UM BREVE ESTUDO SOBRE CLIMA ESCOLAR: UM OLHAR AVALIATIVO EM ESCOLA MUNICIPAL DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Angela Cotrofe ***Rodrigues***[1]

Lilia Claudia ***Nascimento***[2]

Denise ***D´Auria-Tardeli***[3]

Resumo

O clima escolar é definido neste artigo como a qualidade do ambiente experimentado por toda a comunidade escolar e que, com base nas percepções que possuem sobre esse contexto, determina as suas condutas cotidianamente. A investigação sobre os processos de interação escolar implica adentrar em uma esfera subjetiva, caracterizada pela busca de elementos que dão sentido à realidade vivida no dia a dia da escola. Assim, o objetivo deste estudo é caracterizar o clima escolar em uma unidade educacional pública da cidade de São Vicente, no estado de São Paulo, visando à melhoria da convivência nessa escola. Para tal, o desenho da metodologia adotada é do tipo descritiva-analítica, com uma amostra formada por 50 alunos, 10 professores e 3 gestores. Foi aplicado nesses sujeitos o *Questionário de Clima*, de Vinha, Morais e Moro (2017). Os resultados indicam que o bom rendimento em escolas em situação de vulnerabilidade está relacionado com o bem-estar e convivência entre docentes e seus estudantes. Observou-se ainda que, mesmo que a condição da infraestrutura da instituição não tenha recebido a melhor qualificação por parte dos docentes e alunos, esse fator não parece atingir o clima escolar. Além disso, vale ressaltar que apesar de o trabalho em equipe ter sido mencionado por quase 70% dos sujeitos entrevistados, 30% indicam que ele não se concretiza no cotidiano. Foram também relatados indícios de conflitos, como desrespeito, enfrentamentos entre pares, ofensas verbais e falta de integração entre alunos e professores, o que aponta a necessidade de um trabalho interventivo.

Palavras-chave: Convivência escolar. Clima escolar. Violência. Interação.

Abstract

School climate is defined in this article as the quality of the environment as experienced by the entire school community, which, based on their perceptions of this context, determines their daily behaviors. The investigation of school interaction processes involves entering a subjective sphere, characterized by the search for elements that give meaning to the reality lived in the day-to-day life of the school. Thus, the objective of this study is to characterize the school climate in a public educational unit in the city of São Vicente, in the state of São Paulo, with the aim of improving coexistence within this school. To this end, the research design is descriptive-analytical, with a sample of 50 students, 10 teachers, and 3 administrators. The School Climate Questionnaire by Vinha, Morais, and Moro (2017) was applied to these participants. The results

[1] Pedagoga, Psicóloga, Especialista em NeuroPsicopedagogia. ORCID: https://orcid.org/0009-0006-2625-7674
e-mail: acotrofe@uol.com.br

[2] Pedagoga, Psicóloga. Gestora escolar. ORCID: https://orcid.org/0009-0002-8012-7417
e-mail: lilia.coordenadora2@gmail.com

[3] Graduação em Psicologia e Pedagogia; Doutora em Psicologia Escolar e Desenvolvimento humano – USP; Pós doutorado em Educação – FEUSP; Pós doutorado em andamento em Psicologia – IPUSP; Professora doutora e supervisora no curso de Psicologia – Universidade Santa Cecília; Professora colaboradora Universidade Brasil – UniB. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0195-9235

show that good academic performance in schools in vulnerable situations is related to the well-being and relationships between teachers and their students. It was also observed that, although the condition of the school's infrastructure did not receive the highest ratings from teachers and students, this factor does not seem to significantly impact the school climate. Additionally, it is worth noting that although teamwork was mentioned by nearly 70% of the respondents, 30% indicated that it does not actually materialize. There are also signs of conflicts, such as disrespect, peer confrontations, verbal offenses, and a lack of integration between students and teachers, highlighting the need for targeted intervention work.

Keywords: School coexistence, School climate, Violence, Interaction.

INTRODUÇÃO

A experiência de aprender abre possibilidades ao ser humano. Essa experiência, que ocorre especialmente na escola, sem dúvida, não é exclusiva dos alunos, mas também deve ser vivida pelos professores. Assim, o trabalho docente permite que, constantemente, a conexão com um novo saber – seja com alunos, professores ou famílias – se realize. A aprendizagem é inseparável da ação, como explicaram Senge *et al.* (2012), aspecto que, na trajetória docente, configura o espaço de desenvolvimento da profissão por meio da experiência (Schön, 1998; Tardif, 2004).

Essa compreensão sobre o que deve ocorrer na escola para o desenvolvimento profissional dos professores se expressa juntamente com a necessidade de impulsionar melhorias educativas no ambiente escolar (Hargreaves; Fullan, 2014), buscando promover um desenvolvimento profissional em acordo com a melhoria da qualidade do ensino, desde a formação inicial até a titularidade efetiva. Por isso, falar de qualidade educacional na atualidade implica não apenas revisar e manter atualizado o modelo pedagógico e os conteúdos curriculares empregados nas instituições escolares, mas também incluir elementos que favoreçam uma boa convivência escolar e que, sem dúvida, possibilitem uma formação integral dos estudantes.

