores ocorreu em momento posterior, durante a confraternização da equipe, alcançando 16 professores e quatro gestores.

Cabe ressaltar que a aplicação do pré-teste, em 2022, apresentou dificuldades relacionadas à interpretação e leitura por parte dos estudantes, possivelmente em decorrência dos efeitos da pandemia (Yamazato, 2025). No pós-teste, em 2024, tais dificuldades também foram observadas, especialmente no que tange à compreensão da escala Likert, demandando apoio adicional da equipe do Deforges e da professora da sala de leitura para que os estudantes

compreendessem as afirmativas das escalas Likert e fossem capazes de respondê-las.

Com o intuito de tornar mais evidente a natureza das dificuldades mencionadas, apresentamos um recorte das questões do instrumento referentes à dimensão 2, utilizado no pré-teste (2022) e no pós-teste (2024). A análise dos resultados gerados por esse instrumento nos permitiu compreender de maneira mais precisa os desafios enfrentados pelos estudantes, especialmente no que se refere à interpretação dos enunciados e à familiaridade com a escala escolhida. O instrumento completo encontra-se disponível nos Anexos desta dissertação.

Quadro 1 - Recorte do questionário

D2	qa024	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores.
D2	qa025	Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.
D2	qa026	Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.
D2	qa027	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes.
D2	qa028	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos estudantes.
D2	qa029	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
D2	qa030	Se eu pudesse, eu mudaria de escola.

Fonte: excerto dos questionários (Moro, 2020)

Com base nesse recorte, observa-se que os estudantes foram convidados a responder às questões por meio de uma escala Likert de quatro pontos, composta pelas seguintes alternativas: (1) discordo totalmente – (2) discordo parcialmente – (3) concordo parcialmente – (4) concordo totalmente. Esse tipo de escala tem como finalidade captar o grau de concordância dos participantes

em relação a determinadas afirmações, permitindo mensurar suas percepções sobre diferentes dimensões do clima escolar.

No entanto, a análise do processo de aplicação evidencia que tal estrutura de resposta gerou desafios significativos, sobretudo no que diz respeito à compreensão das nuances semânticas entre as alternativas apresentadas. Esse fator demandou a mediação de adultos, tanto para a leitura quanto para a explicitação das possibilidades de resposta, o que reforça a hipótese de que as dificuldades observadas não se restringem ao conteúdo das questões, mas também ao domínio de formatos avaliativos que exigem maior abstração e familiaridade prévia, além de possíveis déficits de letramento.

Para além desses aspectos, observou-se também dificuldade na análise das questões que compõem o conjunto de itens invertidos, que serão explicitados abaixo.

Quadro 2 - Escala Likert

Escala Likert	1. Concordo totalmente	2. Concordo parcialmente	3. Discordo parcialmente	4. Discordo totalmente
Original	Visão muito positiva do clima escolar	Visão positiva do clima escolar	Visão negativa do clima escolar	Visão muito negativa do clima escolar
Invertida	Visão muito negativa do clima escolar	Visão negativa do clima escolar	Visão positiva do clima escolar	Visão muito positiva do clima escolar

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos questionários (Moro, 2020)

O Quadro 2 apresenta a estrutura da Escala Likert de quatro pontos utilizada nos questionários aplicados nesta pesquisa, bem como a forma de interpretação das respostas em itens formulados de maneira original e em itens redigidos de forma invertida.

No caso dos itens originais, as alternativas seguem uma ordem em que a opção 1 – Concordo totalmente corresponde a uma percepção muito positiva do

clima escolar, enquanto a opção 4 – Discordo totalmente indica uma percepção muito negativa. Já nos itens invertidos, essa relação é invertida, de modo que a alternativa 1 – Concordo totalmente – passa a representar uma percepção muito negativa do clima escolar, ao passo que a alternativa 4 – Discordo totalmente – corresponde a uma percepção muito positiva.

Para ilustrar essa lógica, pode-se considerar a questão da Dimensão II – Relações sociais e conflitos na escola: *“Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola”*. Trata-se de um item formulado de maneira original, uma vez que a concordância com a afirmação expressa uma avaliação favorável do clima escolar. Assim, quando os participantes assinalam a alternativa 1 – Concordo totalmente, interpreta-se que possuem uma percepção muito positiva dessa dimensão.

Nos itens invertidos, por sua vez, o enunciado é construído em sentido oposto ao construto avaliado, como no seguinte exemplo *“Há muitas situações de conflitos entre os estudantes”*. Nesses casos, a concordância com a alternativa 1 – Concordo totalmente indica uma percepção negativa do clima escolar, exigindo a recodificação das respostas durante a etapa de análise estatística. Esse procedimento é fundamental para garantir que todos os itens sejam interpretados em uma mesma direção, preservando a consistência interna do instrumento e a comparabilidade dos resultados.

Quadro 3 - Questões da Escala Likert

Questões	Original	Invertida
Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.		X
As punições são impostas sem o estudante ser ouvido.		X
Alguns estudantes traficam drogas dentro da escola.		X
Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.	X	
Os estudantes envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.	X	
As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, diretor).	X	

Fonte: excerto dos questionários (Moro, 2020)

Com o objetivo de exemplificar a aplicação prática da Escala Likert e a distinção entre itens originais e invertidos, o Quadro 3 apresenta um conjunto de questões da Dimensão III – Regras, sanções e segurança na escola, indicando a classificação correspondente a cada item. A análise das questões apresentadas no Quadro 3 permite compreender com maior clareza a lógica de interpretação das respostas. Na afirmação *“Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc. como armas para a escola”*, classificada como item invertido, a escolha da alternativa 1 – Concordo totalmente indica que o participante percebe a ocorrência frequente dessa situação, o que corresponde a uma avaliação negativa do clima escolar. Em contrapartida, na afirmação *“Os estudantes envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema”*, classificada como item original, a mesma alternativa 1 – Concordo totalmente expressa uma percepção positiva do clima escolar, uma vez que evidencia a existência de práticas dialógicas e restaurativas no tratamento dos conflitos. Esses exemplos demonstram que a interpretação das respostas depende da formulação de cada item, tornando indispensável o processo de recodificação para assegurar que todos os indicadores sejam analisados de forma coerente e orientados na mesma direção analítica.

Diante do exposto, evidencia-se que as dificuldades observadas durante a aplicação dos instrumentos não se restringem a aspectos pontuais, mas revelam elementos estruturais relacionados às competências de leitura, interpretação e familiaridade dos participantes com formatos avaliativos mais abstratos, como as escalas de resposta padronizadas. Tais fatores podem influenciar diretamente a qualidade das respostas obtidas e, conseqüentemente, a consistência da análise dos dados. A compreensão dessas condições não apenas qualifica a análise desenvolvida nesta pesquisa, mas também oferece subsídios para o aprimoramento de futuras investigações que pretendam utilizar escalas semelhantes em contextos educacionais análogos.

3.1 Pesquisa de métodos mistos

A pesquisa de métodos mistos é uma estratégia de investigação que integra técnicas quantitativas e qualitativas no mesmo estudo, possibilitando uma análise mais abrangente e detalhada do fenômeno em questão. De acordo com Creswell e Creswell (2021), essa metodologia combina a coleta e análise de dados numéricos, comuns em pesquisas quantitativas, com dados descritivos e interpretativos, típicos de pesquisas qualitativas. O objetivo principal dessa abordagem, segundo os autores, é combinar os pontos fortes de ambos os métodos, integrando a abrangência da pesquisa quantitativa com a profundidade da qualitativa, a fim de validar resultados, aprimorar interpretações e investigar as diversas dimensões do fenômeno estudado.

Quando se trata de propostas qualitativas, não há um roteiro explícito e objetivo, mas formas que conduzem à prática por meio de questões interpretativas. Para o roteiro quantitativo, faz-se necessário seguir o caminho estabelecido, com base nos padrões de pesquisa que envolvem a introdução, revisão de literatura, métodos, resultados e discussão (Creswell; Creswell, 2021).

Realizar uma pesquisa de métodos mistos exige do pesquisador um detalhamento e cumprimento de diversas etapas. A primeira etapa consiste na definição da questão de pesquisa, que pode abranger tanto perguntas quantitativas quanto qualitativas. Na sequência, elaboram-se o desenho

metodológico, estabelecendo a sequência e a importância de cada abordagem. Durante a etapa de coleta de dados, a pesquisa quantitativa costuma empregar ferramentas como questionários e testes, ao passo que a pesquisa qualitativa utiliza entrevistas, observações e análise de documentos. A análise de dados varia conforme a abordagem, utilizando métodos estatísticos na quantitativa e empregando categorização, codificação ou análise temática na qualitativa.

A integração de métodos, a diversidade de perspectivas, a opção de conduzir as etapas de coleta de dados de maneira sequencial ou simultânea e a flexibilidade metodológica, que possibilita ajustar estratégias conforme a pergunta de pesquisa e os objetivos do estudo, são algumas das características fundamentais da pesquisa de métodos mistos. Creswell e Creswell (2021) reconhecem três tipos fundamentais de desenho metodológico nessa abordagem: o desenho exploratório sequencial, no qual a pesquisa qualitativa é conduzida primeiro para investigar o fenômeno e apoiar a fase quantitativa; o desenho explicativo sequencial, em que a fase quantitativa é realizada primeiro e a qualitativa é utilizada posteriormente para interpretar os resultados; e o desenho convergente, no qual a coleta de dados qualitativos e quantitativos é realizada ao mesmo tempo, analisada de forma distinta e, em seguida, combinada para corroborar evidências. Nesta pesquisa, adotamos o desenho convergente, pois, durante praticamente um ano de observações participantes – etapa qualitativa, foi também aplicado o pós-teste do clima escolar – etapa quantitativa, sendo que a devolutiva à escola foi realizada em agosto de 2025, isto é, ao final do trabalho de campo. Os dados levantados por esses instrumentos foram, primeiramente, analisados de forma distinta, para, posteriormente, serem triangulados.

Os resultados das pesquisas de métodos mistos, de acordo com Creswell e Creswell (2021), podem ser combinados de maneira narrativa, visual e/ou estatística, a fim de identificar convergências, divergências ou complementações entre os dados. Nesta dissertação adotamos essas três formas de apresentação e análise de resultados, que se baseou na articulação de evidências obtidas por meio de instrumentos quantitativos e qualitativos

A pesquisa de métodos mistos oferece várias vantagens, como a capacidade de entender fenômenos de forma mais abrangente, validar resultados por meio da triangulação, tratar questões complexas sob diferentes ângulos e criar novas hipóteses a partir da combinação de dados. Contudo, Creswell e Creswell (2021) destacam que essa abordagem requer um planejamento cuidadoso, pois exige um foco na integração dos dados e na definição clara dos objetivos de cada método, a fim de criar um estudo consistente que amplie a compreensão do fenômeno em análise.

Enquanto os dados quantitativos oferecem uma visão geral, destacando padrões, tendências e conexões entre variáveis, os dados qualitativos possibilitam a interpretação e o aprofundamento desses resultados, desvendando os motivos por trás de certas percepções ou comportamentos (Creswell; Creswell, 2021).

Dessa forma, entendemos que o estudo do clima escolar se beneficia especialmente da pesquisa de métodos mistos, uma vez que essa abordagem possibilita uma exploração abrangente e detalhada das diversas dimensões que compõem esse fenômeno complexo. A abordagem quantitativa permite analisar dados estruturados, tais como as escalas de percepção sobre o clima escolar (Moro, 2020), fornecendo gráficos e quadros que corroboram o rigor científico da pesquisa. Por outro lado, a abordagem qualitativa possibilita entender as experiências, percepções e significados que gestores, docentes e estudantes atribuem às relações interpessoais e às práticas escolares.

Conforme Vinha, Morais e Moro (2017, p. 07), o clima escolar pode ser caracterizado como:

O conjunto 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 (Moro, 2020).

Desse modo, o clima escolar é compreendido por meio da subjetividade dos agentes escolares, sendo definido com base em percepções, sentimentos,

sensações, atitudes e valores compartilhados, sendo um fator importante na compreensão dos fatores que contribuem ou são deletérios à qualidade da educação ofertada nas escolas.

Ademais, Creswell e Creswell (2021) abordam também o conceito de triangulação de dados, o qual utiliza a convergência entre métodos qualitativos e quantitativos, podendo ser contemplada com três tipos de procedimentos: sequenciais, concomitantes e transformadores. Nesta pesquisa, a triangulação se baseia em procedimentos concomitantes, com potencial transformador.

3.2 Caracterização da Escola B

A Escola B, inaugurada em 2016, está localizada na periferia de São Carlos (SP), em uma região de transição entre áreas urbanas e rurais, caracterizada por recente processo de urbanização, por ser considerado um bairro novo na cidade. Nos últimos anos, o bairro em que se insere recebeu equipamentos públicos importantes, como uma unidade de saúde inaugurada em 2020 e uma creche municipal em 2022, além de contar com pequenos comércios e uma praça pública. Seu acesso ocorre principalmente por uma estrada municipal que conecta áreas suburbanas aos bairros vizinhos.

A localização da Escola B em uma área periférica de São Carlos carrega implicações que vão além da questão geográfica. Como destaca a literatura sobre políticas educacionais e territorialidade escolar (Cavaliere, 2002; Ribeiro, 2018), instituições situadas em bairros de urbanização recente ou em zonas de expansão urbana tendem a ser estigmatizadas socialmente, seja pela associação com contextos de vulnerabilidade, seja pela percepção de insegurança vinculada ao espaço. Nesse sentido, a Escola B não escapa à lógica que marca as escolas públicas periféricas – a de serem vistas como espaços menos prestigiados dentro da rede de ensino.

Tal condição produz efeitos concretos sobre o funcionamento da escola. Por um lado, há relatos de que parte dos agentes escolares demonstra resistência em atuar na escola, sobretudo pela representação negativa construída em torno do bairro em que se localiza, considerado socialmente como

um território “perigoso”. Esse estigma territorial, além de afastar professores que preferem unidades mais centrais ou com maior “capital simbólico” (Bourdieu, 1989), compromete a construção de um vínculo mais duradouro com a comunidade escolar. Por outro lado, essa mesma condição revela a desigualdade na distribuição do interesse docente e da valorização simbólica das unidades, reforçando um quadro em que escolas periféricas precisam, frequentemente, lutar contra o preconceito social e institucional que lhes é imposto.

Observando a escola em questão, observa-se que ela foi projetada desde a sua construção para atender ao PEI, ao qual aderiu oficialmente em 2020. A Escola B possui uma infraestrutura ampla e moderna, concebida para materializar os princípios pedagógicos e organizacionais do Programa. Em sua parte física, dispõe de secretaria, sala da diretoria e vice-diretoria, salas de coordenação, ampla sala dos professores, sala de estudos adaptada como sala de leitura equipada com computadores e *tablets*, além de laboratórios de informática e de ciências (seco e molhado). Conta ainda com refeitório, sala destinada ao grêmio estudantil (também utilizada para atendimentos especializados), pátios internos e externos, quadra de esportes coberta e climatização em todas as salas de aula. Pelos corredores, banners expõem a missão, os valores e os atributos do PEI, reforçando simbolicamente a conduta esperada e a identidade institucional.

Do ponto de vista organizacional, a Escola B atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, distribuídos em 14 turmas. Em 2022, de acordo com o Censo Escolar, havia 300 matrículas no Ensino Fundamental II, 82 no Ensino Médio e 19 na modalidade de Educação Especial, totalizando 401 estudantes. Atualmente, o número de matrículas gira em torno de 405 alunos, dos quais a maioria está concentrada entre 11 e 17 anos de idade.

A equipe gestora é composta por uma diretora, dois vice-diretores, um professor coordenador geral e três professores coordenadores de área, além de docentes que acumulam funções de apoio pedagógico, como a responsabilidade pela sala de leitura. No início de 2022, a escola contava com 29 professores, sendo 26 dedicados exclusivamente à docência e três que conciliavam a

docência com a coordenação de área. Essa configuração é consistente com a lógica do PEI, que exige um acompanhamento próximo e constante dos processos de ensino e aprendizagem.

Nos indicadores educacionais, a Escola B apresentou em 2022 um IDEB de 4,7 nos anos finais do Ensino Fundamental e um IDESP de 2,89 nessa mesma etapa, enquanto no Ensino Médio o IDESP foi de 1,0. Tais resultados revelam um desempenho relativamente mais consolidado no Fundamental II em comparação ao Ensino Médio, indicando possíveis desafios na consolidação das aprendizagens na etapa final da educação básica.

