

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PROGRAMA DE ESTUDOS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA,  
POLÍTICA, SOCIEDADE

Alan Ary Meguerditchian

**Instrumentos de mensuração do Clima Escolar: análise crítica**

SÃO PAULO

2024

Alan Ary Meguerditchian

## **Instrumentos de mensuração do Clima Escolar: análise crítica**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em **Educação: História, Política, Sociedade (EHPS)**, sob a orientação do **Prof. Dr. Odair Sass**.

SÃO PAULO

2024

Banca Examinadora

---

---

---

---

---

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 88887.473550/2020-00 "

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 88887.473550/2020-00"

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, Vinicius e Vicente, pela compreensão e inspiração.

À Clelia, Arthur, Junior, Luciana e familiares por todo apoio e dedicação.

Ao professor Odair Sass pelas orientações e apoio.

À Fabiana Bento, Raiza Siqueira (in memoriam), Tiago Borba e João Marcelo Borges por todo apoio para viabilizar empreitada.

À Betinha, coordenação e corpo docente do EHPS-PUC/SP por todo apoio.

À professora Sandra Mathison pela acolhida e diálogos na *The University of British Columbia* (UBC).

## RESUMO

A comunidade científica, nacional e internacional, vem dedicando esforços para mensurar o chamado Clima Escolar. Identificado por meta-análises como fator relevante tanto para o aprendizado dos estudantes, quanto para outros fatores do processo de educação escolar, essa produção de conhecimento tem focado energia no desenvolvimento de diferentes escalas e a realização de estudos empíricos. Ao mesmo tempo, grande polissemia envolvendo o conceito Clima Escolar e baixa capacidade de comparabilidade são identificadas por revisões sistemáticas como problemas. Dessa maneira, esta pesquisa se propôs a contribuir por meio do desenvolvimento de protocolo de Análise de Conteúdo, que foi aplicado nos dois instrumentos mais usados em estudos brasileiros, segundo levantamento bibliográfico das teses e dissertações de 2013 a 2023: GEPEM (VINHA *et al.*, 2017) e o instrumento adaptado Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S), (HOLST, 2015). Com isso, suportado pela Teoria Crítica, buscou, por meio do escrutínio dos itens, entender a natureza, conteúdo e tratamento dos fatos da dinâmica da vida escolar sobre os quais os sujeitos são estimulados a responder. Conseguiu-se, assim, fazer emergir de maneira comparável elementos dos constructos, superando a análise entre declarações dos conceitos e suas dimensões, que têm se mostrado pouco eficaz, segundo a revisão bibliográfica. Partiu-se das hipóteses de que os instrumentos apresentam características comuns, porém, ao mesmo tempo, divergências estruturantes que poderiam conviver se as visões educacionais que orientam tais instrumentos fossem declaradas, mas que acabam fragmentando campo e gerando baixo nível de comparabilidade quando não explicitadas. Além disso, de que a ausência de questões essenciais das relações sociais vividas nas escolas brasileiras fragiliza a capacidade dos instrumentos capturarem tensões existentes nas unidades de ensino, gerando a noção de normalidade das interações e eficiência das instituições escolares. As hipóteses foram validadas e somadas ao fato da identificação de itens com traços uniformizantes e padronizadores ser relevante – principalmente quando questionários tratam de aspectos e práticas de caráter institucional e formal. Dessa forma, protocolo mostrou-se adequado e pode ser utilizado para analisar outros instrumentos, viabilizando comparação de um número maior de constructos.

**Palavras-chave:** Clima Escolar, Teoria Crítica, Análise de Conteúdo, Instrumentos de aferição.

## ABSTRACT

The scientific community, both nationally and internationally, has devoted itself to measuring the so-called school climate. As it has been identified in meta-analyses as a relevant factor for both student learning and other factors in the school educational process, this knowledge production has focused on developing various scales and conducting empirical studies. At the same time, the systematic reviews identified the great complexity of the school climate concept and the low comparability as problems. In this sense, this research proposed to contribute through the development of a content analysis protocol applied to the two most used instruments in Brazilian studies, as shown in a bibliographic review of theses and dissertations from 2013 to 2023: GEPEM (VINHA et al., 2017) and the adapted Delaware School Climate Survey-Student (DSCS-S) instrument, (HOLST, 2015). With this, supported by Critical Theory, we sought to understand the nature, content, and treatment of the facts of school life dynamics about which subjects are asked to respond by examining the items. In this way, it was possible to make the items of the constructs comparable and to overcome the analysis between the explanations of the concepts and their dimensions, which were found to be ineffective according to the literature review. The starting point was the hypothesis that while the instruments share common features, they also share structural divergences that could coexist if the pedagogical visions guiding these instruments were explained, but which ultimately lead to a fragmentation of the field and generate a low level of comparability if not made explicit. In addition, the absence of essential aspects of social relations in Brazilian schools weakens the instruments' ability to capture the tensions existing in classroom units and generate the notion of the normality of interactions and the efficiency of school institutions. The hypotheses were confirmed and it was added that the identification of items with unifying and standardizing characteristics is relevant – especially when the questionnaires deal with aspects and practices of an institutional and formal nature. Therefore, the protocol was found to be appropriate and can be used to analyze other instruments, allowing the comparison of a larger number of constructs.