Assim, a convivência escolar adequada é o que configura o clima escolar, que pode ser explicado como um cenário psicológico no qual a escola e suas ações são concebidas.

- O clima escolar: uma revisão da literatura

As ações realizadas nas escolas no que se refere à convivência escolar envolvem a interação de todos os elementos da comunidade educativa: a) o currículo, com toda a gama de conteúdos, metodologias, estratégias pedagógicas, mediações pessoais e sociais (éticas e valores); b) a relação entre a família e a escola, com respeito aos processos educacionais e apoio ao fortalecimento do trabalho na escola; c) a influência dos meios de comunicação e do entorno socioeconômico e cultural no qual se encontram os estudantes. Estes pontos, apesar de importantes não serão tratados neste artigo especificamente.

O conceito de clima escolar tem seus antecedentes no estudo do clima organizacional das instituições escolares durante a década de 1960 (Mena; Valdés, 2008). Esse conceito foi aplicado com modificações, a partir da psicologia social, para explicar o comportamento dos distintos atores das escolas e de seu entorno. Sandoval (2014), por exemplo, define o clima escolar como a percepção dos membros da instituição escolar em relação ao ambiente no qual desenvolvem suas atividades habituais.

Para a psicologia social, o conceito adquire elementos da teoria geral dos sistemas em sua motivação para compreender o comportamento dos indivíduos nos cenários laborais e se estende até a escola como forma de fenômeno social com uma concepção integradora (Rodriguez, 2004). Especificamente, para a definição de clima escolar, confluem várias teorias psicossociais relacionadas à interação entre as necessidades e motivações das pessoas e os fatores sociais. Tais teorias têm sua origem nos postulados de Kurt Lewin (1890–1947), fundamentados no modelo interacionista e que, posteriormente, se expandiram para a América do Norte (Conejo; Redondo, 2001). Baseado nos diversos enfoques sob os quais o tema tem sido abordado, o clima escolar pode ser definido como

> [...] um conjunto de características psicossociais de um centro educativo, que são determinadas por fatores ou elementos estruturais, pessoais e funcionais da instituição escolar que, integradas em um processo dinâmico específico, conferem um estilo peculiar a este centro, condicionado aos diversos processos educativos (Cere, 1993, p. 30).

Vale aqui ressaltar que essa definição afirma que as pessoas ocupam um papel fundamental, visto que são elas que outorgam à instituição escolar as características psicossociais às quais fizemos referência. Seguindo a mesma linha, para Conejo e Redondo (2001), o clima social escolar se refere à percepção que os sujeitos têm sobre as relações interpessoais que se estabelecem no conjunto escolar, em sala de aula ou fora dela.

Neste artigo, o clima escolar será tratado dentro de um contexto relacional, de funcionamento e de ambiente de trabalho, ou seja, acrescentam-se também os aportes apresentados pelas chamadas escolas democráticas, pelos gestores, alunos e docentes de todo o contexto escolar. Para Sandoval (2014),

> [...] esta concepção não se limita somente à relação dos diferentes segmentos que envolvem a comunidade educativa, mas pelo que se constitui como uma construção coletiva e que é responsável por todos aqueles que participam do processo educacional (p. 160).

Nesse sentido, o clima escolar é definido tendo em conta as percepções dos membros do entorno e como as relações interpessoais são estabelecidas entre eles. Segundo Vinha, Morais e Moro (2017), "compreendemos o clima escolar como o conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas" (p. 8).

Além disso, Tuc (2013) aponta que o clima de aula facilita a aprendizagem, e que elementos como as relações interpessoais e o estabelecimento de normas de convivência podem representar a diferença entre o sucesso acadêmico e o fracasso escolar. De outra forma, Velázquez (2007) comprova, em seus estudos, que os alunos motivados que estudam em ambientes amigáveis demonstram um maior rendimento acadêmico e maior estabilidade emocional.

Em termos gerais, o clima escolar inclui tanto a percepção que crianças e adolescentes têm sobre o contexto escolar quanto a que os professores e gestores possuem sobre seu trabalho. Dito de outra forma, o clima escolar faz referência aos processos de interação que são gerados entre os diversos atores em um determinado contexto escolar, no qual acontecem intercâmbios

de estímulos, respostas, bem como o compartilhamento das diferenças relacionadas ao nível social e estado psicológico dos envolvidos.