O perfil institucional da Escola B evidencia a convergência entre a infraestrutura, a organização pedagógica e os valores propagados pelo PEI. Ao mesmo tempo em que dispõe de recursos materiais e humanos projetados para sustentar a proposta de ensino integral, enfrenta o desafio de alinhar seus indicadores de desempenho às expectativas do Programa. Assim, a caracterização da Escola B demonstra não apenas a materialidade de um espaço pensado para o ensino em tempo integral, mas também a complexidade das relações entre contexto territorial, infraestrutura escolar, gestão e resultados educacionais.

Assim, a caracterização da Escola B não pode ser dissociada do seu lugar de inserção territorial: ser periférica significa lidar não apenas com as dificuldades materiais e urbanísticas do entorno, mas também com a carga simbólica de exclusão e estigmatização. Esse cenário, ao mesmo tempo em que fragiliza as condições de permanência de profissionais, acentua a necessidade de políticas e práticas de gestão escolar que enfrentem o preconceito e promovam o reconhecimento da escola como espaço legítimo de formação integral.

3.3 Observações participantes

Uma das principais estratégias metodológicas da pesquisa qualitativa é a observação participante, que permite ao pesquisador se inserir no ambiente estudado e captar tanto os comportamentos visíveis quanto os significados que

os sujeitos atribuem às suas práticas diárias. Segundo Bogdan e Biklen (2010), esse processo vai além do simples registro de fatos objetivos, pois, para que ele aconteça, é preciso entender a lógica interna que fundamenta as relações, interações e normas em um contexto específico. Isto posto, as observações participantes enriquecem a pesquisa e permitem o acesso a aspectos subjetivos da vida escolar que dificilmente seriam revelados apenas por questionários ou entrevistas.

Gil (2007) amplia essa perspectiva ao distinguir entre observação simples e observação participante, enfatizando que esta última é marcada pela participação direta do pesquisador no contexto analisado, por isso foi escolhida como metodologia para esta investigação.

Na observação simples, o pesquisador adota uma postura mais neutra e distante, ao passo que, na observação participante, ele começa a compartilhar, de certa forma, as experiências do grupo, vivenciando circunstâncias que permitem uma compreensão mais aprofundada do fenômeno. Para esta pesquisa, que visa mapear o clima escolar em uma instituição do Programa de Ensino Integral (PEI), essa inserção foi fundamental, pois o clima escolar se revela tanto em práticas formais — como reuniões pedagógicas, atividades de protagonismo estudantil e gestão das regras — quanto em interações informais no dia a dia da escola.

No âmbito desse estudo, as observações participantes possibilitaram a compreensão de como as alterações na gestão, as políticas de plataformização e a dinâmica do tempo integral de interação entre docentes, alunos e equipe gestora influenciam o ambiente escolar. Conforme Bogdan e Biklen (2010), foi fundamental não apenas manter registros sistemáticos em diários de campo, mas também refletir criticamente sobre meu próprio papel no processo de investigação, reconhecendo que minha trajetória pessoal na educação afeta as percepções e análises geradas. Gil (2007) alerta que esse tipo de envolvimento exige cuidado metodológico para equilibrar proximidade e distanciamento, garantindo a imersão necessária para compreender a realidade e o rigor científico para analisá-la.

Dessa forma, a observação participante se conecta com a aplicação do questionário de clima escolar (Moro, 2020) em 2024 e à análise de documentos do PEI, que corroboram o entendimento do que se é esperado naquele ambiente escolar e do que é encontrado, para além do clima escolar, e quais são seus efeitos sobre os membros da equipe e os estudantes, possibilitando que seja feita uma triangulação de dados (Triviños, 1987), com o intuito de aumentar o rigor e possibilitar o cruzamento dos dados do questionário com as observações participantes (2010), atrelados ao referencial teórico e à análise de documentos. Essa triangulação de dados permitiu que os resultados quantitativos fossem interpretados com base nas experiências vividas no campo, conferindo profundidade e validade às análises. Com essa combinação, foi possível entender tanto os indicadores de percepção do clima escolar quanto os significados que a comunidade criou em resposta às mudanças experimentadas durante o período de estudo.

Para que fosse possível realizar as observações participantes (Bogdan; Biklen, 2010), retornamos à escola em setembro de 2024 com o intuito de conversar com a equipe gestora sobre a possível continuidade da pesquisa já iniciada, tendo em vista que as questões legais e éticas já estavam encaminhadas. A gestora da época nos acolheu e demonstrou interesse em dar continuidade à pesquisa, foi solícita, mas explicou-nos que algumas coisas já haviam sido alteradas na escola, devido à plataforma imposta pela Seduc, apresentou-me a escola e explicou-nos que havia assumido o cargo de diretora naquele ano, ou seja, em 2022, quando foi iniciada a pesquisa, era outra direção que estava à frente da escola. Com essa informação e com os diários de campo (Apêndice I), pude concluir que a mudança de gestão também se constitui um fator contribuinte da mudança do clima escolar na Escola B. Com o objetivo de me inserir no contexto escolar, produzir meus materiais de coleta e posteriormente realizar a aplicação do pós-teste, voltei a frequentar a escola na semana subsequente e à conversa com a diretora, rendendo assim várias inserções e observações, descritas e detalhadas no Apêndice I.

Em suma, as observações foram realizadas ao longo das 32 semanas. A equipe gestora me apresentou à equipe de professores e esses, quando sentiam liberdade, me convidavam para assistir a algumas aulas em determinadas salas.

Bogdan e Biklen afirmam que, quanto menor for o número de indivíduos, maior a probabilidade de que seus comportamentos sejam influenciados pela presença do pesquisador (2010, p. 92), por isso houve uma busca por me inserir em ambientes com maior quantidade de pessoas, como os intervalos e as salas de aula. Em janeiro de 2025, na reunião de planejamento pedagógico e acolhimento aos docentes. Antes de voltarem às aulas, houve uma apresentação do projeto de pesquisa para a equipe escolar ali presente, trazendo relevância à pesquisa, principalmente por ter havido uma troca da equipe de professores, na qual havia vários professores que estavam adentrando à comunidade e não conheciam o nosso projeto de pesquisa e seus objetivos. Essa reunião possibilitou um estreitamento maior na relação entre a equipe escolar e a pesquisadora, gerando um interesse na contribuição com o estudo que ali estava sendo desenvolvido.

3.4 Pós-teste do clima escolar

Nesta dissertação, fazemos um apanhado geral dos resultados colhidos no pós-teste e estabeleceremos um comparativo com os resultados aferidos no pré-teste em 2022. Participaram do pré-teste 161 alunos, 22 docentes e oito gestores. Já no pós-teste, realizado no segundo semestre de 2024, participaram 177 alunos, 16 docentes e quatro gestores.

O objetivo geral do pré-teste foi compreender como se caracterizam e configuram o clima escolar naquela escola, para explorar as percepções e relações entre os fenômenos também com base em observações participantes e reunião de devolutiva (Yamazato, 2025). Nesse intento, o pós-teste buscou mapear o clima escolar na Escola B, para compreender quais foram as alterações do clima ocorridas nos últimos dois anos e quais foram as influências do/no PEI nos resultados, nesse período, por meio dos mesmos instrumentos de pesquisa que foram utilizados na investigação anterior.

O questionário aplicado em 2022 e 2024 foi o mesmo, Moro (2020), aplicado aos mesmos segmentos – professores, estudantes e equipe gestora. Esse questionário é composto de 106 questões para os estudantes, 125

questões para a equipe docente e 132 questões para a equipe gestora, divididas em oito dimensões, como consta no quadro 1, disponível na próxima sessão.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS ACHADOS

O objetivo desta seção é expor a análise dos achados desta investigação. Para isso, foram utilizados instrumentos tanto quantitativos quanto qualitativos – questionários e observações participantes. A seguir, apresentamos um quadro comparativo entre os resultados do pré-teste do clima escolar realizado em 2022 e os do pós-teste, realizado em 2024.

Quadro 4 - Médias do Pré e Pós-teste das dimensões do clima escolar na Escola B

DIMENSÃO DO CLIMA ESCOLAR	Média pré-teste (2022)			DIMENSÃO DO CLIMA ESCOLAR	Média pós-teste (2024)		
	Estudantes	Docentes	Gestores		Estudantes	Docentes	Gestores
1. Ensino e Aprendizagem	2,73	3,07	3,21	1. Ensino e Aprendizagem	2,67	2,95	2,79
2. Relações sociais e Conflitos na escola	2,78	3,29	3,02	2. Relações sociais e Conflitos na escola	2,65	3,01	2,09
3. Regras, Sanções e Segurança na escola	2,78	3,1	3,06	3. Regras, Sanções e Segurança na escola	2,6	2,85	2,55
4. Intimidação entre alunos	3,03	----	----	4. Intimidação entre alunos	2,73	----	----
5. Família, a escola e a comunidade	2,55	2,55	3,04	5. Família, a escola e a comunidade	2,31	2,44	2,46
6. Infraestrutura e a rede física da escola	2,54	3,14	3,27	6. Infraestrutura e a rede física da escola	2,54	2,94	2,72
7. Relações com o trabalho	----	3,53	3,32	7. Relações com o trabalho	----	3,13	2,53
8. Gestão e participação	----	3,54	3,42	8. Gestão e participação	----	3,12	2,72

Fonte: Dados da pesquisa

Legenda:

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

A partir da análise do quadro, verifica-se que a Dimensão 2 — Relações sociais e conflitos na escola — foi a única a apresentar média negativa na avaliação da equipe gestora, indicando possíveis fragilidades nesse eixo. Com o objetivo de aprofundar essa compreensão, retoma-se, a seguir, os itens que compõem essa dimensão sob a perspectiva da gestão, a fim de colaborar para a compreensão desse resultado.

Quadro 5 - Itens constitutivos da Dimensão 2: Relações sociais e conflitos na escola

D2	qg027i	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes.
D2	qg028i	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores.
D2	qg029i	Há muitas situações de indisciplina nesta escola.
D2	qg030i	Há muitas situações de agressividade dos estudantes nesta escola.
D2	qg031	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
D2	qg032i	Existe um clima de competição entre os professores.
D2	qg033i	Os estudantes desrespeitam os professores.
D2	qg034i	Os professores desrespeitam os estudantes.

D2	qg035	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.
D2	qg036	A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos estudantes fora da escola.
D2	qg037	Os funcionários tratam todos os estudantes com respeito.
D2	qg038i	Os estudantes ameaçam professores, funcionários e gestores.
D2	qg039i	Os estudantes usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.
D2	qg040	Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.
D2	qg041i	Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais.
D2	qg042i	Os estudantes agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, humilham ou excluem algum colega na escola.
D2	qg043i	Os estudantes provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.

Fonte: excerto dos questionários (Moro, 2020)

A análise dos itens que compõem a Dimensão 2 — Relações sociais e conflitos na escola — evidencia que o índice negativo atribuído pela equipe gestora não se configura como um dado isolado, mas como a expressão de um conjunto de tensões estruturais que atravessam o cotidiano escolar. Os enunciados apontam para a recorrência de conflitos, situações de indisciplina, manifestações de agressividade e diferentes formas de violência — tanto explícitas, como ameaças e intimidações, quanto simbólicas, expressas no desrespeito entre estudantes e professores e no uso de tecnologias para ofensas. Além disso, ao incluírem aspectos relacionados ao apoio institucional, à inclusão de estudantes com deficiência, à atuação da equipe gestora e ao sentimento de acolhimento, os itens revelam que tais problemáticas não se restringem às interações entre os alunos, mas se articulam à forma como a escola, como instituição, organiza suas práticas de convivência e mediação de conflitos.

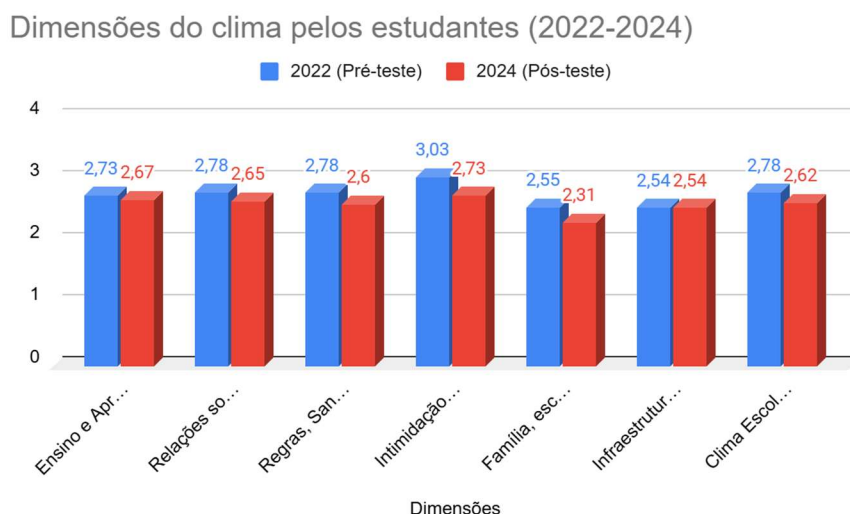
Nesse sentido, o resultado negativo pode ser interpretado como um indicativo de fragilidades na construção de uma cultura escolar pautada no diálogo, no respeito mútuo e na promoção de vínculos positivos, evidenciando possíveis limites nas estratégias institucionais de enfrentamento das violências e na consolidação de um clima escolar favorável à aprendizagem. Assim, mais do que retratar episódios pontuais, a avaliação dessa dimensão sugere a necessidade de problematizar as dinâmicas relacionais e as formas de regulação presentes no contexto investigado, apontando para a urgência de ações intencionais e sistemáticas por parte da gestão escolar.

4.1 Comparativo entre as dimensões do clima (2022-2024)

A análise comparativa das dimensões do clima escolar entre 2022 e 2024 mostra como as percepções da comunidade escolar estão diretamente relacionadas à qualidade das interações que ocorrem no ambiente educacional. Nesse contexto, dialoga com a afirmação de Vinha, Morais e Moro (2017), que ressaltam que a escola não só é um local para a construção do conhecimento, mas também um ambiente em que ocorrem vivências e relações essenciais para a formação dos indivíduos.

Portanto, entender as variações ao longo dos anos analisados permite tanto identificar avanços ou fragilidades em certas dimensões do clima quanto reconhecer como essas mudanças impactam o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia intelectual e moral dos alunos. Em vista disso, segue abaixo o gráfico 1, referente à comparação da percepção dos estudantes frente às dimensões do clima, na aplicação do pré e pós-teste.

Gráfico 1 - Dimensões do clima pelos estudantes



Fonte: dados da pesquisa

Com base nesse gráfico, é possível observar que a maioria das dimensões não apresentou resultados significativamente diferentes em relação ao pré-teste do clima escolar (Moro, 2020). Assim, nossa análise pode ser dividida em duas perspectivas. A primeira considera os valores e as questões abordadas por cada dimensão: caso não haja grandes alterações, isso indica que o cenário se manteve estável. A segunda perspectiva, inspirada na abordagem de Moro, sugere que quaisquer mudanças, positivas ou negativas, podem decorrer da própria aplicação do pré-teste, ao levar o público-alvo a refletir sobre determinada dimensão e seus impactos no contexto escolar. Nesse sentido, a redução observada na dimensão “Família, escola e comunidade” não deve ser interpretada necessariamente como um resultado negativo; pode, na verdade, refletir um maior direcionamento da atenção para essa vertente, que anteriormente poderia estar naturalizada no contexto analisado.

Outra dimensão a ser destacada é “Infraestrutura e rede física”, que também apresentou queda na média geral e pode ser interpretada de forma semelhante à dimensão anterior. Por outro lado, a dimensão “Intimidação entre

alunos” registrou aumento em sua média no pós-teste, destacando-se como um ponto relevante a ser observado, tendo em vista que a maioria das questões desse grupo se enquadra em questões invertidas, exigindo uma interpretação mais elaborada, que será explicada abaixo, na próxima subseção. Essa última variação evidencia que certas experiências podem ser mais sensíveis à percepção dos agentes escolares, reforçando que interpretações simplistas de algum resultado — como positivo ou negativo — não capturam a complexidade do clima escolar.

Ao mesmo tempo, os dados encontrados se conectam com Filippesen e Marin (2021), que destacam que o clima escolar é um campo de percepções múltiplas entre professores e estudantes, com diferenças relevantes entre grupos e dimensões.

Ofertar ensino de qualidade torna-se imprescindível em um mercado competitivo, mas que pode não ser garantido apenas com infraestrutura adequada e docência qualificada. Nesse sentido, é preciso ampliar o entendimento quanto à qualidade no ensino e perceber que as relações de convivência diárias no âmbito da escola, estabelecidas por professores e por estudantes, também são importantes. (Filippesen, Marin, 2021, p.23)

Essa análise também dialoga com Machado et al. (2022), ao apontar que o clima escolar deve ser compreendido como um campo de cuidado coletivo, no qual a convivência, o bem-estar e a escuta entre os sujeitos configuram dimensões fundamentais para a qualidade da experiência educativa. Para os autores, compreender o clima escolar não se resume a medir percepções, mas a refletir sobre as práticas que o produzem, problematizando as relações de poder, autoridade e pertencimento no espaço escolar. Miranda, Bertagna e Freitas (2019) reforçam que fatores internos (como relações interpessoais e práticas pedagógicas) e externos (como contexto social e segurança) influenciam a percepção dos professores sobre o clima escolar, o que justifica a atenção às pequenas variações observadas entre dimensões e períodos de coleta.

A educação é hoje unanimemente considerada um dos principais veículos de socialização e promoção do desenvolvimento individual. No entanto, condições inadequadas de funcionamento, notadamente instituições superlotadas, com níveis elevados de insucesso e alunos

em situação de vulnerabilidade social, além da falta de um sistema de formação profissional coerente, entre outros fatores, têm impactado a organização pedagógica e o clima escolar. (Miranda, Bertagna, Freitas, 2019, p. 1).

Nessa direção, Machado et al. (2022) reforçam que repensar o clima escolar exige deslocar o foco de uma avaliação meramente técnica para uma perspectiva ética e relacional. Isso implica reconhecer que os conflitos e tensões presentes na escola também são indicadores importantes de seu funcionamento e de suas possibilidades de transformação. Assim, a análise do clima torna-se um instrumento de cuidado e de escuta institucional, que permite compreender não apenas o que está funcionando, mas também o que precisa ser reconstruído coletivamente.

Em vista do exposto, é possível perceber que os resultados do pré e pós-teste não devem ser vistos isoladamente como “melhora” ou “piora”, mas como reflexo de um processo dinâmico, amplo e com várias facetas, no qual o contexto, a percepção e as relações são aspectos que favorecem a interpretação do clima escolar ali presente, mas que não são determinantes da realidade escolar.

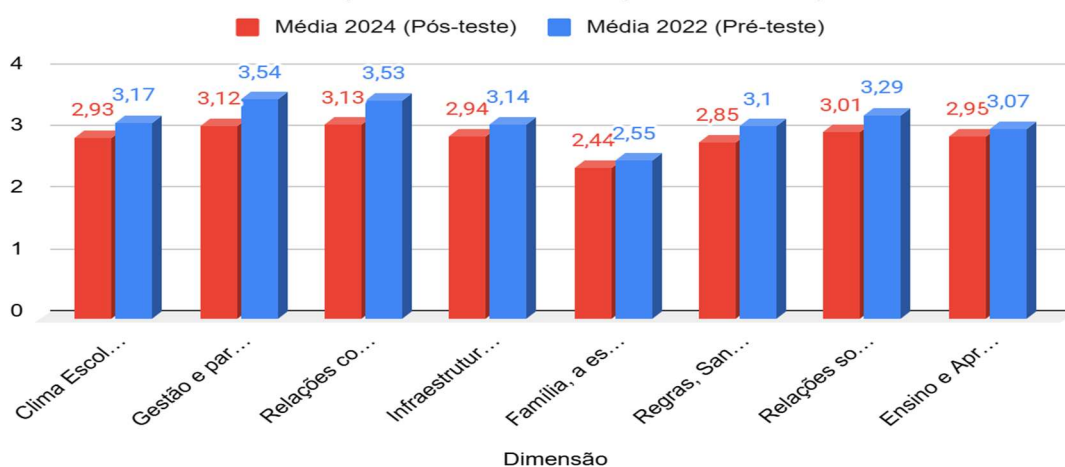
Em termos gerais, a comparação das médias de pré e pós-teste mostra uma alteração considerável na percepção da comunidade escolar quanto ao clima escolar. Em 2022, os resultados mostravam avaliações majoritariamente positivas em todas as áreas, especialmente entre os professores e a equipe gestora. Contudo, em 2024, nota-se uma mudança significativa: a percepção da gestão começa a se focar em índices intermediários e, pela primeira vez, exibe um indicador negativo, particularmente na dimensão “Relações sociais e conflitos na escola”, que apresentou a maior redução entre os grupos. Além disso, os alunos mostraram uma perspectiva menos otimista e mais alinhada ao nível intermediário no pós-teste, indicando uma diminuição do possível entusiasmo inicial em relação a retomada do ambiente escolar, pós-pandemia. Os docentes, por sua vez, apesar de manterem uma percepção globalmente positiva, também registraram queda nos índices. No entanto, essa redução não foi suficiente para deslocar suas respostas para a faixa intermediária. Esses resultados, em conjunto, indicam um declínio gradual na percepção positiva do

clima escolar ao longo do período analisado, afetando principalmente a equipe gestora e os estudantes.

Para evidenciar o que foi destacado acima, segue o gráfico 2, referente à comparação da dimensão do clima pela ótica dos docentes, nas duas aplicações do questionário do clima escolar. A partir desse gráfico, ficam visíveis as mudanças na percepção dos docentes acerca das dimensões, que serão exploradas abaixo.

Gráfico 2 - Dimensão do clima pelos docentes

Dimensões do clima pelos docentes (2022-2024)



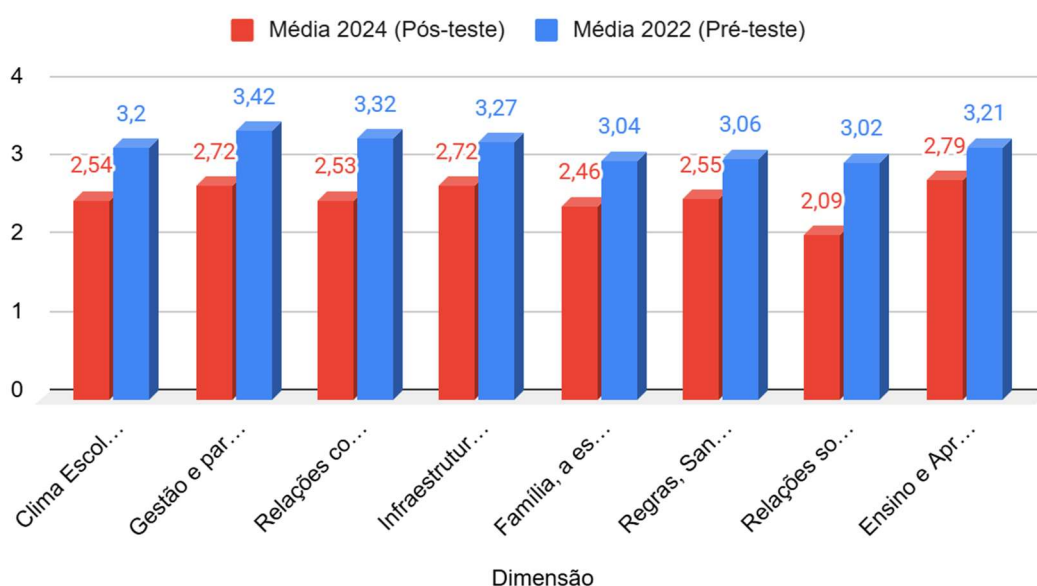
Fonte: dados da pesquisa

Ao analisar as dimensões do clima escolar sob a perspectiva docente, observa-se que, na maior parte, os índices do pré-teste são positivos (acima de 2,751), sendo apenas o indicador “Família, escola e comunidade” classificado como intermediário. Na análise do pós-teste, os valores apresentam alterações, mas ainda permanecem positivos, com exceção do indicador 5, que continua em nível intermediário e apresenta redução nos índices. As dimensões 6 e 7, “Relações com o trabalho” e “Gestão e participação”, registram as médias mais elevadas no pré-teste e mantêm-se entre as maiores no pós-teste. Apesar disso, o indicador 6, “Relações com o trabalho”, foi o que apresentou a maior queda em comparação aos valores de 2022.

No gráfico 3, apresentamos as médias das dimensões do clima escolar sob a ótica do último grupo avaliado, evidenciando, portanto, a perspectiva dos gestores e suas mudanças ao longo dos anos de 2022 e 2024. O grupo dos gestores, por mostrar diferentes percepções entre as duas aplicações do questionário, será discutido minuciosamente abaixo.

Gráfico 3- Dimensão do clima pelos gestores

Dimensões do clima pelos gestores (2022-2024)



Fonte: dados da pesquisa

A análise da dimensão do clima escolar sob a perspectiva dos gestores nos mostra que as médias do pré-teste se mantêm todas acima de três, indicando uma percepção positiva do clima escolar. Já a análise das médias das dimensões no pós-teste apresenta resultados distintos dos encontrados em 2022. Como exemplo, a dimensão “Relações sociais e conflitos na escola”, que registrou uma redução de 0,93 na média, alcançando o menor índice entre as dimensões avaliadas no pós-teste. De modo geral, todos os índices sofreram alterações e apresentaram queda nos valores, o que pode estar relacionado às mudanças sofridas pela gestão escolar nos dois anos entre o pré e o pós-teste, como por exemplo a rotatividade no cargo de diretor, tornando o clima escolar mais suscetível a instabilidades e variações. Esses resultados podem ser compreendidos à luz da própria percepção da equipe gestora, marcada por um sentimento de desânimo e pessimismo diante das condições escolares, como ficou evidente nos relatos da diretora durante as observações participantes (Bogdan e Biklen, 2010). Além disso, os próprios estudantes já relatavam que podiam chamar a diretora, pois eles não teriam medo dela, ou seja, não havia respeito entre os grupos (Apêndice I).

Essa postura contrasta com os princípios da Gestão Democrática e Participativa, preconizados pela LDB (BRASIL, 1996) e retomados por Rosito et al. (2021), que apontam a mediação escolar como ferramenta essencial para estimular o engajamento coletivo, ressignificar conflitos e fortalecer vínculos interpessoais. A ausência de práticas efetivas de mediação e participação compromete não apenas a gestão, mas repercute diretamente na cultura organizacional, uma vez que a comunicação no ambiente escolar influencia o comportamento dos professores, podendo motivá-los ou, ao contrário, levá-los à desmotivação e ao desinteresse (SOARES, 2022).

Para Soares (2022):

Na perspectiva da gestão democrática, o sucesso da escola depende da liderança exercida pelo diretor e de sua equipe diretiva. Eles são os responsáveis pela promoção de um ambiente de cooperação e reciprocidade onde todos os participantes da escola possam atuar na análise e decisão sobre as problemáticas do cotidiano do processo educativo (2022, p.379)

Nesse contexto, quando a equipe gestora está fragilizada e desengajada, isso se reflete no corpo docente e, conseqüentemente, no comportamento dos alunos. Isso afeta várias dimensões do clima escolar, especialmente aquelas relacionadas à convivência, ao pertencimento e ao respeito mútuo.

4.2 Comparativo percentual entre pré-teste e pós-teste

Apresentamos, nesta subseção, uma comparação percentual dos resultados do pré-teste e do pós-teste para os três grupos de participantes: gestores, professores e alunos. A análise é organizada em dimensões específicas, ressaltando variações positivas, intermediárias e negativas durante o período estudado.

Por meio de quadros e gráficos, buscamos evidenciar as mudanças nas percepções, identificando avanços, retrocessos e permanências entre as duas aplicações. Essa comparação ajuda a entender como os fatores institucionais e pedagógicos afetaram o clima escolar, oferecendo indicadores importantes para uma reflexão crítica sobre a gestão, as práticas docentes e as experiências dos alunos na escola investigada.

4.3 Resultados por dimensão

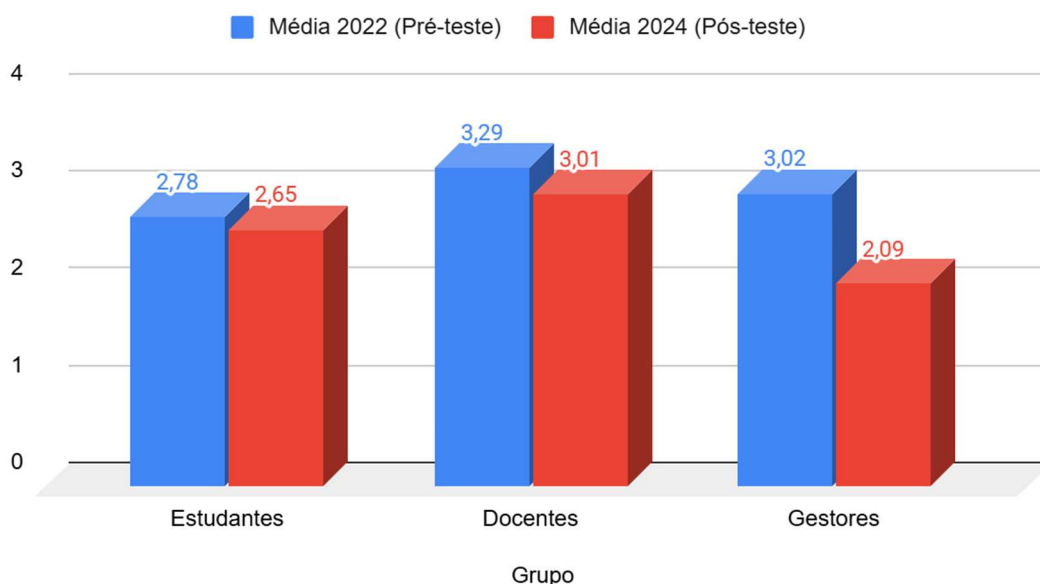
Após as análises do clima escolar na perspectiva numérica e percentual, analisamos o clima na Escola B em suas dimensões, com base no que foi coletado e nos dados obtidos pela aplicação do pré-teste (2022) e do pós-teste (2024). Sendo assim, nos gráficos seguintes é possível observar as médias de cada grupo respondente, possibilitando um comparativo entre as aplicações e seus dados. Abaixo fornecemos as mesmas dimensões em gráficos distintos e em valores percentuais.

A análise prossegue, agora com foco específico na Dimensão II – Relações sociais e conflitos na escola. Esta dimensão, compreendida nesta pesquisa com base na concepção de clima escolar como uma construção eminentemente relacional e institucional (Gomes, 2017; Moro, 2020; Cohen et. al, 2009), envolve as interações cotidianas, as práticas de gestão e os sentidos que os diferentes agentes atribuem ao espaço escolar. Considerando que os Gráficos 2 e 3 já sinalizaram mudanças significativas nessa esfera, especialmente na comparação entre as percepções docentes e gestoras, ela se configura como um ponto nodal para o aprofundamento desta investigação. O Gráfico 4, portanto, é central na discussão que se segue, pois apresenta a comparação direta dos índices obtidos no pré e no pós-teste especificamente para essa dimensão.

Esse resultado pode ser interpretado à luz das contribuições de Alcântara et al. (2019), que destacam a relação direta entre clima escolar, bem-estar e qualidade das interações no ambiente educativo.

Gráfico 4 - Dimensão II

Dimensão II: Relações sociais e conflitos na escola



Fonte: Dados da pesquisa

Na dimensão II, “Relações sociais e conflitos na escola”, verificamos que os indicadores dos docentes se destacam em relação aos estudantes e gestores, revelando uma percepção mais positiva por parte desse grupo. No pré-teste, todos os participantes apresentaram valores superiores aos observados no pós-teste, sendo que a equipe gestora foi o segmento no qual evidenciou-se a maior queda. O gráfico mostra que, em 2022, 62,5% dos gestores avaliavam a dimensão de forma positiva, 37,5% de forma intermediária e nenhum deles a percebia negativamente. Já em 2024, os resultados se inverteram: nenhum gestor manteve a visão positiva, 25% adotaram uma percepção intermediária e 75% passaram a avaliar de forma negativa as relações sociais e os conflitos na escola. Entre a aplicação do pré e do pós-teste, existiram reuniões, conversas e assembleias pautadas na implantação da gestão cívico-militar na escola B, com o intuito de fazer baixar os números de conflitos e violências, tendo em vista que a escola foi alvo de várias matérias de jornais locais relatando recorrentes episódios de violência.