Nessa mesma concepção, Valdés *et al*. (2008) definem o clima escolar como o nível de sentimentos que o estudante desenvolve em relação à escola e às aulas, com base nas diferentes emoções despertadas no contexto escolar, sentimentos estes relacionados aos colegas e aos docentes, tendo em conta aspectos relativos ao nível de tranquilidade que o aluno experimenta quando está na escola, o nível de pertencimento à instituição e a qualidade das relações interpessoais com seus colegas. Contudo, há autores que divergem desse posicionamento, como Hoy e Miskel (1996), que definiram o clima escolar, no passado, como uma qualidade relativamente estável do ambiente educacional vivenciado pelos participantes e que afeta suas condutas, além de estar baseado nas percepções coletivas sobre as manifestações escolares.

Em síntese, em todos os estudos e pesquisas mencionados, há indícios de que um projeto desenvolvido sobre o clima escolar pode promover a aprendizagem, a capacidade de trabalho cooperativo das escolas, o bem-estar socioafetivo dos atores do processo educacional, o rendimento e a eficácia escolar (Conejo; Redondo, 2001; Reynolds, 2006; Treviño *et al*., 2012).

No Brasil, as investigações sobre o clima escolar são relativamente recentes, com cerca de 10 anos. Um dos primeiros estudos de Vinha, Morais, Tognetta *et al*. (2016), intitulado "O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas", iniciou uma série de outras pesquisas sobre o tema. No ano seguinte, Vinha, Morais e Moro (2017) elaboraram o *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar,* publicado pela Faculdade de Educação da Unicamp. Esse é o instrumento que atualmente temos utilizado para investigação do clima e que está descrito na metodologia deste estudo.

Em 2018, esse mesmo grupo de pesquisadores – Moro, Morais, Vinha e Tognetta – publicou os artigos "Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida" e "O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas" (Vinha; Tognetta; Azzi *et al*., 2018).

Com base nos registros da BBC News Brasil (2023), que apontam a explosão no número de ataques a escolas no Brasil*, outros pesquisadores começaram a publicar estudos sobre o tema.*

- <u>Escolas eficazes e clima escolar</u>

Identificamos aqui as escolas eficazes, aquelas entendidas como instituições que, mesmo trabalhando com alunos em situação de pobreza, obtêm bons resultados. São escolas que atendem a populações vulneráveis, mas que possuem elementos organizadores de funcionamento cotidiano e ambientes de trabalho saudáveis.

Entre esses fatores, encontram-se: a liderança democrática dos gestores, o trabalho em equipe dos docentes e o relacionamento entre todos os membros da instituição. Segundo essa linha investigativa, o clima escolar é, em grande parte, responsável pelos bons resultados escolares dos alunos (Bolívar, 2002; Branch; Hanushek; Rivkin, 2013; Gros; Fernández-Salinero; Martínez; Roca, 2013; Gvirtz; Zacarias; Abregú, 2011; Herrera, 2012; Monteiro, 2015; Murillo, 2007; Quispe *et al*., 2017; Román, 2008).

Quando os resultados são observados nos estudos básicos, pode-se constatar que os fatores pertencentes ao clima escolar estão presentes de maneira recorrente em todos os trabalhos escolares. Weber (1971) foi o primeiro pesquisador a identificar escolas potencialmente eficazes

e obteve uma primeira lista de fatores organizativos inerentes às escolas que serviam como diferenciadores de qualidade: liderança positiva do gestor da escola e atmosfera ética entre os docentes.

- Políticas e mudanças educacionais

As mudanças na estrutura do trabalho docente, para autores como Fullan (2012), são um dos elementos que despertariam tensões diante das incertezas do desconhecido e afetariam o papel profissional do docente, como o salário, a jornada de trabalho e as horas de docência. Uma questão fundamental da profissão docente é que seu desenvolvimento ocorre junto a outros e que, segundo Hargreaves e O´Connor (2018), seria nesse encontro que ocorreria a profissionalização do trabalho do professor.

É importante levar em conta que o saber do educador carrega consigo as marcas de seu trabalho, ou seja, ele constrói um encontro com os outros por meio da docência. Esse aspecto é essencial no desenvolvimento profissional, o qual estaria marcado por experiências individuais das interações com os demais (Tardif, 2004).

Em decorrência, é fundamental compreender que o trabalho colaborativo provém da visão de uma cultura profissional na qual se compartilham metas que se operam de forma interdependente para atingir os objetivos comuns. Assim, a colaboração torna-se um meio para alcançar os fins coletivos que permitem a aprendizagem de atitudes, hábitos, crenças, práticas e construção de escolas que sejam espaços de aprendizagem para todos (Salokangas; Ainscow, 2017). As relações colaborativas seriam, então, uma via por meio da qual os docentes sairiam da situação clássica e habitual para outra, em que se relacionariam com os pares e melhorariam a aprendizagem dos alunos.

Outro aspecto relevante do trabalho colaborativo tem relação com a ideia de que, ao executar esse tipo de atividade, os professores estariam em igualdade de condições, ou seja, em interdependência de conhecimentos e habilidades. Supõe-se que todos os que se encontram no mesmo grupo de trabalho devem gerar estratégias para alcançar o objetivo proposto e que o trabalho empreendido em conjunto com outros gera aprendizados favoráveis para os envolvidos. Isso tem sido identificado, no campo educacional, como uma referência de escola eficaz, além de um indicador evidente de inclusão (Ainscow; Sandill, 2010).

- Bons ambientes, bons docentes

Diferentes autores (Edmonds, 1982; Miller, 1985; Purkey; Smith, 1983; Unicef, 2005) também pesquisaram, no passado, os processos organizadores das escolas consideradas eficazes. Suas conclusões se concentram, em grande medida, na existência do trabalho em equipe dos professores e no papel do gestor no processo de ensino.

No século XXI, muitos dos estudos chegam às mesmas conclusões, ou seja, os objetivos escolares dos alunos dependem do trabalho em equipe dos professores, do papel do gestor e do tipo de liderança que ele exerce (Bolívar, 2002; Gros; Fernández-Salinero; Martínez; Roca, 2013; Gvirtz; Zacarias; Abregú, 2011; Leithwood; Harris; Hopkins, 2008; Monteiro, 2015; Muñoz-Repiso; Murillo, 2010; Román, 2008).

Para Pedró (2010), o ambiente de trabalho é fundamental para o desempenho exitoso do professorado e para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Podemos considerar importante a consolidação de equipes docentes que trabalham em grupo de forma colaborativa e que se identificam com as instituições onde trabalham. Por sua vez, Arnaíz (2012) sustenta que as redes

públicas escolares, na atualidade, devem promover o desenvolvimento de escolas eficazes e inclusivas, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos. Além disso, devem favorecer o trabalho colaborativo dos professores de cada instituição escolar para a construção de comunidades de aprendizagem, sendo este o ponto essencial da educação para o século XXI. Neste estudo, procuramos investigar uma escola pertencente a uma rede pública de ensino.

Treviño *et al*. (2012) mencionam que "o clima de relações humanas que prevalece nas escolas é uma das variáveis que mais influi na aprendizagem dos estudantes na América Latina" (p. 5). A partir dessa afirmação, os autores indicam que uma escola com bom clima escolar é uma organização na qual existe colaboração entre gestores e professores, e onde se promove um trato respeitoso e afetivo entre todos os atores do processo educacional.

Debarbieux (2012) afirma que a qualidade das equipes de adultos marca a diferença entre uma boa escola e uma que não é. O bem-estar e o rendimento dos alunos dependem da satisfação dos professores e, para isso, é fundamental possuir um quadro docente estável, com uma liderança forte e cooperativa por parte dos gestores e um bom acompanhamento pedagógico aos professores. Além disso, para efeitos do clima sobre o rendimento escolar, é sustentável que ele seja desenvolvido de modo mais eficaz se o clima escolar for intenção dos docentes, da justiça e da disciplina. Entenda-se aqui disciplina não como um sistema restritivo e nem como anárquico, mas com uma boa disciplina, que seja democrática para a cooperação e que seja revestida de um sentido de pertencimento à instituição e que propicie um ambiente de respeito aos direitos de todos.

METODOLOGIA

Diante dos aspectos apresentados na Introdução, o objetivo geral do estudo é compreender o impacto da convivência no desenvolvimento escolar de alunos e professores no Ensino Fundamental II por meio das percepções dos próprios atores da unidade escolar: alunos, professores e gestores. A ideia de selecionar este nível de ensino se deve ao fato de que a faixa etária da adolescência corresponde a esta etapa da escolaridade, além de que é um segmento no qual os alunos têm vários professores, cada uma correspondente a uma área curricular e esta dinâmica nos pareceu mais desafiadora para compreender a convivência.

O presente estudo é do tipo descritivo-analítico, realizado em uma escola municipal de Ensino Fundamental II da cidade de São Vicente – SP, no ano de 2024, como parte das atividades de estágio em Psicologia Escolar do Curso de Psicologia da Unisanta. Os dados coletados estão atrelados à hipótese de que o desenvolvimento da aprendizagem de alunos recebem um impacto significativo na melhoria da dinâmica das relações que se estabelecem em aula e fora dela, incrementado pelo clima escolar favorável.

Estabeleceu-se uma amostra nesta escola de 50 alunos, 10 professores e 3 gestores e este número corresponde a 10% do total de alunos da escola, 10% de professores e todos os gestores atuantes. É uma escola que está situada num bairro da cidade conceituado como "perigoso" (Vila Margarida), segundo índices sócio-políticos, com população de classe média baixa[4].