A abrupta alteração na percepção da equipe gestora configura-se como um fenômeno revelador da colonização do mundo da vida (Habermas, 2023) no

âmbito escolar. Neste caso, evidencia-se a sobreposição das racionalidades sistêmica e instrumental sobre a esfera das relações pedagógicas, um processo cujo efeito corrosivo sobre a constituição do clima escolar se torna palpável nos dados analisados.

Os dados sugerem que, na prática da escola estudada, mesmo com a realização de reuniões, conversas e assembleias, esses momentos não se consolidaram como espaços efetivos de diálogo, eles funcionaram muito mais como procedimentos formais, cujo objetivo principal parece ter sido o controle e a regulação dos conflitos. Essa dinâmica, ao que tudo indica, acabou por limitar severamente a capacidade desses espaços de gerar consensos e, conseqüentemente, de fortalecer os laços e as relações sociais no ambiente escolar.

Nesse contexto, fica claro que a redução considerável na avaliação da equipe gestora em relação à dimensão "Relações sociais e conflitos na escola" reflete, em certa medida, os efeitos das tensões e transformações experimentadas durante o período em questão. Miranda, Bertagna e Freitas (2019) afirmam que um ambiente escolar adequado tem um impacto positivo na qualidade social da escola. Por outro lado, a presença de violência, seja ela física ou moral, afeta o desempenho de professores e alunos, mina a confiança, prejudica a autoestima e diminui a capacidade da instituição de educar cidadãos que saibam conviver e resolver suas diferenças de maneira pacífica.

Nessa perspectiva, Moro (2020) destaca que o clima escolar é produzido pelas interações cotidianas e pelas formas de gestão que organizam a vida escolar, de modo que contextos marcados por tensão, violência e baixa participação tendem a fragilizar o sentimento de pertencimento e a confiança institucional. Tal leitura aproxima-se da crítica de Cohen et al. (2009), ao evidenciar que ambientes excessivamente regulados e pouco participativos comprometem a qualidade das relações sociais e a função formativa da escola.

Os resultados apresentados estão alinhados com a análise de Alcântara et al. (2019), ao demonstrar que o bem-estar dos alunos está intimamente ligado à qualidade do clima escolar e das interações que nele ocorrem. A diminuição da percepção positiva, tanto por parte dos docentes quanto, principalmente, dos estudantes, indica um enfraquecimento das relações interpessoais e da confiança nos ambientes escolares. Isso ratifica os resultados que mostram que

contextos considerados pouco acolhedores ou caracterizados por conflitos tendem a afetar negativamente o bem-estar subjetivo. Nesse contexto, o crescimento da burocratização e a diminuição dos espaços de diálogo, apontados pelos docentes, podem ser compreendidos à luz da crítica habermasiana à colonização do mundo da vida (Gomes, 2010), na medida em que práticas administrativas passam a se sobrepor às relações comunicativas no ambiente escolar (Habermas, 2023).

Esse contexto corrobora a crítica de Cohen et al. (2009) em relação a modelos de gestão que privilegiam mecanismos de controle em vez de promover a participação e autonomia, limitando a capacidade da escola de se tornar, efetivamente, um espaço de pertencimento e desenvolvimento integral.

À luz das contribuições freirianas, a construção de espaços formais de diálogo, quando desvinculada de práticas efetivas de escuta e participação, tende a esvaziar seu potencial formativo, limitando a construção do pertencimento e da consciência crítica, transformando a escola em um espaço de silenciamento, controle e enfraquecimento da participação coletiva. (Freire, 2011)

Dessa forma, os resultados do pós-teste revelam que 75% dos gestores começaram a avaliar negativamente as relações sociais, sugerindo que as iniciativas institucionais, como reuniões, assembleias e diálogos relacionados à implementação da gestão cívico-militar não foram suficientes para mitigar os impactos de conflitos e incidentes de violência. Isso teve um efeito direto na percepção da equipe em relação à qualidade das interações e da convivência escolar. Sob a perspectiva freiriana, iniciativas institucionais que não se sustentam no diálogo crítico e na escuta dos sujeitos tendem a produzir efeitos limitados, uma vez que não promovem a conscientização nem a corresponsabilização coletiva (Freire, 2011). Nesse sentido, os achados sugerem que as ações implementadas não bastaram para compreender as raízes dos conflitos vivenciados, impactando negativamente a percepção da equipe gestora sobre a convivência escolar.

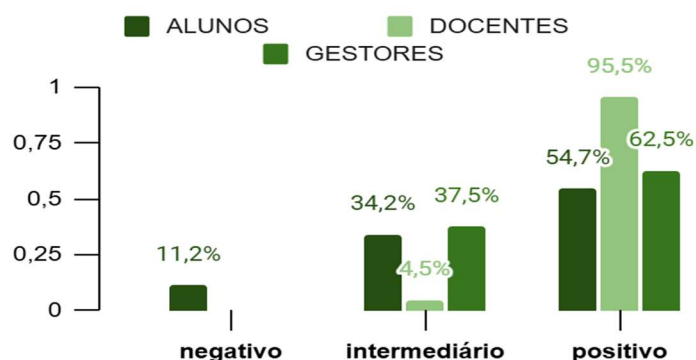
Zuccoli, Bataglia e Alves (2022) estudaram a influência das relações interpessoais no ensino-aprendizagem e na convivência escolar, podendo ser agravadas por meio da violência, do confronto e das provocações. Nos diários

de campo 0, I e XI, são relatados diversos momentos observados nos quais a violência se faz presente tanto nas relações entre os pares quanto nas relações entre docentes, alunos e equipe gestora, o que também contribui para o agravamento dos índices dessa dimensão.

Vivenciamos nas salas de aula das escolas públicas um clima desfavorável para que o processo de ensino-aprendizagem se realize a contento. As relações interpessoais estão desgastadas e tanto professores como alunos coexistem em clima de apatia ou, em muitas vezes, de confronto. Provocações, comportamentos irritantes, insultos, falta de pontualidade, indiferença, atribuição de apelidos, indelicadeza, entre outros, não podem ser classificados como violentos, mas incomodam por serem constantes e não por serem graves (Diário de Campo, 2024, p. 204).

Em síntese, a análise da Dimensão II evidencia que as mudanças institucionais e o contexto de violência impactaram significativamente as relações sociais e os conflitos escolares. À luz de Moro (2020), observa-se que o enfraquecimento do clima escolar está diretamente relacionado às formas de gestão e às interações estabelecidas no cotidiano da escola. Habermas (2023) permite compreender que a predominância de mecanismos formais e burocráticos, em detrimento de processos comunicativos, limita a construção de consensos e o fortalecimento das relações. Freire (2011) reforça que a superação desse cenário exige práticas dialógicas contínuas, capazes de promover participação, pertencimento e formação crítica, elementos fundamentais para a construção de um ambiente escolar saudável e democrático.

Gráfico 5- Resultados Dimensão II - Pré-teste



Fonte: Dados da pesquisa

Gráfico 6 - Resultados Dimensão II - Pós-teste



Fonte: Dados da pesquisa

A leitura comparativa dos resultados apresentados no Gráfico 5 (pré-teste) e no Gráfico 6 (pós-teste) permite observar alterações relevantes na percepção dos participantes em relação às dimensões que compõem as relações sociais e os conflitos no ambiente escolar. Enquanto, no pré-teste, predominam respostas que indicam fragilidades no clima relacional e na mediação de conflitos, no pós-teste identificam-se variações que sinalizam mudanças na forma como os sujeitos percebem as interações, os processos de

diálogo e a gestão dos conflitos no cotidiano escolar. Esses resultados sugerem que, ao longo do período analisado, ocorreram deslocamentos na percepção dos participantes, o que reforça a influência do contexto institucional e das práticas adotadas pela escola sobre a qualidade das relações estabelecidas.

De modo geral, os dados dos dois momentos de aplicação do instrumento evidenciam que as relações interpessoais, a comunicação e os modos de enfrentamento dos conflitos constituem elementos centrais para a consolidação de um clima escolar mais democrático, conforme apontam os referenciais teóricos mobilizados nesta seção.

Assim, os achados apresentados nesta Dimensão permitem compreender de forma mais aprofundada como as dinâmicas institucionais e relacionais interferem no cotidiano escolar. Na seção seguinte, são apresentadas as considerações finais da pesquisa, nas quais se sintetizam os principais resultados, suas implicações para a prática educativa e as contribuições do estudo para o campo da Educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo investigou as transformações no clima escolar de uma escola do PEI, tendo como questão problematizadora “quais foram as mudanças no clima da Escola B em um período de dois anos?”. O objetivo geral foi mapear o clima escolar na Escola B, visando a compreensão de quais foram as alterações do clima ocorridas nos últimos dois anos, marcados por uma troca de governo que se refletiu fortemente na rede estadual de ensino, principalmente nas escolas desse Programa.

A pesquisa contextualizou-se em um projeto maior do Deforges, que estudou as relações entre liderança, gestão e clima escolar em algumas escolas do PEI. A triangulação entre os resultados do pré e pós-teste do clima escolar (Moro, 2020) e as observações participantes permitiu identificar mudanças significativas – e por vezes divergentes – na percepção dos diferentes agentes da comunidade escolar ao longo do período analisado.

Os dados revelaram que as alterações mais acentuadas ocorreram justamente na percepção da equipe gestora. Esse movimento está diretamente associado a três fatores inter-relacionados: o recrudescimento das políticas de monitoramento institucional, a intensificação da plataformização promovida pela Seduc e as mudanças na própria composição da equipe de gestão da escola entre os dois momentos investigados.

Tais achados reforçam a premissa central de que o clima escolar não é um dado estático ou uma soma de percepções individuais, mas um processo dinâmico, construído e permanentemente atravessado por dinâmicas institucionais mais amplas que moldam as práticas de gestão e as relações cotidianas. Ao articular o referencial sobre clima escolar (Moro, 2020; Cohen et al., 2009) com a teoria da ação comunicativa de Habermas (2023) e os estudos sobre gestão democrática (Lima, 2007; Vieira; Vidal, 2019; Costa; Daianny; Paulo, 2021), esta pesquisa reafirma a escola como uma microesfera pública.

A vitalidade democrática da escola depende, fundamentalmente, da existência e do fortalecimento de arenas efetivas de diálogo, participação e

construção coletiva de sentidos. A fragilização dessas arenas, constatada por esta investigação, teve um efeito corrosivo sobre as relações sociais, o sentimento de pertencimento e o engajamento dos agentes. Em especial, os resultados da Dimensão II – Relações Sociais e Conflitos – indicam que as transformações institucionais, somadas a episódios de violência, contribuíram para um sensível enfraquecimento dos vínculos interpessoais e da confiança no ambiente escolar.

A fim de explicitar essa relação, retoma-se alguns itens da Dimensão II que ilustram as tensões identificadas, como: “Há muitas situações de conflitos entre os estudantes”, “Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores” e “Há muitas situações de indisciplina nesta escola”, que evidenciam a intensificação dos conflitos no cotidiano escolar. De modo complementar, afirmações como “Os estudantes desrespeitam os professores” e “Os professores desrespeitam os estudantes” indicam a fragilização das relações de respeito mútuo, enquanto itens como “Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais” e “Existe um clima de competição entre os professores” apontam para impactos diretos na atuação docente e no clima institucional de políticas públicas recentemente implantadas.

Ademais, questões como “Os estudantes ameaçam professores, funcionários e gestores” e “Os estudantes usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas” revelam a presença de formas contemporâneas de violência, ampliando a complexidade das interações escolares. Em contraponto, itens como “As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola” e “Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola” tensionam essas percepções, indicando que, embora existam esforços institucionais de mediação, estes não têm sido suficientes para conter o agravamento dos conflitos. Assim, ao serem analisados em conjunto com as transformações no âmbito do PEI — especialmente a normatização das práticas pedagógicas e a plataformização do ensino —, esses itens reforçam a compreensão de que o enfraquecimento dos espaços de diálogo, do protagonismo estudantil e da autonomia docente contribuíram diretamente para o acirramento das tensões e para a deterioração do clima escolar.

Nesse sentido, ao correlacionar esses dados com as transformações no âmbito do PEI, observou-se que o agravamento dos conflitos e das dificuldades de convivência está diretamente relacionado à mudança de configuração do próprio Programa. Enquanto, em 2022, o PEI se estruturava como um projeto que favorecia o protagonismo juvenil, o desenvolvimento do projeto de vida, a atuação em clubes juvenis e a construção de espaços de diálogo — elementos que fortaleciam o pertencimento dos estudantes —, em 2024 evidenciou-se um processo de plataformização do ensino, marcado pela padronização de conteúdos e pela cobrança diária – em tempo real –, por parte da Seduc, de resultados relativos à frequência e rendimento dos estudantes nas aulas. Essa mudança refletiu-se na redução da autonomia docente e no enfraquecimento de práticas pedagógicas contextualizadas, contribuindo para o descontentamento dos professores e para a desmotivação dos estudantes. Como consequência, as relações entre as pessoas foram tensionadas, intensificando conflitos interpessoais e fragilizando a construção de um clima escolar pautado no diálogo, no respeito e na formação integral. Assim, o conjunto dos itens analisados, quando compreendido à luz dessas transformações estruturais, não apenas justificou o índice negativo da dimensão 2, mas também evidenciou um deslocamento do viés formativo do PEI — anteriormente centrado no desenvolvimento humano —, para uma lógica orientada por resultados, com impactos diretos na qualidade das relações e na convivência escolar.

Sob a lente de Gomes (2017) e Habermas (2023), pôde-se observar que o predomínio de mecanismos burocráticos de regulação, em detrimento de processos comunicativos genuínos, limitou a capacidade da escola de processar seus conflitos de forma dialógica – um fenômeno que emergiu com particular força nas falas de gestores e estudantes.

Como contribuição principal, este estudo problematiza os impactos não previstos pelas políticas de gestão educacional centradas no monitoramento e no controle. Evidencia-se que iniciativas voltadas para a eficiência organizacional, quando desacopladas de um compromisso ético com a participação, podem comprometer os pilares da convivência e da própria função democrática da escola.

Reconhece-se, por fim, a singularidade do contexto analisado, o que inviabiliza generalizações amplas, mas que justamente aponta caminhos frutíferos para pesquisas futuras. Sugere-se, assim, que investigações subsequentes aprofundem a complexa relação entre as metamorfoses das políticas educacionais contemporâneas, os modelos de gestão escolar e a qualidade democrática das relações que estruturam o clima escolar.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SÃO PAULO. Educação de São Paulo anuncia maior investimento da história para 2025. **Governo do Estado de São Paulo**, 2024. Disponível em: <<https://www.agenciasp.sp.gov.br/educacao-de-sao-paulo-anuncia-maior-investimento-da-historia-para-2025/>>. Acesso em: 25 ago. 2025.

ALCANTARA, Stefania et al. **Violência entre pares, clima escolar e contextos de desenvolvimento**: suas implicações no bem-estar = *Peer violence, school environment and developmental contexts: its effects on well-being*. 2019.

ASSIS, Bruno Sendra de; MARCONI, Nelson. **Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar**. *Revista de Administração Pública*, v. 55, n. 4, p. 881-922, 2021.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Liv. Unijui Ed., 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 1 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União: Seção 1**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 09 mar. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Matrículas em tempo integral em São Paulo saltam de 24,4% em 2022 para 28,3% em 2024. **Portal MEC**, 2025.

Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/tempo-integral-matriculadas-em-sao-paulo-saltam-de-24-4-em-2022-para-28-3-em-2024>>. Acesso em: 25 ago. 2025.

CARRASQUEIRA, Karina. **Motivos para sair**: relações entre satisfação com o trabalho, liderança da gestão e mobilidade docente. Revista @mbienteeducação, p. e023012–e023012, 2024.