O instrumento empregado para a investigação foi o Questionário de Clima Escolar, de Vinha, Morais e Moro (2017), que aborda as dimensões relativas às normas, objetivos, valores,

[4] Dados obtidos no site oficial da Prefeitura Municipal de São Vicente. https://www.saovicente.sp.gov.br/

relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, além da convivência. O questionário possui três versões: uma para gestores, uma para professores e outra para alunos. Foram utilizadas as três versões neste estudo, adaptadas para a aplicação.

Com a aplicação dos Questionários foram organizadas tabelas comparativas de respostas. Foram evidenciadas as discrepâncias e relevâncias das respostas, em função valorativa. As porcentagens foram identificadas, contudo, foram apresentadas como forma de confirmação das categorias de respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a investigação permitiram identificar que existe um clima escolar insatisfatório entre os alunos, docentes e gestores da unidade de ensino em questão. Na interação dos pares emergem manifestações de agressividade, que se constituem como estados emocionais que se associam a uma diversidade de distorções percebidas nos sujeitos pesquisados.

a) Entre os dados coletados no segmento *Alunos* do Questionário de Clima (2017), as respostas indicaram que, em situações ocorridas nos últimos três meses, 36% dos estudantes relataram ter sido *agredidos, maltratados, intimidados, ameaçados, excluídos ou humilhados por algum colega.* Podemos supor que a agressividade é uma experiência externa e que necessariamente conduz à agressão. Os exemplos de agressão são vários, de acordo com as afirmações dos próprios alunos:

- *fui provocado, zoado, apelidado ou irritado por algum colega* – sempre: 48% da amostra;
- *tenho medo de alguns alunos* – sempre: 34% da amostra;
- *eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega* – sempre: 76% da amostra;
- *eu vi alguém sendo provocado, zoado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega* – sempre: 90% da amostra.

Numa primeira análise sobre as agressões reativas, podemos afirmar que estas se referem ao uso da violência como resposta diante de uma ofensa real ou percebida. É o insulto ou o golpe com o qual respondemos a alguém quando sentimos que a outra pessoa nos feriu. Em uma segunda análise, no que se refere à agressão instrumental – também conhecida como agressão proativa –, observamos que, ao contrário da reativa, não decorre de alguma ofensa. Podemos supor que o uso desse tipo de agressão pode ser concebido como um instrumento para conseguir um objetivo, seja um recurso, dominação, status social ou algo mais.

Fica claro que, diante dos resultados, o conflito escolar está presente em todas as formas de relações interpessoais, inclusive nas falas dos alunos que se declararam como agressores:

- *eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega* – sempre – 14% da amostra;
- *eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega* – sempre – 54% da amostra.

Os dados apontaram, ainda, que as agressões ocorrem, em altos índices, em quase todos os ambientes da escola e também fora dela: salas de aula, corredores, pátio, refeitório/cantina, banheiros, quadra, locais próximos da escola e ambientes virtuais.

b) Em relação ao segmento *Professores* e *Gestores* do Questionário de Clima (2017), a pesquisa evidenciou que eles identificaram a necessidade de apoio entre pares e da busca por estratégias comuns para desempenharem atividades em contextos considerados difíceis por conta da vulnerabilidade social dos alunos, aspecto que geralmente descreviam como desconhecido e de alta exigência emocional. Essa condição, devido à informalidade que a caracteriza, possibilita aos docentes conectarem-se e ajudarem-se, especialmente os professores mais jovens, fato que é destacado em ambientes escolares colaborativos, com atmosfera sociomoral satisfatória (Dufour; Fullan, 2013).

Segundo os professores e gestores:

- *alunos são ouvidos e incentivados a buscar soluções* – sempre – 76% da amostra;
- *os professores escutam os alunos* – sempre – 84%;
- *alunos expressam opiniões e são considerados* – sempre – 78% da amostra;
- *alunos são ouvidos e convidados a reparar os erros* – sempre – 87% da amostra;
- *há desrespeito de alunos com os professores* – sempre – 90%.

Podemos afirmar que uma característica do trabalho docente colaborativo é o benefício dessa experiência em contextos vulneráveis e como os professores agiriam para que a convivência democrática se potencializasse. Esses ideais não aparecem claramente nos resultados dos questionários, contudo, há indícios no segmento dos *Alunos*, quando 74% da amostra afirma que *os alunos são humilhados na frente dos colegas*. Esses elementos se associam com as observações e evidências constatadas durante os processos de intervenção na escola pesquisada, ao longo do ano letivo de 2024.

Além disso, ao responderem ao Questionário de Clima (2017), foi possível aos gestores e professores refletirem sobre um melhor entendimento do contexto escolar, especialmente ao perceberem a necessidade do controle da disciplina e da instalação de hábitos acadêmicos em toda a comunidade escolar.

A satisfação com o trabalho realizado também apresenta percentuais medianos de aprovação. Assim, por exemplo, 45% dos docentes da amostra se sentem identificados e comprometidos com a instituição onde trabalham; 60% sentem orgulho de ser docentes e 37% escolheriam novamente a profissão se tivessem de voltar no tempo em sua carreira profissional.

As expectativas dos docentes com relação a seus alunos não são boas. Segundo 64% dos estudantes da amostra, *os professores nunca demostram interesse pela vida dos alunos fora da escola*, e cerca de 75% dos docentes acham que seus estudantes não conseguirão ingressar na universidade. Na literatura especializada, há várias pesquisas afirmando que as expectativas dos professores para com seus alunos são de crucial importância para o êxito acadêmico deles. Diferentes autores, como Rosenthal e Jacobson (1980), Rogers (1987), Valle e Núñez (1989), por exemplo, apresentam evidências suficientes de que as expectativas dos docentes determinam, em maior ou menor grau, o rendimento dos alunos. Valle e Núñez (1989) inclusive, afirmam que é encorajador pensar que o professor influencia muito o aluno, a ponto de ele obter grandes êxitos ou, ao contrário, fracassar academicamente.

Sem dúvida, a docência implica uma série de desafios associados aos fatores facilitadores ou conflitivos identificados pelos docentes. Contudo, as características diferenciadas dos professores, como criatividade e busca da aprendizagem dos seus alunos, não foram

reconhecidas como elementos favoráveis ao desenvolvimento da metodologia – ao contrário, foi identificada uma falta de incentivo e de crença na evolução dos alunos.

Os dados obtidos permitiram interpretar que a colaboração entre pares e sua influência no desenvolvimento profissional dos docentes se vinculariam igualmente às distintas etapas de inserção no trabalho, já que houve um destaque dos benefícios dessa colaboração, como o aprendizado sobre a realidade socioeconômica dos alunos e a possibilidade de aprender com a integração. Dessa forma, entende-se que a trajetória profissional demanda um processo de indução não só dos saberes da prática docente, mas também do contexto sociocultural dos jovens e de suas famílias.

Não podemos desconsiderar o panorama social do bairro onde a escola está situada, nem a presença do conflito escolar. Porém, este seria de caráter estrutural e se transferiu para a escola. Seria necessário, no entanto, que a escola interferisse positivamente na dinâmica da cidade. O perímetro em que se encontra a unidade escolar pesquisada apresenta, atualmente, altas taxas de desemprego, consumo de álcool, recorrência de drogadição, organização de grupos de jovens (gangues), que se estabelecem como meio de subsistência e de visibilidade de "poder" diante dos pares e da comunidade, e, acima de tudo, a desnutrição que se associa à linha de pobreza, causa recorrente do conflito escolar.[5] Esses resultados aparecem também nos estudos de García-Pujadas, Pérez-Almaguer e Hernández-Batista (2013) sobre quais fatores se associam à convivência escolar.

CONCLUSÕES

Os resultados sobre o estudo do clima escolar realizado na escola municipal de S. Vicente - SP permitiram concluir que existe consistência com o que a literatura especializada já havia assinalado: o bom rendimento em escolas em situação de vulnerabilidade se relaciona com o bem-estar e a convivência entre os docentes e seus estudantes.

Observou-se, ainda, que, apesar de o trabalho em equipe ter sido mencionado por quase 70% dos entrevistados, 30% indicam que *somente às vezes* ele se concretiza segundo os dados apurados no Questionário de Clima. Isso é interessante pelo fato de a escola ter horários pouco flexíveis e os docentes enfrentarem alta carga administrativa e acadêmica. Seria notável se ainda existisse algum tipo de trabalho cooperativo. Podemos supor, com esse dado apurado, que a estrutura da instituição escolar deveria apoiar e fomentar espaços coletivos na vida cotidiana da escola. Teria papel primordial a condução da equipe gestora no processo educativo e uma visão que vá além do aspecto administrativo, compreendendo, assim, a relevância que tomam os aspectos emocionais dentro das atitudes, motivações e decisões dos docentes e alunos.

Chamam a atenção as altas porcentagens com as quais os docentes e gestores qualificam o clima escolar favorável da escola onde trabalham, referindo-se às dimensões: relações interpessoais, satisfação com o trabalho realizado e ambiente de trabalho. Como resultados *quase* opostos, as respostas dos estudantes são bem diferentes, demonstrando insatisfação ao relatarem que as relações interpessoais são impróprias. Se para os professores as condições favoráveis se aproximam dos 70%, para os alunos não chegam a 30%. Somente o item *salário dos docentes* se manteve abaixo dos 40%.

[5] Dados obtidos no site oficial da Prefeitura Municipal de São Vicente. https://www.saovicente.sp.gov.br/

Os professores afirmaram que trabalham com autonomia e com regras claras, e que há ausência de violência escolar, além de relatarem que a convivência entre todos não apresenta problemas graves. Aqui, novamente, verificou-se um resultado oposto nas respostas dos alunos.