CARVALHO, J. C. de; SOBRAL, F. de S.; MANSUR, J. A. **Explorando a liderança compartilhada em organizações públicas**: evidências da arena educacional. Revista de Administração Pública, v. 54, n. 3, p. 524–544, 2020.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral**: uma nova identidade para a escola brasileira? Educação & Sociedade, v. 23, p. 247-270, 2002.

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.

COSTA JÚNIOR, João Florêncio da; CABRAL, Eric Lucas dos Santos; SOUZA, Rosana Curvelo de; BEZERRA, Diego de Menezes Cortês; SILVA, Polyana Tenório de Freitas e. Um estudo sobre o uso da escala de Likert na coleta de dados qualitativos e sua correlação com as ferramentas estatísticas. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 17, n. 1, p. 360-376, 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.1-021.

COSTA, Daianny; PAULO, Fernanda. **Paulo Freire e a gestão democrática como política educacional**: oposições ao neoliberalismo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 37, n. 2, p. 716-735, 2021.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Penso Editora, 2021.

DIAS, Carmen Lúcia; COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva; MORAIS, Alessandra de. **Ensino e aprendizagem e sua interface com o clima escolar**: percepções de alunos e professores do ensino fundamental e médio. Cadernos de Pesquisa, v. 49, n. 174, p. 1268-1286, 2019.

FILIPPSEN, Osvaldo André; MARIN, Angela Helena. Avaliação do clima escolar por professores e estudantes. **Psicologia da Educação**, n. 52, p. 22-32, 2021.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GOMES, Luis Roberto. Agir comunicativo, diálogo e educação. In: Goergen, Pedro (org.). **Educação e diálogo**. Maringá: Eduem, 2010, p.55-82

HABERMAS, Jürgen. **Uma nova mudança estrutural da esfera pública e a política deliberativa**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. Brasília: Liber Livro, 2007.

LIMA, Licínio C. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** Educar em Revista, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, jan./fev. 2018.

MACHADO, Flávia Christiane de Azevedo et al. **A análise do clima escolar como paradigma para um novo cuidado**. 2022.

MIRANDA, Antônio Carlos; BERTAGNA, Regiane Helena; FREITAS, Luiz Carlos de. **Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores**. Pro-Posições, v. 30, p. e20160102, 2019.

MORO, Adriano. **A avaliação do clima escolar no Brasil: construção, testagem e validação de questionários avaliativos**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

MUHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out./dez. 2011.

PÁDUA, R. **Gestão escolar e políticas de avaliação: impactos no trabalho docente**. *Revista Educação em Foco*, v. 28, n. 2, p. 365-384, 2023.

PARO, Vitor Henrique. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

PITON, Nathalia Nicolau; MACHADO, Cristiane. **Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no Portal de Periódicos Capes**. *Revista @mbienteeducação*, v. 12, n. 1, p. 50-67, 2019.

RIBEIRO, Vanda Mendes; VÓVIO, Cláudia Lemos. **Desigualdade escolar e vulnerabilidade social no território**. *Educar em Revista*, n. spe. 2, p. 71-87, 2018.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock et al. **Mediação escolar e clima organizacional**. *Revista @mbienteeducação*, p. 518-536, 2021.

SÃO PAULO (Estado). **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2025.

SÃO PAULO (Estado). **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**. Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral: caderno do gestor. São Paulo: SEDUC, 2021. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/modelo-pedagogico-e-de-gestao-1.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**. Resolução SEDUC nº 61, de 2024. Estabelece diretrizes para a avaliação dos profissionais do Programa Ensino Integral. São Paulo: SE, 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2025.

SÃO PAULO (Estado). **SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**. Resolução SEDUC nº 83, de 19 de maio de 2025. Dispõe sobre a avaliação de desempenho dos integrantes do quadro do magistério das escolas de tempo integral e das escolas de jornada parcial, revoga dispositivos da Resolução SEDUC nº 61/2024 e dá providências correlatas. São Paulo: SE, 2025. Disponível em: <<https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-no-83-de-19-de-maio-de-2025-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-dos-integrantes-do-quadro-de-magisterio-qm-das-escolas-de-tempo-parcial-e-das-escolas-de-ensino-integral-revoga/>>. Acesso em: 02 jun. 2025.

SOARES, Tatiani Prestes. **Liderança e gestão escolar**: a importância do trabalho coletivo na construção de uma escola democrática. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

THAPA, Amrit; COHEN, Jason; GUFFEY, Sarah; HIGGINS-D’ALESSANDRO, Ann. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, vol. 83, no. 3, 2013, pp. 357-385.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 28. ed. Campinas: Papirus, 2021.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano. **Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312-335, abr. 2021.

YAMAZATO, Marcelo Oda. **Lideranças distribuídas e clima escolar em duas escolas do Programa Ensino Integral do Estado de São Paulo**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar, 2025, p. 290

YAMAZATO, Marcelo Oda; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Concepções, projetos e experiências de educação integral no Brasil. **Revista Tempos E Espaços Em Educação**, v. 13, n. 32, p. 1-20, 2020.

ZUCCOLI, Maria Cristina da Silva Araújo; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ALVES, Cristiane Paiva. Avaliação do clima escolar em uma escola pública do ensino fundamental II e ensino médio – As possibilidades de diagnóstico e intervenção na dimensão das relações sociais na escola. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 14, n. 2, 2022, p. 200-225.

APÊNDICES

Relatório de Observação na Escola

DIÁRIO 0

No meu primeiro dia na escola, fui com a orientadora Renata e pudemos conversar com a gestora. Ela nos apresentou as plataformas brevemente, na sala da direção. Pudemos explicar a proposta que tínhamos com a minha inserção na escola e assim dar continuidade à pesquisa, estabelecendo quantos dias eu iria e como seriam feitas minhas observações. Ela também me apresentou a escola, os espaços coletivos, como a sala de leitura, o pátio, o ginásio e o laboratório, como também a sala dos professores e a sala da coordenação. Me apresentou para os professores que estavam presentes na sala, no momento em que eu fui conhecer, e retomou os objetivos da pesquisa. Ela destacou os pontos vulneráveis da escola, na concepção dela, elencando que a vulnerabilidade social, questões com drogas e violência eram predominantes no entorno escolar, tornando a escola uma escola “difícil”. Pude perceber que a infraestrutura da escola era grande, com ar-condicionado em todos os ambientes, salas equipadas, diversas decorações no seu entorno que remetiam a questões de gênero e raça, bastante relevantes e propícias ao ambiente. No intervalo, tive contato com algumas meninas que vieram me elogiar e me questionar se eu seria “dona” naquela escola. Dona é a forma que eles se referem aos professores. Fui bastante elogiada, principalmente pelos meus olhos, meu cabelo, o que me deixou um tanto quanto desconfortável com a situação. As meninas estavam o tempo todo falando sobre ser bela e o que nos torna belo, sugerindo até um concurso de beleza, e nomeando as pessoas mais bonitas da escola, o que, para mim, é um ponto a ser discutido, pois trabalha diretamente com a autoestima dessas crianças. Enquanto os meninos estavam, em sua maioria, jogando bola no pátio.

DIÁRIO I

Hoje, 03/09, observei a dinâmica da escola, que conta com 375 alunos matriculados, embora apenas 274 estivessem presentes. Durante a minha visita, notei alguns problemas e desafios que a escola enfrenta.

No refeitório, os alunos do 1º e 2º anos almoçam às 11h20, enquanto os demais alunos almoçam ao meio-dia. Já o lanche é servido das 9h20 às 9h50.

Durante o intervalo, observei que os meninos jogam bola e correm, enquanto as meninas discutem frequentemente sobre quem é a mais bonita da escola. Além disso, notei que os alunos do 6º ano interagiram superficialmente comigo, demonstrando curiosidade e interesse pela minha presença.

Infelizmente, presenciei uma briga entre os alunos do 7º e 3º anos, provocada pelas meninas. Além disso, observei que os meninos são violentos no tratamento com as meninas, frequentemente durante o intervalo eles passavam e davam tapas nas pernas, na cabeça, puxavam os cabelos das meninas, como se fosse um tratamento naturalizado.

Outro problema que observei foi o desrespeito por parte dos alunos para com os professores e a gestão. Os alunos frequentemente desrespeitam as regras e os professores, e muitos usam celulares durante as aulas.

Além disso, notei que muitos alunos não usam uniforme, o que é um problema, pois as vestimentas são inapropriadas. As meninas usam roupas curtas e com decotes, enquanto os meninos usam camisa e bermuda.

Por fim, presenciei um professor do 7º ano saindo chorando da sala, o que demonstra o estresse e a pressão que os professores enfrentam diariamente.

Em resumo, a escola enfrenta muitos desafios, incluindo a falta de respeito por parte dos alunos, a violência e o desrespeito entre os alunos, e a falta de uniforme. É importante que a escola adote medidas para resolver esses problemas e criar um ambiente mais seguro e respeitoso para todos.

DIÁRIO II

Hoje, sexta-feira, tive a oportunidade de observar a dinâmica da escola e interagir com os alunos. Aqui estão minhas observações:

Ambiente Escolar

- Os portões da escola estavam fechados, o que demonstra uma preocupação com a segurança dos alunos.

- A biblioteca estava sendo utilizada pelos alunos para jogar FIFA.

Comportamento dos Alunos:

- As meninas continuam usando roupas muito curtas, o que é um problema recorrente na escola.

- Os alunos namoram no intervalo, o que é um comportamento natural, mas que precisa ser monitorado para evitar problemas.

- Tive uma interação maior com os alunos no intervalo, o que me permitiu conhecer melhor suas necessidades e preocupações.

Infraestrutura

- O pátio da escola está muito sujo, com lixo espalhado pelo chão. É importante que os alunos sejam incentivados a jogar o lixo no lixo.

Tutoria

- A tutoria é uma atividade importante na escola, pois permite que os alunos recebam suporte individualizado e orientação.

- A tutoria é realizada de forma individual nas segundas e terças-feiras, e de forma coletiva nos outros dias da semana.

Outras Observações

- Fiquei sabendo que uma aluna do 7º ano está grávida do aluno do 1º ano, o que é um problema grave e que precisa ser abordado com cuidado.

- As aulas eletivas são realizadas após o intervalo, o que é uma boa oportunidade para os alunos aprenderem novas habilidades e conhecimentos.

- Os alunos não gostam da escola, principalmente as meninas, que se queixam da falta de atividades interessantes e da rigidez das regras.

- A palestra sobre violência contra a mulher foi um sucesso, com a participação de uma advogada e de um coletivo de mulheres da escola.

Em resumo, a escola enfrenta muitos desafios, incluindo a falta de disciplina, a gravidez na adolescência e a falta de motivação dos alunos. No entanto, também há muitas oportunidades para melhorar a educação e o bem-estar dos alunos.

DIÁRIO III

A tutoria na escola é um programa que permite aos alunos escolherem seus próprios tutores, no entanto, essa liberdade parece não estar sendo aproveitada da melhor forma. Muitos alunos faltam com frequência às sessões de tutoria, demonstrando falta de respeito e compromisso com o próprio

aprendizado. Além disso, a falta de uniforme é um problema recorrente, pois muitos alunos não podem comprar o uniforme exigido.

A situação não é diferente nas aulas de educação física, em que os alunos entram e saem a hora que querem, sem respeitar a disciplina e a organização da aula. O uso de celulares e fones durante as aulas também é um problema grave, com muitos alunos fazendo selfies e assistindo a programas durante as explicações dos professores.

As aulas, em geral, são ministradas com slides já prontos, devido ao processo de plataformização que o Estado de São Paulo passou. No entanto, isso não parece estar contribuindo para uma maior eficácia no ensino, pois muitos alunos parecem desinteressados e desmotivados.

Durante uma aula observada, foi possível notar que metade dos alunos estava dormindo, enquanto outros assistiam a programas no celular. Além disso, muitos alunos namoravam durante a aula, trocando carícias e selinhos durante as explicações do professor. A participação dos alunos foi muito baixa, com apenas $\frac{1}{6}$ da turma participando ativamente da aula. Essa falta de engajamento e respeito pela educação é um problema grave que precisa ser abordado com urgência.

DIÁRIO IV

No dia do Halloween, a escola B foi transformada em um ambiente festivo e divertido. Os alunos vieram fantasiados e se dedicaram a decorar a escola com entusiasmo. Foi um dia especial, pois tive a oportunidade de interagir mais com os estudantes e conhecer melhor suas personalidades.

Uma conversa que me chamou a atenção foi com uma menina que está grávida e acabou de completar 12 anos. Ela me disse que gosta de passar a maior parte do tempo sozinha e não se sente confortável em interagir com os outros, nem mesmo com o namorado. Essa conversa me fez refletir sobre as complexidades e desafios que alguns estudantes enfrentam em suas vidas pessoais.

Também tive a oportunidade de conversar novamente com o professor de educação física, que me compartilhou suas preocupações sobre os ataques fakes divulgados pelo jornal da escola. Ele também me falou sobre a dificuldade

que os professores estão enfrentando para se adaptarem à plataformização implantada pela gestão do Tarcísio no estado de São Paulo.

Outro ponto interessante foi que as aulas do professor de educação física precisaram ser remanejadas, pois ele começou a dar aulas para todas as turmas. Isso demonstra a flexibilidade e a capacidade de adaptação que os professores precisam ter em um ambiente escolar dinâmico.

No geral, o dia do Halloween foi um momento de festa e celebração na escola, e o clima estava mais tranquilo e colaborativo entre os estudantes e os professores. Foi um dia para lembrar e aproveitar a companhia uns dos outros.

Aproveitando o clima festivo, fui conversar com a diretora a respeito da comunidade local e dos familiares dos estudantes, se esses se faziam presentes no contexto escolar, tendo em vista que houve uma dedicação dos alunos em se fantasiarem em casa para o Halloween. Ao perguntar para a diretora como era o envolvimento dos familiares com a escola, ela relatou que, no início da sua atuação como diretora, ela propôs aos familiares deixar a horta da escola disponível aos finais de semana, deixando a chave da escola com uma vizinha para que eles pudessem colher vegetais e hortaliças. Contudo, com o passar do tempo, a diretora afirmou que a prática não se findou, tendo em vista que não tinha adesão da família.

DIÁRIO V

No dia 29 de novembro, realizei a primeira aplicação do questionário do clima escolar, desenvolvido pelo meu coorientador, Adriano Moro, na escola. A aplicação foi agendada com a diretora para após a realização de todas as provas da escola, incluindo SARESP, SAEB, Provão Paulista e as provas de cada professor.

Devido ao calendário escolar lotado e aos seminários de teses e dissertações oferecidos pela UFSCAR, a aplicação do questionário foi realizada no final do mês de novembro, o que afetou a presença de alunos.

Contudo, com a ajuda do grupo de pesquisa, aplicamos o questionário, que contém 120 perguntas, em diversas turmas. A aplicação iniciou às 13h e foi finalizada por volta das 15h30, devido ao ensaio de teatro dos estudantes.

A aplicação do questionário foi um pouco demorada, pois diversos alunos do 6º e 7º ano apresentaram dificuldades em leitura e interpretação, o que exigiu uma maior atenção de quem estava conduzindo a aplicação para garantir a validade do teste.

Essa foi uma constatação preocupante, tendo em vista a quantidade de crianças do 6º e 7º ano que demandavam atenção especial para realizar a leitura e a escrita.

DIÁRIO VI

Me inseri novamente na escola para continuar a aplicação do pós-teste, tendo em vista que o primeiro dia demandou mais tempo do que o imaginado em determinadas salas de aula. Era um dia com poucos alunos na escola e o ensino médio estava apresentando um teatro para as turmas, o que dificultou também a coleta do pós-teste. Conversei com os professores regentes de 3 turmas de 8º ano e pedi para que eles fossem realizar o teste comigo. Os professores foram solícitos e liberaram, além de me ajudarem com a aplicação na sala de leitura. Quando acabei, retomei as turmas de 6º e 7º ano para fazer uma espécie de repescagem, com o objetivo de dar fim as turmas e fazer com quem faltou no dia da aplicação, mas foram pouquíssimos alunos que estavam na escola nesse dia. Percebi a dificuldade ainda presente, mesmo que nas turmas “mais velhas” de interpretar o questionário e responder, sendo necessário um auxílio e uma leitura prévia.