A convivência no interior da escola não apresenta problemas importantes, segundo gestores e professores, nem conflitos que tragam obstáculos ao trabalho e, portanto, a construção desse ambiente permite gerar articulações para a boa convivência, uma vez que os profissionais manifestaram que suas sugestões são atendidas e que existem canais de comunicação apropriados entre gestores e docentes. No plano institucional, foi detectada uma liderança forte e respeitada pelos docentes que confiam na gestão e na capacidade de resolver problemas. No entanto, esse dado não apareceu nas falas dos alunos.

Este estudo permitiu ainda resgatar, valorar e reconhecer de maneira dialógica a importância do papel do docente e da satisfação que pode sentir nos diferentes aspectos de seu trabalho cotidiano, que não seriam somente os econômicos, mas também na possibilidade de refletir e repercutir de maneira favorável em seus estudantes.

Em síntese, podemos afirmar que escolas em contextos desafiantes ou vulneráveis, mas que ainda assim obtêm bons resultados, possuem um clima escolar satisfatório para todos os atores escolares que fazem a vida naquele ambiente. Esse clima, provavelmente, é resultado de uma liderança exercida pelos gestores e do respeito nas relações interpessoais entre alunos, professores e toda a comunidade educativa.

A realização dessa investigação na escola, no contexto vulnerável dessa unidade de ensino estudada, permitiu-nos colocar em pauta outros estudos e propostas teóricas internacionais, uma vez que existem poucos trabalhos empíricos que expliquem tais resultados e que contribuam para uma interpretação aprofundada sobre os dados observados. Além disso, para finalizar, ressaltamos a relevância deste estudo do ponto de vista metodológico, já que as análises aqui realizadas nos convidam a estudos futuros que possam levar em conta esta pesquisa com o Questionário de Clima e replicá-la em outras escolas, permitindo planejar modelos adaptados a outros contextos que abordem a gestão institucional escolar.

REFERENCIAS

AINSCOW, M.; SANDILL, A. developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 4, p. 401-416, 2010. Doi: http://doi.org/10.1080/1360311080250493

ARNAÍZ, P. Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. **Educatio Siglo XXI**, v. 30, n. 1, p. 25-44, 2012.

BBC NEWS BRASIL. Os dados que mostram explosão no número de ataques a escolas no Brasil. **BBC News Brasil**. *2023*. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/ckryl4epnpeo Acesso em: 10 ago 2025.

BOLÍVAR, A. **Cómo mejorar los centros educativos**. Madrid: Síntesis, 2002.

BRANCH, G.; HANUSHEK, E.; RIVKIN, S. School leaders matter: measuring the impact of effective principals. **Education Next***, v. 13, n.* 1, p. 62-69, 2013.

CERE. **Evaluar el contexto educativo***: documento de estudio.* Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura del Gobierno Vasco, 1993.

CONEJO, R.; REDONDO, J. El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. **Última Década**, v. 9, n. 15, p. 11-52, 2001.

DEBARBIEUX, E. **Mejorar el clima escolar**: ¿por qué y cómo? 2012. Disponível em: http://www.debats.cat/es/debates/mejorar-el-clima-escolar-por-que-y-como Acesso em: 10 ago. 2025.

DUFOUR, R.; FULLAN, M. **Cultures built to last systemic PLCs at work**. Bloomington, USA: Solution Tree Press, 2013.

EDMONDS, R. Programs of school improvement: an overview. **Educational Leadership***, n. 40*, p. 4-11, 1982.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro, 2012.

GARCÍA-PUJADAS, M. I.; PÉREZ-ALMAGUER, R.; HERNÁNDEZ-BATISTA, R. Convivencia escolar en secundaria básica. **Ciencias Holguín**, v. 19, n. 3, p. 1-11. 2013. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/1815/181528709007.pdf Acesso em: 10 ago. 2025.

GROS, B.; FERNÁNDEZ-SALINERO, C.; MARTÍNEZ, M.; ROCA, E. El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. XXXII SEMINARIO INTERUNIVERSITARIO DE TEORÍA DE LA EDUCACIÓN "LIDERAZGO Y EDUCACIÓN". **Anais [...]**. Universidad de Cantabria, Santander: España, 2013.

GVIRTZ, S.; ZACARIAS, I.; ABREGÚ, V. **Construir una buena escuela***: herramientas para el director.* Buenos Aires: Aique, 2011.

HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **Capital profesional**. Madrid: Morata, 2014.

HARGREAVES, A.; O'CONNOR, M. T. **Collaborative Professionalism**: Teaching Together Means Learning for All. SAGE Company, 2018.

HERRERA, M. Gerencia escolar y calidad de la educación. *In*: UGALDE, J. (coord). **Educación para transformar el país**, *p.* 27-41. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y CERPE, 2012.

HOY, W. K.; MISKEL, C. G. **Educational administration**: theory, research and practice. 5. ed. Londres: McGraw-Hill. 1996.