DIÁRIO VII

Retornei à escola com a ideia de finalizar as aplicações faltantes e decidi inverter a lógica que eu estava seguindo, para ver se rendia um pouco mais. Sendo assim, chamei o ensino médio e realizei a aplicação do teste com eles, pois seriam turmas que não exigiriam muito auxílio para responder e interpretar as perguntas. Vi que foi bem mais rápido e que eles se interessaram muito mais nas questões do que o ensino fundamental, talvez por já conseguirem discernir e entender que a pesquisa tem como objetivo buscar melhorias para todos presentes ali no contexto escolar. Ainda que fossem mais velhos, eu fazia uma

introdução da pesquisa e de qual era o objetivo com essa aplicação do teste, e, acima de tudo, que eram documentos sigilosos e que não haveria identificação de resposta, para que eles pudessem ser honestos nas respostas.

DIÁRIO VIII

Fui até a escola conforme combinado com a diretora para finalizar a aplicação dos questionários, agora com o grupo dos docentes e equipe gestora. Chegando lá, me deparei com uma confraternização de final de ano, na qual todos os funcionários estavam juntos no pátio coberto e estava havendo um chá de bebê para uma das professoras. Nesse momento fiquei um pouco constrangida pois não sabia que estava sendo um momento de descontração e de comemoração, pois a diretora não havia me informado. Todavia, como eu já estava lá, ela sugeriu que fosse parada a música para que eu pudesse explicar sobre a pesquisa, a importância de se responder o questionário e que eu enviaria para todos e todas pelo Whatsapp naquele momento, podendo ser preenchido em outra ocasião, e assim eu fiz. Como estavam em festa, preferi que se dedicassem a esse preenchimento em outro momento, e, fui convidada a participar da confraternização da equipe. Foi um momento divertido, de muitas risadas e trocas entre todos ali presentes, o que acaba por fortalecer os vínculos existentes.

DIÁRIO IX

Reunião Pedagógica: PEI

Foi discutida a implementação do Plano Estratégico Institucional (PEI) e a integração com as agendas da Secretaria de Educação (Seduc) e da escola. A tutoria foi um dos principais pontos abordados, com foco na abordagem passo a passo e na importância dos valores, princípios e premissas do PEI.

Todos os educadores são considerados tutores e devem ter contato direto com as famílias. A tutoria também envolve o acompanhamento pelas plataformas e o projeto de vida. A pedagogia da presença e o protagonismo juvenil foram destacados como fundamentais para o sucesso do PEI.

Os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser) foram reforçados, assim como a importância da pedagogia interdisciplinar e da construção do socioemocional.

A tutoria foi dividida em três dimensões: pessoal, acadêmica e profissional. A plataforma "Sala do Futuro" foi apresentada como uma ferramenta para acompanhar as demandas dos alunos.

Foi discutida a logística da tutoria, que será realizada às segundas, quartas e sextas-feiras, com 50 minutos de duração, individual e coletiva. A troca de tutoria será constante.

Outros pontos abordados incluíram a atribuição de tutoria, a gestão do PEI 2025, os instrumentos de gestão, as guias de aprendizagem, a agenda semanal e o plano de ação. Foi mencionado que a Seduc mudou após o conselho e que todos os planos foram reorganizados. O novo vice, Luciano, foi apresentado.

DIÁRIO X

Hoje, visitei a escola para observar a aplicação de uma prova diagnóstica para as turmas do 7º ano. Ao chegar, percebi que a escola estava aparentemente tranquila, sem grande movimentação ou agitação.

Depois do almoço, notei que a movimentação e a agitação diminuíram ainda mais, o que me pareceu um ambiente propício para a realização da prova.

Durante a observação, percebi que questões etnicorraciais são muito presentes na escola. Isso me fez refletir sobre a importância de abordar essas questões de forma eficaz e respeitosa.

Ao entrar em uma das salas, contei 32 pessoas presentes. Ajudei na aplicação da prova e tive a oportunidade de conversar com uma das professoras. Ela me compartilhou algumas de suas experiências e desafios em sala de aula.

Em outra sala, fiquei surpresa ao ver 42 crianças em um único espaço. Isso me fez questionar sobre a qualidade do ensino e do aprendizado em um ambiente tão lotado.

Essa experiência me fez refletir sobre a importância de uma educação de qualidade e inclusiva, que atenda às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua raça, etnia ou condição socioeconômica.

DIÁRIO XI

Cheguei à escola e comecei a observar o ambiente. Notou-se um intervalo reduzido de 15 minutos, o que gerou certa confusão entre os alunos. Os alunos estavam se dirigindo para as salas de aula, mas havia uma demora para entrar. Isso gerou gritaria e um ambiente um pouco tumultuado.

Além disso, notou-se que os alunos se tratavam com violência, o que é um ponto preocupante. A diretora da escola estava realizando uma entrevista, o que pode ter contribuído para o ambiente um pouco tenso.

Após alguns minutos, as coisas começaram a se acalmar, e o ambiente ficou mais tranquilo. Entrei em uma sala de aula em que estava acontecendo uma aula de redação. Havia dois professores presentes, o que foi positivo.

Também visitei a "Sala do Futuro", que parecia ser um espaço inovador e interessante para os alunos.

Em resumo, a observação revelou um ambiente escolar com pontos positivos e negativos. É importante abordar questões como a violência entre os alunos e melhorar a gestão do tempo para reduzir a confusão. Por outro lado, a presença de professores qualificados e a existência de espaços inovadores são pontos fortes da escola.

DIÁRIO XII

No dia 25 de fevereiro, participei da observação da aula de inglês da turma 7B, composta por 44 estudantes, incluindo alguns alunos com laudos. A experiência foi marcada por uma série de desafios que o professor enfrentou ao tentar conduzir a aula. Desde o início, percebi que a sala estava em um estado de grande agitação. O professor dedicou mais de 25 minutos tentando chamar a atenção dos alunos, mas muitos estavam desinteressados, com alguns dormindo e outros se distraíndo ao fazer flores de papel. A dinâmica da sala era caótica, com frequentes brigas e xingamentos entre os alunos, além de constantes levantamentos das cadeiras.

O professor se esforçou para utilizar recursos audiovisuais, mas não conseguiu colocar o áudio para a turma devido à desordem. As atividades propostas, que deveriam ser copiadas, foram ignoradas pela maioria dos alunos,

que preferiram conversar, usar celulares e, em alguns casos, se agredir fisicamente. O ambiente estava tão tumultuado que o professor conseguiu apresentar apenas 4 slides durante as duas aulas de 50 minutos.

É importante ressaltar que a turma do 7º ano ainda não possui uma plataforma de inglês, o que limita o aprendizado e a interação dos alunos com o conteúdo. A dependência dos slides torna o processo de ensino ainda mais desafiador. Além disso, notei um descuido significativo com os materiais da escola, refletindo uma falta de zelo e respeito tanto pelos recursos disponíveis quanto pelo professor.

A observação de hoje evidenciou a necessidade urgente de estratégias que promovam um ambiente de aprendizado mais respeitoso e produtivo. A falta de disciplina e o desinteresse dos alunos são questões que precisam ser abordadas com seriedade, considerando o impacto que isso tem no processo educativo. É fundamental que se busquem soluções que incentivem o respeito mútuo e a valorização do aprendizado, para que todos os alunos possam se beneficiar de uma educação de qualidade.

DIÁRIO XIII

Hoje, na escola, participei da aplicação de uma prova online para os alunos do 8º ano A. A prova estava programada para ser realizada na sala de leitura, mas a experiência foi bastante caótica. Desde o início, percebi que havia muita conversa entre os estudantes, o que dificultou a concentração necessária para a realização da prova.

A sala estava cheia de gritaria e bagunça, com os alunos se distraíndo e finalizando a prova antes do tempo para poder acessar o YouTube e participar de conversas paralelas. Essa falta de foco e respeito pelo ambiente de prova foi preocupante e demonstrou a necessidade de um melhor controle durante essas atividades.

Para minha surpresa, a situação se agravou quando alguns estudantes, em um ato irresponsável, colocaram fogo na sala utilizando um isqueiro. Esse incidente não apenas comprometeu a segurança do ambiente escolar, mas também evidenciou a urgência de abordagens mais eficazes para gerenciar o comportamento dos alunos durante momentos críticos como este.

Refletindo sobre o ocorrido, fica claro que precisamos repensar nossas estratégias de supervisão e engajamento dos alunos, para garantir que situações como essa não se repitam no futuro.

Era um dia em que a dirigente escolar estava na escola supervisionando, o que também gerou uma certa tensão entre os professores e uma preocupação por parte da gestão, visto que o objetivo das visitas da dirigente é a implementação da gestão cívico-militar nessa escola.

Diário XIV

Hoje acompanhei a aula do professor de Língua Portuguesa com uma turma do 9º ano. Ao entrar na sala, fui imediatamente abordada por um estudante que questionou a minha idade e afirmou que eu precisaria "esperá-lo", em tom provocativo. A partir desse momento, surgiram diversas brincadeiras envolvendo minha presença, algumas de cunho inapropriado e com conotação sexualizada.

O ambiente se tornou desconfortável, especialmente após uma fala desrespeitosa de um dos alunos, que exigiu a intervenção do professor regente. Com firmeza, o professor solicitou que o aluno se retirasse da sala e se dirigisse à diretoria. A atitude do professor foi essencial para o restabelecimento do respeito e da ordem na sala.

Mais tarde, em outro momento, conversei com um professor que atua como conselheiro de turma. Ele me apresentou um sistema de autogestão que desenvolveu com seus alunos, com o objetivo de envolvê-los ativamente na organização, manutenção e gestão do clima da sala de aula. A proposta visa promover o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade pelo ambiente escolar, oferecendo uma alternativa pedagógica interessante diante dos desafios de convivência enfrentados no cotidiano.

Reflexões:

A experiência de hoje evidenciou a importância do preparo emocional e da postura profissional ao lidar com situações de indisciplina e desrespeito em sala de aula. Também reforçou a relevância de estratégias que incentivem o protagonismo estudantil como ferramenta de transformação do clima escolar. O contato com o sistema de autogestão foi inspirador e aponta caminhos possíveis para uma convivência mais democrática e participativa.

DIÁRIO XV

Atividades Desenvolvidas:

Durante a aula de hoje, foi realizada uma atividade focada no desenvolvimento da habilidade de *speaking* (fala) em inglês. A atividade ocorreu na sala de leitura, em que os alunos utilizaram fones de ouvido para melhor concentração e imersão no conteúdo.

A prática foi mediada por uma plataforma digital, a qual realiza uma avaliação individualizada dos alunos, classificando-os em diferentes níveis de proficiência com base em seu desempenho. Essa personalização contribui para que cada estudante avance no seu próprio ritmo, respeitando suas particularidades e promovendo um aprendizado mais eficaz.

A aula foi finalizada de forma leve e descontraída, com o uso de uma música, integrando o conteúdo de forma lúdica e mantendo o engajamento da turma até o encerramento.

Impressões Gerais:

A proposta mostrou-se eficaz tanto no aspecto pedagógico quanto no envolvimento dos alunos. O uso da tecnologia foi um ponto alto, proporcionando um ambiente de aprendizado dinâmico e personalizado.

DIÁRIO XVI

No início do período, os professores estavam reunidos na sala de leitura para discutir o uso das plataformas digitais, uma exigência crescente dentro do processo de plataformização do ensino. Percebia-se um clima de esforço coletivo, mas também de certa tensão: a sensação geral era de que muitos ainda não dominam completamente essas ferramentas. Fica evidente que esses profissionais não dispõem do tempo necessário para uma formação mais aprofundada, sendo obrigados a abdicar de momentos de aula para tentar compreender minimamente o funcionamento das plataformas.

Enquanto isso, ao circular pelos corredores, notei que as portas das salas estavam cerradas — os alunos supostamente estariam realizando atividades do “clube”, mas o som alto de músicas vindas do YouTube, majoritariamente funk,

contrastava com a proposta. A impressão era de um espaço sem mediação direta, onde o uso das tecnologias fugia ao controle e aos objetivos pedagógicos.

Por outro lado, alguns estudantes do ensino médio se dedicavam ao ensaio de uma apresentação teatral. Foi uma cena que destoou positivamente do restante, revelando engajamento e expressão artística. Mesmo assim, a falta de um acompanhamento mais estruturado também se fez notar.

DIÁRIO XVIII

Hoje acompanhei uma aula do 8º ano e a experiência foi marcada por um ambiente bastante agitado. Desde o início, foi possível perceber o desafio de manter o engajamento dos estudantes. Alguns adolescentes demonstravam comportamentos de desrespeito com o espaço escolar, como chutar a lousa que ficava no fundo da sala, enquanto algumas alunas estavam sentadas no colo umas das outras, conversando paralelamente. Havia também um casal de namorados trocando carícias e selinhos no meio da aula, sem constrangimento diante da presença do professor.

Ao mesmo tempo, alguns meninos se ofendiam verbalmente, interrompendo o andamento da aula e criando um clima tenso e disperso. Apesar desse cenário, o professor seguia tentando aplicar o conteúdo para os poucos alunos que demonstravam interesse. Ele propôs uma atividade diferenciada: a produção de um cartaz utilizando a ferramenta digital Canva — uma tentativa de aproximar o conteúdo da linguagem dos alunos e gerar maior participação.

No entanto, mesmo diante de uma proposta mais interativa, a resposta foi bastante limitada. Quando a turma se dirigiu à sala de leitura para dar continuidade à atividade, a maioria dos estudantes não acessou a plataforma solicitada. Em vez disso, abriram o YouTube e passaram o tempo ouvindo músicas ou assistindo vídeos curtos (shorts), distanciando-se completamente do objetivo da aula.

Essa vivência traz à tona questões importantes sobre os desafios da prática docente frente a um cenário de desinteresse, indisciplina e uso descontrolado da tecnologia. Apesar dos esforços do professor em diversificar as estratégias e se conectar com o universo dos estudantes, percebe-se que a ausência de limites claros, de vínculos pedagógicos fortalecidos e de uma cultura

escolar de valorização do aprendizado tem comprometido o processo de ensino e aprendizagem.

É necessário repensar coletivamente as formas de atuação dentro da escola, com apoio da gestão, da orientação e da família, buscando construir um ambiente mais propício ao desenvolvimento acadêmico e pessoal dos alunos.

Esse episódio evidencia, conforme Moro (2020), que o clima escolar é profundamente influenciado pelas práticas de gestão e pela qualidade das relações interpessoais, sendo sensível a contextos de instabilidade institucional.

DIÁRIO XIX

A aula de robótica teve início com a presença de apenas 12 estudantes. Foi notado que o professor é novo na instituição, o que pode ter influenciado a dinâmica da aula. Durante a atividade, foi possível observar que diversos alunos acessaram o YouTube e, por volta das 15h43, nenhum dos presentes demonstrava atenção efetiva à explicação do docente. A dispersão e o desinteresse foram evidentes, o que comprometeu o andamento da aula e a aprendizagem esperada.

Reflexão:

A falta de engajamento pode estar relacionada a diferentes fatores, como o desconhecimento prévio da proposta da aula, o uso livre de dispositivos eletrônicos sem mediação, ou a ausência de vínculo entre os estudantes e o novo professor. Vale considerar estratégias de acolhimento e construção coletiva de normas para favorecer o ambiente de aprendizagem.

DIÁRIO XX

Ao chegar na escola hoje, fui surpreendida pela notícia de que a diretora pediu demissão. A informação circulava entre os funcionários e rapidamente alcançou também os estudantes, criando um clima de instabilidade perceptível em diferentes espaços da escola. Frases do tipo “nem a dona aguenta nós” era falada entre risadas e deboches, por meio dos alunos.

Ao longo do dia, conversei com alguns professores, que demonstraram preocupação com os impactos imediatos dessa decisão. Muitos relataram que os alunos já estavam reagindo a essa mudança, ainda que de forma

inconsciente, utilizando o momento de incerteza para romper com regras, causar tumultos e até mesmo se envolver em brigas. A ausência de uma figura clara na liderança parece ter gerado um vácuo que contribuiu para a intensificação de comportamentos indisciplinados.

Essa vivência reforça a importância da gestão escolar não apenas como instância administrativa, mas como uma presença simbólica e estruturadora do cotidiano escolar. A figura da direção é, muitas vezes, a referência de estabilidade, segurança e encaminhamento de conflitos. Quando essa liderança se fragiliza ou se ausenta repentinamente, toda a comunidade escolar sente o impacto.