LEITHWOOD, K.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Seven strong claims about successful school leadership. **School Leadership & Management**, v. *28*, n. 1, p. 27-42, 2008.

MENA, M.; VALDÉS, A. Clima social escolar. **Documento Valoras UC**. Santiago: Escuela de Psicología, Universidad Católica, 2008. Disponível em:

http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima_social_escolar.pdf Acesso em: 10 ago. 2025.

MILLER, S. Research on exemplary schools: an historical perspective. *In*: AUSTIN, G.; GARBER, H. (eds.). **Research on exemplary schools**, p. 3-30. Nova York: Academic Press, 1985.

MONTEIRO, A. **The teaching profession***: present and future*. Londres: Springer, 2015.

MUÑOZ-REPISO, M.; MURILLO, F. J. Un balance provisional sobre la calidad en educación. Eficacia escolar y mejora de la escuela. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. *8, n.* 2, p. 177-186, 2010.

MURILLO, F. J. (coord.) **Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar**. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2007.

PEDRÓ, F. Incentivos salariales y resultados escolares. **Cuadernos de Pedagogía**, v. 399, p. 14-15, 2010.

PURKEY, S.; SMITH, M. Effective schools: a review. **The Elementary School Journal**, v. 83, n. 4, p. 412-452, 1983.

QUISPE, G.; RODRÍGUEZ, E.; ARELLANO, O.; AYAVIRI, V. La reforma educativa y su impacto en el clima organizacional y laboral en la educación básica escolarizada en Ecuador. **Revista Espacios**, v. 38, n. 20, p. 23-33, 2017.

REYNOLDS, D. World Class Schools: some methodological and substantive findings and implications of the International School Effectiveness Research Project (ISERP). **Educational Research and Evaluation**, v. *12, n.* 6, p. 535-560, 2006.

RODRÍGUEZ, D. **Diagnóstico organizacional**. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica, 2004.

ROGERS, C. **Psicología social de la enseñanza**. Madrid: Aprendizaje Visor-MEC, 1987.
ROMÁN, M. Investigación latinoamericana sobre la escuela eficaz. In: VALDÉS, H. (coord.); ACEVEDO, C. G.; CARRILLO, S. et al. **Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO/LLECE, 2008.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. **Pygmalion in the classroom**: teacher expectations and pupils' intellectual development. Madrid: Marova, 1980.

SALOKANGAS, M.; AINSCOW, M. **Inside the autonomous school**: making sense of a global educational trend. London: Routledge, 2017.

SANDOVAL, M. Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. **Última Década**, v. 41, p. 153-178, 2014.

SCHÖN, D. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidós, 1998.

SENGE, P.; CAMBRON-MCCABE, N.; LUCAS, T.; SMITH, B.; DUTTON, J.; KLEINER, A. **Schools that learn**. New York: Crown Business, 2012.

TARDIF, M. **Los saberes del docente y su desarrollo profesional** (3° edição). Madrid: Narcea, 2004.

TREVIÑO, E.; VALDÉS, H.; CASTRO, M.; COSTILLA, R.; PARDO, C.; DONOSO, F. **Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe**. Santiago de Chile: UNESCO, 2012.

TUC, M. **Clima de aula y rendimiento escolar**. 2013. (Tese). Universidad Rafael Landivar, Quetzaltenango, Guatemala, 2013.

UNICEF. «**Educación de calidad para nuestros hijos**: guía de apoyo para directoras y directores». 2005. Disponível em: http://unicef.cl/web/wp-content/uploads/2004/12/Directores1.pdf Acesso em: 10 ago. 2025.

VALDÉS, H. *et al*. **Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe**: resumen ejecutivo del primer reporte de resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE). Santiago de Chile: Salesianos Impresiones, 2008.

VALLE, A.; NÚÑEZ, C. Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. Investigaciones y Experiencias. **Revista de Educación**, n. 290, p. 293-319, 1989.

VELÁSQUEZ, M. **Motivación del adolescente y su incidencia en el rendimiento escolar**. 2007. (Tese). Universidad Rafael Landivar, Quetzaltenango, Guatemala, 2007.

VINHA, T. P.; MORAIS, A. de; MORO, A. **Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar**. FE/Unicamp, 2017. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=79559&opt=1 Acesso em: 10 ago. 2025.

VINHA, T. P.; MORAIS, A.; TOGNETTA, L. R. P. *et al*. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 27, n. 64, p. 96-127, 2016. Doi: https://doi.org/10.18222/eae.v27i64.3747.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P.; AZZI, R. G. *et al.* O clima escolar na perspectiva dos alunos de escolas públicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea***, v. 15, n.* 40, p. 163-186, 2018. Disponível em: https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/1830 Acesso em: 10 ago. 2025.

WEBER, G. **Inner-city children can be taught to read***: four successful schools.* Washington, DC: Council for Basic Education, 1971.