É evidente, portanto, que a gestão precisa estar alinhada à proposta pedagógica da escola, sustentando valores e práticas que promovam um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor. Mais do que cumprir funções burocráticas, a equipe gestora exerce um papel central na construção do clima escolar, e sua ausência – mesmo que temporária – pode comprometer o equilíbrio das relações e o bom andamento das atividades escolares.

DIÁRIO XXI

Em conversa com a mãe de um aluno, me foi relatado que a diretora estava sendo ameaçada por alunos, e que, em uma reunião na própria escola, de pais, gestão e alunos, os pais solicitavam que a escola fosse entregue nas mãos do comando, do PCC. Esse relato revela um cenário preocupante que ultrapassa as dificuldades pedagógicas e toca diretamente no clima escolar, um dos pilares fundamentais para a aprendizagem, convivência e bem-estar de todos na escola. Por esse relato, é possível perceber que há uma necessidade urgente de Políticas públicas que reforcem a segurança e a autonomia da escola;

Investimento em mediação de conflitos e fortalecimento do papel da gestão escolar como liderança positiva;

Promoção de espaços de escuta e reconstrução dos laços entre escola e comunidade, resgatando a confiança e a função social da escola.

DIÁRIO XXII

Durante a semana, em conversa com a mãe de um dos alunos, fui informada sobre um episódio grave que ocorreu recentemente na escola: um estudante com diagnóstico de autismo levou uma faca para o ambiente escolar e, em um momento de descontrole, começou a ameaçar colegas e professores. Uma estudante foi ferida com um corte e precisou ser levada de ambulância para o hospital. O episódio gerou grande alvoroço na escola, com vários alunos entrando em estado de pânico, chorando e passando mal. Muitos necessitaram de atendimento médico devido ao impacto emocional.

Nos dias seguintes, percebi um ambiente tenso e emocionalmente abalado. O clima escolar estava visivelmente comprometido. Alunos evitavam circular sozinhos, demonstravam insegurança ao permanecer nas salas e expressavam medo de retornar à escola. Alguns professores relatavam dificuldade em retomar as atividades com normalidade, sentindo-se também abalados emocionalmente e inseguros em relação ao suporte institucional para lidar com a situação.

A comunicação entre os profissionais da escola e a comunidade ficou mais sensível. Familiares demonstraram preocupação crescente e questionavam a segurança no espaço escolar. A direção convocou reuniões emergenciais para tratar da situação, mas ainda era perceptível uma sensação de fragilidade e desamparo emocional.

DIÁRIO XXIII

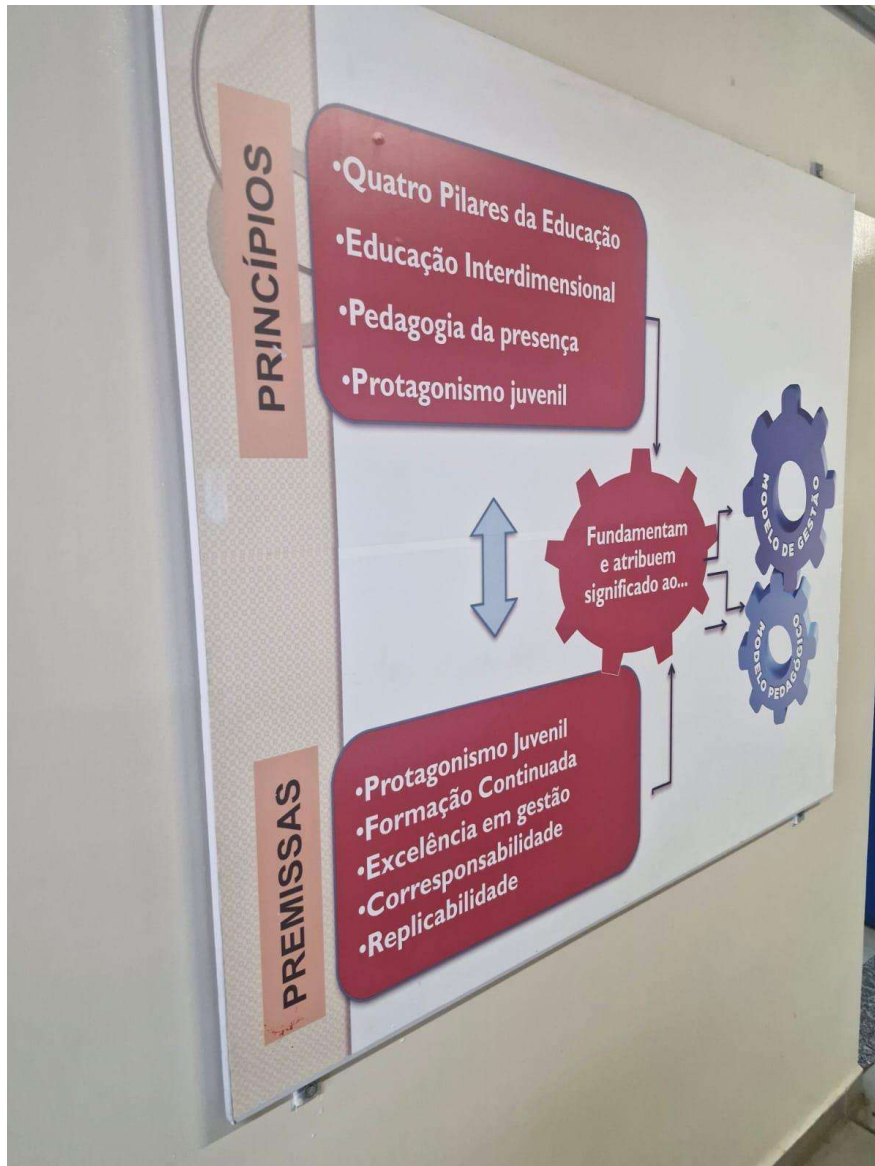
Hoje cheguei mais cedo na escola e almocei junto com os professores. O intuito era participar das tutorias, ver como funciona esse momento e qual o enfoque no Projeto de Vida, contudo o que presenciei foram os professores mais novos “dando um suporte” aos professores mais velhos com relação às plataformas, no horário que seria destinado à tutoria com os estudantes. Como os professores e gestores têm diversas plataformas a serem preenchidas e muitos não têm o domínio tecnológico necessário para fazer o uso desses mecanismos, os professores que têm essa facilidade acabaram ajudando os outros, na sala de leitura. Sendo assim, o horário de tutoria foi “ignorado” pois é

importante que as plataformas sejam preenchidas no prazo estabelecido para que a gestão e a escola não sejam punidas. Sendo assim, fui dar uma volta pela escola para saber qual seria o comportamento dos estudantes, já que eles não estariam sendo acompanhados por um adulto. Quando abri a porta de uma das salas, me deparei com várias crianças de 11/12 anos, dançando funk, com as blusas amarradas como uma espécie de top, deixando a barriga de fora, e um som alto do *Youtube*. Fiquei bastante intrigada pois a proposta do PEI é bastante interessante, quando seguida fidedignamente, agora, com a plataformização, isso se tornou difícil e, não culpo os professores, pois eles não tem tempo suficiente para se aprimorarem e se dedicarem aos estudos das plataformas e seus preenchimentos, portanto, o horário “vago” de aula, destinado à tutoria, se tornou uma tutoria para os próprios adultos.

APÊNDICE II - IMAGENS



Imagens dos banners que contribuem para a caracterização da escola e que trazem as condutas, princípios, valores do PEI. (Acervo da pesquisadora)



Imagens dos banners que contribuem para a caracterização da escola e que trazem as condutas, princípios e valores do PEI. (Acervo da pesquisadora)

ANEXOS

Questionários do clima escolar (Moro, 2020) aplicados nos três grupos, respectivamente: estudantes, docentes e equipe gestora.

Instrumento – Estudantes

Dimensão	Questão	Pergunta
D1	qa001	O que aprendo na escola é útil para a minha vida.
D1	qa002	A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades.
D1	qa003i	Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos estudantes.
D1	qa004	A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.
D1	qa005i	Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.
D1	qa006i	Os professores desta escola costumam faltar.
D1	qa007	Considero justo o jeito que os professores dão as notas.
D1	qa008i	Parecem desinteressados e entediados.
D1	qa009i	Chegam atrasados.
D1	qa010i	Atrapalham a aula.
D1	qa011	Fazem as lições de casa.
D1	qa012	Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.
D1	qa013	Explicam de forma clara.
D1	qa014	Conseguem manter a ordem durante a aula.

D1	qa015	Propõem atividades em grupos que promovem a troca de ideias e a cooperação.
D1	qa016	Incentivam a colaboração dos estudantes no planejamento das atividades.
D1	qa017	Apoiam e incentivam os estudantes.
D1	qa018i	Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.
D1	qa019	Incentivam os estudantes a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante as aulas.
D1	qa020	Incentivam os estudantes a usarem a biblioteca.
D2	qa021	Os gestores (diretor, vice diretor...).
D2	qa022	O coordenador/orientador.
D2	qa023	Os funcionários.
D2	qa024i	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores.
D2	qa025	Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.
D2	qa026	Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.
D2	qa027i	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes.
D2	qa028	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos estudantes.
D2	qa029	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
D2	qa030i	Se eu pudesse, eu mudaria de escola.
D2	qa031i	Os estudantes desrespeitam os professores.
D2	qa032	Os funcionários tratam todos os estudantes com respeito.
D2	qa033i	Os estudantes ofendem ou ameaçam alguns professores.

D2	qa034	Os estudantes sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.
D2	qa035	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.
D2	qa036	A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos estudantes fora da escola.
D2	qa037	Demonstram interesse pela nossa vida fora da escola.
D2	qa038	Escutam o que temos a dizer.
D2	qa039i	Implicam com alguns estudantes.
D2	qa040i	Gritam.
D2	qa041i	Ameaçam alguns estudantes.
D2	qa042i	Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.
D3	qa043	Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.
D3	qa044	Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.
D3	qa045	Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.
D3	qa046	Os estudantes conhecem e compreendem as regras.
D3	qa047	As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, diretor).
D3	qa048	Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.
D3	qa049i	Alguns estudantes vêm para a escola embriagados ou drogados.
D3	qa050i	Alguns estudantes traficam drogas dentro da escola.
D3	qa051i	Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.

D3	qa052i	Os professores favorecem a alguns estudantes mais que a outros.
D3	qa053i	Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.
D3	qa054i	As punições são impostas sem o estudante ser ouvido.
D3	qa055i	A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.
D3	qa056	Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.
D3	qa057	Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.
D3	qa058i	Fingem que não perceberam.
D3	qa059i	Informam a família sobre o ocorrido para que tome providências.
D3	qa060	Os estudantes envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.
D3	qa061i	Colocam os estudantes para fora da sala de aula.
D3	qa062i	Mudam os estudantes de lugar na sala de aula.
D3	qa063i	Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao estudante.
D3	qa064i	Não sabem o que fazer.
D3	qa065i	Encaminham para a direção/coordenação/orientação.
D3	qa066i	Os estudantes envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.
D3	qa067i	Os estudantes são humilhados na frente dos colegas.
D3	qa068i	Os estudantes envolvidos são suspensos.
D3	qa069	Os estudantes envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.

D3	qa070i	A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.
D3	qa071i	Os estudantes são transferidos de escola.
D3	qa072i	Os estudantes são encaminhados para o Conselho Tutelar.
D3	qa073i	A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.
D3	qa074i	A escola impede que estudantes participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).
D4	qa075i	Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.
D4	qa076i	Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.
D4	qa077i	Eu tenho medo de alguns estudantes.
D4	qa078i	Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola.
D4	qa079i	Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.
D4	qa080i	Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.
D4	qa081i	Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.
D4	qa082i	Na classe.
D4	qa083i	Nos corredores.
D4	qa084i	No pátio.
D4	qa085i	No refeitório/cantina.
D4	qa086i	Nos banheiros.
D4	qa087i	Na quadra.
D4	qa088i	Em locais próximos à escola.

D4	qa089i	Através de internet ou celular.
D5	qa090	Sua família está contente com a escola.
D5	qa091	Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.
D5	qa092	Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores.
D5	qa093	Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.
D5	qa094	Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.
D5	qa095	Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.
D5	qa096	Sua escola realiza propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.
D6	qa097	Os banheiros que os estudantes usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição.
D6	qa098	As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).
D6	qa099	O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.
D6	qa100	Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.
D6	qa101	Os estudantes sempre tomam cuidado com os equipamentos, móveis, materiais e espaços (banheiros, salas de aula...).
D6	qa102	Os estudantes têm livre acesso aos espaços da escola.
D6	qa103	Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.
D6	qa104	Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.

INSTRUMENTO - DOCENTES

Dimensão	Questão	Pergunta
D1	qd001	O que eu ensino aos meus estudantes é importante para a vida deles.
D1	qd002	A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior.
D1	qd003	A maioria dos estudantes da minha escola é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas.
D1	qd004	Os procedimentos de recuperação desta escola visam a superação das dificuldades de aprendizagem e não apenas ao alcance das médias (notas).
D1	qd005	A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os estudantes.
D1	qd006	A maioria dos estudantes valoriza esta escola.
D1	qd007	A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.
D1	qd008	O nível de exigência da escola no que se refere ao aprendizado do estudante é alto.
D1	qd009i	Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos estudantes.

D1	qd010i	Os professores desta escola costumam faltar.
D1	qd011i	Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.
D1	qd012	Eu incentivo que, durante as aulas, os meus estudantes usem de maneira autônoma materiais diversos (livros, filmes, revistas etc.).
D1	qd013	Eu me sinto satisfeito com os objetivos pedagógicos que tenho alcançado.
D1	qd014	Eu proponho atividades em grupos que promovem troca de ideias e a cooperação.
D1	qd015	Procuro direcionar meus esforços para todos os estudantes, mesmo àqueles que não demonstram interesse em aprender.
D1	qd016	Preparo atividades diversificadas para os mais diferentes ritmos de aprendizagem.
D1	qd017	Eu consigo manter, de forma respeitosa, a ordem durante a aula.
D1	qd018	Incentivo a colaboração de meus estudantes no planejamento das atividades de classe.
D1	qd019	Eu participo de cursos de aperfeiçoamento fora da escola que repercutem na minha prática pedagógica.
D1	qd020	Ajusto a programação de um tema a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes.

D1	qd021	Ao concluir um tema, conteúdo ou unidade, faço uma revisão para futuras modificações das minhas práticas.
D1	qd022	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.
D1	qd023i	Parecem desinteressados e entediados.
D1	qd024i	Chegam atrasados com frequência.
D1	qd025i	Atrapalham a minha aula.
D1	qd026	Fazem as lições de casa.
D1	qd027	Entendem os objetivos, o processo, os critérios e os resultados das avaliações.
D1	qd028	Expressam livremente suas opiniões mesmo que muito diferentes das ideias dos demais durante as aulas.
D1	qd029	Quando não entendem alguma coisa eles podem perguntar várias vezes até compreenderem.
D2	qd030	A equipe gestora (diretor, vice-diretor).
D2	qd031	O coordenador/orientador.
D2	qd032	Os professores.
D2	qd033	Os estudantes.

D2	qd034	Os funcionários.
D2	qd035	As pessoas que convivem na minha escola (estudantes, pais, funcionários, professores e equipe gestora) se relacionam bem num ambiente amistoso e de confiança.
D2	qd036	Quando eu tenho um conflito com um colega da escola busco alguém que possa me ajudar a resolvê-lo.
D2	qd037i	Acredito que não vale a pena colocar minhas ideias e propostas, pois não serão consideradas nesta escola.
D2	qd038i	Os estudantes desrespeitam os professores.
D2	qd039i	Os professores desrespeitam os estudantes.
D2	qd040	Os estudantes com deficiência tem o apoio dos professores para se sentirem incluídos ao grupo
D2	qd041i	Os estudantes ofendem ou ameaçam alguns professores.
D2	qd042i	Os estudantes usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.
D2	qd043i	Os estudantes agridem, maltratam, intimidam, ameaçam, excluem ou humilham algum colega na escola
D2	qd044i	Os estudantes provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.

D2	qd045i	Gritam com alguns estudantes ou com a classe.
D2	qd046i	Ignoram alguns estudantes.
D2	qd047i	Ameaçam alguns estudantes.
D2	qd048i	Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.
D2	qd049i	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores.
D2	qd050i	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes.
D2	qd051	Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.
D2	qd052	Eu sinto que posso contar com a ajuda de outros professores quando preciso.
D2	qd053	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
D3	qd054	São realizadas assembleias ou encontros com os estudantes para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência da escola.
D3	qd055	Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.
D3	qd056	Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.

D3	qd057	Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.
D3	qd058	As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, direção/ coordenação/orientação).
D3	qd059i	As regras são criadas principalmente pela equipe e gestora da escola (direção, coordenação, orientador(a), mantenedora).
D3	qd060	Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.
D3	qd061i	Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.
D3	qd062i	Os estudantes estragam ou roubam objetos dos outros.
D3	qd063i	Alguns estudantes vêm embriagados ou drogados para a escola.
D3	qd064i	Alguns estudantes traficam drogas na escola.
D3	qd065i	Há diferenças acentuadas entre regras que existem em minhas aulas e as regras dos outros professores.
D3	qd066i	Há diferenças acentuadas entre as sanções que eu utilizo em minhas aulas e as empregadas pelos outros professores.
D3	qd067i	Há diferenças acentuadas entre o que os professores consideram um comportamento inadequado por parte dos estudantes.

D3	qd068	Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora (diretor/vice/coordenador/orientador) para ajudar a resolver os conflitos.
D3	qd069i	Não sei ao certo o que fazer.
D3	qd070i	Encaminho para a direção/coordenação/orientação.
D3	qd071i	Informo a família sobre o ocorrido para que tome providências.
D3	qd072i	Retiro um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao estudante.
D3	qd073i	Mudo os estudantes de lugar na sala de aula.
D3	qd074	Os estudantes envolvidos são ouvidos e incentivados a buscar soluções para o problema.
D3	qd075i	Os estudantes envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.
D3	qd076i	Os estudantes são humilhados na frente dos colegas.
D3	qd077i	Os estudantes são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, educação física, festa, excursão etc.).
D3	qd078	Os estudantes envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.
D3	qd079i	A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providências.

D5	qd080	As famílias estão contentes com a escola.
D5	qd081	As famílias vão às reuniões convocadas pela escola.
D5	qd082	As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola.
D5	qd083	Existe uma boa comunicação entre as famílias e os professores.
D5	qd084	Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.
D5	qd085	Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (conselhos, organização de associações de pais e mestres...).
D5	qd086	Eu conheço grande parte dos pais dos meus estudantes.
D5	qd087	As relações entre os professores e as famílias dos estudantes são harmoniosas.
D5	qd088	Eu sinto que as famílias valorizam o meu trabalho.
D5	qd089	São realizados projetos ou trabalhos que contribuem com a comunidade ou bairro.
D5	qd090	São oferecidas propostas de atividades (oficinas, cursos, esportes...) fora do horário de aula.

D6	qd091	O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.
D6	qd092	Os banheiros que os estudantes usam estão em bom estado, limpos, com papel higiênico e sabonete à disposição.
D6	qd093	Há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores.
D6	qd094	Os espaços utilizados para atividades físicas e esportivas são adequados.
D6	qd095	Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.
D6	qd096	Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.
D6	qd097	As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).
D6	qd098	Os estudantes têm livre acesso para utilizar os espaços da escola.
D7	qd099	Assinale o quanto você está satisfeito com o desempenho profissional dos GESTORES (diretor e vice-diretor).
D7	qd100	Assinale o quanto você está satisfeito com o desempenho profissional do coordenador/orientador.
D7	qd101	Assinale o quanto você está satisfeito com o desempenho profissional dos funcionários.

D7	qd102	Eu me sinto orgulhoso por trabalhar nesta instituição.
D7	qd103	Eu me sinto motivado e com vontade de dar aulas nesta escola.
D7	qd104	Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.
D7	qd105i	Se pudesse, eu deixaria de ser professor.
D7	qd106	Eu me sinto apoiado e orientado pela equipe gestora (diretor, vice-diretor, coordenador e orientador).
D7	qd107i	Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.
D7	qd108	Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola.
D7	qd109	As oportunidades de estudo e as reuniões pedagógicas realizadas na minha escola têm contribuído para o aperfeiçoamento do meu trabalho em sala de aula.
D7	qd110	Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.
D8	qd111	A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola é semanal ou quinzenal.
D8	qd112	A equipe gestora incentiva a participação dos professores nas decisões relacionadas à vida escolar.

D8	qd113	As informações circulam adequadamente, facilitando a participação de todos os profissionais da minha escola.
D8	qd114	A equipe gestora conhece claramente os problemas e as necessidades da escola.
D8	qd115	Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola.
D8	qd116	O diretor está sempre presente na escola.
D8	qd117i	O estilo da gestão é autoritário.
D8	qd118	A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora.
D8	qd119	Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...).
D8	qd120	A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem.
D8	qd121	A jornada de trabalho dos professores contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades.
D8	qd122	O responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas.

D8	qd123	A minha escola oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais.
----	-------	---

INSTRUMENTOS - GESTORES

Dimensão	Questão	Pergunta
D1	qg001	A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito no ensino superior.
D1	qg002	A maioria dos estudantes dessa escola é capaz de ter ótimo desempenho em avaliações externas.
D1	qg003	Os procedimentos de recuperação desta escola visam à superação das dificuldades de aprendizagem e não apenas ao alcance das médias (notas).
D1	qg004	A equipe escolar se preocupa em diminuir as diferenças de aprendizagem entre os estudantes.
D1	qg005	A maioria dos estudantes valoriza esta escola.
D1	qg006	O nível de exigência da escola, no que se refere ao aprendizado do estudante, é alto.
D1	qg007i	Os professores desta escola costumam faltar.
D1	qg008	Os estudantes usam, com frequência, computadores ou outros aparelhos conectados à internet, nas atividades propostas durante as aulas.

D1	qg009i	Nessa escola há muita rotatividade dos professores.
D1	qg010i	Os professores dessa escola chegam atrasados com frequência.
D1	qg011i	Os estudantes são distribuídos em turmas/série , de forma homogênea, de acordo com seu desempenho.
D1	qg012i	É comum não ter aula por falta de profissionais que assumam esta função.
D1	qg013i	Os estudantes chegam atrasados.
D1	qg014i	Os estudantes costumam faltar.
D1	qg015	Em geral os professores aderem a novos projetos e programas.
D1	qg016	Preocupação com o aprendizado de todos os estudantes.
D1	qg017	Capacidade de fazer adaptações e diferenciações no ensino (de acordo com as necessidades dos estudantes).
D1	qg018	Coesão nas práticas pedagógicas entre professores de uma mesma série.
D1	qg019	Continuidade ou progressão nas práticas pedagógicas entre as diferentes séries.

D1	qg020	Diversidade das práticas pedagógicas propostas.
D1	qg021	Organização de atividades extras para o apoio aos estudantes com dificuldades.
D2	qg022	Os gestores (diretor e vice-diretor).
D2	qg023	A equipe de coordenação/orientação.
D2	qg024	Os professores.
D2	qg025	Os estudantes.
D2	qg026	Os funcionários.
D2	qg027i	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes.
D2	qg028i	Há muitas situações de conflitos entre os estudantes e os professores.
D2	qg029i	Há muitas situações de indisciplina nesta escola.
D2	qg030i	Há muitas situações de agressividade dos estudantes nesta escola.
D2	qg031	As pessoas demonstram boa vontade para resolver os problemas nesta escola.
D2	qg032i	Existe um clima de competição entre os professores.

D2	qg033i	Os estudantes desrespeitam os professores.
D2	qg034i	Os professores desrespeitam os estudantes.
D2	qg035	Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam dos professores para se sentirem incluídos ao grupo.
D2	qg036	A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos estudantes fora da escola.
D2	qg037	Os funcionários tratam todos os estudantes com respeito.
D2	qg038i	Os estudantes ameaçam professores, funcionários e gestores.
D2	qg039i	Os estudantes usam a internet ou celular para insultar, ridicularizar, ofender ou ameaçar outras pessoas.
D2	qg040	Eu me sinto acolhido e gosto de estar na escola.
D2	qg041i	Utilizo grande parte do meu tempo lidando com problemas de indisciplina e conflitos interpessoais.
D2	qg042i	Os estudantes agredem, maltratam, intimidam, ameaçam, humilham ou excluem algum colega na escola.

D2	qg043i	Os estudantes provocam, zoam, apelidam ou irritam algum colega na escola.
D3	qg044	Os estudantes participam da elaboração e mudança de regras da escola.
D3	qg045	Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.
D3	qg046	Em geral, os adultos (professores, funcionários e gestores) cumprem as regras da escola.
D3	qg047	As regras são justas e valem para todos (estudantes, professores, funcionários, gestores).
D3	qg048	Os conflitos são resolvidos de forma justa para os envolvidos.
D3	qg049	São realizadas assembleias ou encontros com os estudantes para discutir as regras, a disciplina e os problemas de convivência na escola.
D3	qg050i	Há diferenças acentuadas entre os professores com relação ao que consideram um comportamento inadequado por parte dos estudantes.
D3	qg051i	Há diferenças acentuadas entre os professores com relação às sanções que utilizam em suas aulas.
D3	qg052i	Há diferenças acentuadas entre os professores com

		relação às regras que existem em suas aulas.
D3	qg053	Quando ocorrem situações de conflitos, os envolvidos podem contar com a equipe gestora para ajudar a resolvê-las.
D3	qg054i	As regras são criadas principalmente pela equipe gestora da escola (direção, coordenação, orientador(a), mantenedora)
D3	qg055	Os professores desta escola demonstram habilidade para lidarem com a indisciplina e os conflitos na classe de forma construtiva.
D3	qg056i	Alguns estudantes trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.
D3	qg057i	Alguns estudantes vêm embriagados ou drogados para a escola.
D3	qg058i	Alguns estudantes traficam drogas na escola.
D3	qg059i	Os estudantes estragam ou roubam objetos dos outros.
D3	qg060i	Os estudantes envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.
D3	qg061i	Os estudantes são humilhados na frente dos colegas.

D3	qg062i	Os estudantes são impedidos de participar de alguma atividade que gostam (recreio, educação física, festa, excursão etc.).
D3	qg063i	Os estudantes envolvidos são suspensos.
D3	qg064	Os estudantes envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.
D3	qg065i	A escola informa os responsáveis sobre o ocorrido pedindo que tomem providência.
D3	qg066i	Os estudantes são transferidos para outra escola.
D3	qg067i	Os estudantes são encaminhados para o conselho tutelar.
D3	qg068i	A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.
D5	qg069	As famílias estão contentes com a escola.
D5	qg070	As famílias vão às reuniões convocadas pela escola.
D5	qg071	As famílias participam das atividades e eventos organizados pela escola.
D5	qg072	Existe uma boa comunicação entre as famílias e os professores.

D5	qg073	Há oportunidade para os pais participarem das decisões tomadas pela escola.
D5	qg074	Os pais participam ativamente dos canais de comunicação e decisão estabelecidos com a escola (conselhos, associações de pais e mestres...).
D5	qg075	Eu conheço grande parte dos pais dos estudantes.
D5	qg076	Eu sinto que as famílias valorizam meu trabalho.
D5	qg077	São realizados projetos ou trabalhos que contribuem com a comunidade ou bairro.
D5	qg078	Existe uma boa relação entre a escola e a comunidade em que está inserida.
D5	qg079i	Há pouca participação da família na escola.
D5	qg080	Os professores são habilitados no atendimento aos pais.
D6	qg081	O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.
D6	qg082	Os banheiros que os estudantes usam estão em bom estado, limpos, com papel higiênico e sabonete à disposição.

D6	qg083	As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).
D6	qg084	Há um acervo atualizado de livros específicos para as diversas áreas de atuação dos professores.
D6	qg085	Os estudantes têm livre acesso para utilizar os espaços da escola.
D6	qg086	Os espaços utilizados para atividades físicas e esportivas são adequados.
D6	qg087	Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.
D6	qg088	Há recursos financeiros suficientes para atender a manutenção e as necessidades da escola.
D7	qg089	Gestores (diretor e vice-diretor).
D7	qg090	A equipe de coordenação/orientação.
D7	qg091	Professores.
D7	qg092	Funcionários.
D7	qg093	Eu me sinto motivado para realizar minhas funções nesta escola.

D7	qg094	Eu me sinto reconhecido pelo trabalho que realizo nesta escola.
D7	qg095i	Se pudesse, eu deixaria de ser gestor.
D7	qg096i	Sinto-me exausto pelo grande volume de trabalho.
D7	qg097	Sinto-me também responsável pelo desempenho dos estudantes e pela qualidade da educação que ocorrem nessa escola.
D7	qg098	Sinto-me preparado para exercer a função de gestor escolar.
D7	qg099	Os professores se sentem orgulhosos por trabalhar nesta escola.
D7	qg100	Todos os professores participam das reuniões de trabalho coletivo realizado na escola.
D7	qg101	Todos agem como se realmente se sentissem responsáveis pela escola e fazem a sua parte.
D7	qg102	Estou satisfeito com a relação que tenho com os mantenedores da escola, a secretaria da educação, superintendência ou delegacia/diretoria de ensino.

D7	qg103i	Sinto-me impotente diante de um professor ou funcionário que exerce de forma inadequada suas funções.
D7	qg104i	Utilizo grande parte do meu tempo lidando com questões burocráticas.
D8	qg105	Nesta escola as informações de diferentes tipos são socializadas e circulam de forma rápida entre todos os segmentos (pais, estudantes, professores e funcionários).
D8	qg106	Envolve a comunidade escolar na identificação dos problemas e na busca por soluções.
D8	qg107	Esta escola é aberta a receber e reconhecer críticas, sugestões, opiniões e contribuições dos docentes e funcionários.
D8	qg108	Quando ocorrem problemas escolares são organizadas pequenas comissões para resolvê-los.
D8	qg109	A minha escola oferece oportunidades de estudo, de qualificação e de formação aos seus profissionais.
D8	qg110	O responsável pela coordenação pedagógica orienta o professor em como melhorar suas aulas.

D8	qg111	Esta escola possui instrumentos para a avaliação institucional (desempenho dos profissionais da escola, relações, funcionamento e estrutura).
D8	qg112	Representantes de diferentes segmentos participam do processo de avaliação institucional.
D8	qg113	Existe uma preocupação com relação aos resultados das avaliações externas no sentido de contribuir para identificar as dificuldades e buscar formas para enfrentá-las.
D8	qg114	Existe uma preocupação com relação aos resultados das avaliações institucionais no sentido de contribuir para identificar as dificuldades e buscar formas para enfrentá-las.
D8	qg115	O projeto político-pedagógico (ppp) foi elaborado com a participação dos diversos setores da comunidade escolar.
D8	qg116	O ppp foi elaborado a partir de um diagnóstico sistematizado da realidade escolar.
D8	qg117	O ppp é revisto periodicamente pela comunidade escolar.
D8	qg118i	Há um descompasso entre o que é proposto no ppp e o que é praticado na escola.

D8	qg119	As diretrizes curriculares nacionais para a educação básica são conhecidas pela equipe gestora e de docentes.
D8	qg120	O regimento escolar é atualizado periodicamente.
D8	qg121	Eu sinto que, quando preciso, posso contar com a ajuda dos outros membros da equipe gestora.
D8	qg122	Eu sinto que, quando preciso, posso contar com a ajuda das instâncias superiores (delegacias/diretorias e superintendências de ensino, secretarias de educação, etc.).
D8	qg123	Os professores iniciantes são orientados e acompanhados pela gestão quando começam a dar aulas na escola.
D8	qg124	A periodicidade das reuniões de trabalho coletivo realizadas na escola é semanal ou quinzenal.
D8	qg125	Os professores confiam em mim como gestor.
D8	qg126	A maioria dos professores respeita as opiniões e as decisões da equipe gestora.
D8	qg127	Os professores conhecem claramente as necessidades e os problemas desta escola.

D8	qg128	Os professores encontram apoio da equipe gestora para viabilizar seus projetos e atividades (materiais, espaços, recursos...).
D8	qg129	A quantidade de professores e funcionários é suficiente para que tudo funcione bem.
D8	qg130	A jornada de trabalho do professor contempla um tempo para a participação em reuniões, planejamento de aulas e correção de atividades.