**Keywords:** School Climate, Critical Theory, Content Analysis.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
Revisão bibliográfica: teses e dissertações de 2013 a 2023 .....	18
Delimitação do problema.....	32
Objetivos.....	33
Hipóteses .....	34
Procedimentos da pesquisa.....	34
<b>1. TEORIA CRÍTICA COMO BASE TEÓRICA PARA EXPLORAR OS CONSTRUCTOS</b> .....	36
1.1. Unidimensionalidade: conceito estruturante.....	39
1.2. Pseudoformação: alavanca para a unidimensionalidade.....	42
1.3. Experiência formativa: perspectiva alternativa à percepção.....	45
<b>2. FORMULAÇÃO DO PROTOCOLO PARA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS</b> 50	
2.1. Análise de conteúdo: método para avaliar instrumentos .....	50
2.2. Estruturando o protocolo: seguindo os passos.....	55
2.3. Redação também importa: base para analisar a forma dos itens .....	62
<b>3. OS CONSTRUCTOS, SEUS INSTRUMENTOS E ANÁLISE</b> .....	66
3.1. Descrição do instrumento GEPEM.....	66
3.2. Descrição instrumento Delaware .....	71
3.3. Aplicação do protocolo: Visão comparada .....	73
3.4 Síntese dos achados .....	104
<b>4 NOTAS: IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES POSSÍVEIS A PARTIR DOS ACHADOS</b> .....	107
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	113
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	115

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Recorte de cabeçalho de seção do instrumento Delaware .....25

**LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de teses e dissertações localizadas por descritor .....	19
Tabela 2 - Número de teses e dissertações defendidas por área do conhecimento e nível, entre 2013 e 2023 .....	20
Tabela 3 - Número de teses e dissertações defendidas de 2013 a 2023 sobre Clima Escolar por estado .....	21
Tabela 4 - Proporção de itens por categoria .....	73
Tabela 5 - Itens de Práticas por abordagem .....	76
Tabela 6 - Proporção de itens de Práticas por ator e abordagem .....	76
Tabela 7 - Itens de Processo por Desempenho Padronizado/Crítico .....	84
Tabela 8 - Itens de Resultado por Desempenho Padronizado/Crítico .....	84
Tabela 9 - Itens de Estrutura por Desempenho Padronizado/Crítico.....	84
Tabela 10 - Itens de Convivência por abordagem .....	90
Tabela 11 - Itens de Convivência por ator e abordagem .....	91
Tabela 12 - Itens de Resultados por abordagem .....	95
Tabela 13 - Número de itens por tema estruturante e subcategoria em GEPEM .....	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos e conceitos do clima escolar identificados por CANGUÇU (2015) ....	26
Quadro 2 - Estrutura geral da codificação de itens.....	56
Quadro 3 - Estrutura de codificação - Natureza dos itens .....	65
Quadro 4 - Estrutura de codificação - Características dos itens .....	65
Quadro 5 - Matriz do Instrumento GEPEM .....	67
Quadro 6 - Síntese da codificação geral .....	75
Quadro 7 - Categorias e Subcategorias da codificação dos instrumentos de avaliação de Clima Escolar .....	75
Quadro 8 - Itens codificados como Práticas em GEPEM (ator professor e abordagem negativa) .....	77
Quadro 9 - Itens codificados como Práticas em Delaware (ator professor e abordagem positiva) .....	78
Quadro 10 - Itens codificados como Práticas em Delaware (instituição e abordagem positiva) .....	78
Quadro 11 - Itens codificados como Práticas em GEPEM (Instituição e abordagem positiva)	79
Quadro 12 - Itens codificados como Práticas GEPEM (Instituição e abordagem negativa)....	79
Quadro 13 - Itens codificados como Práticas Delaware (estudantes e abordagem positiva) ...	80
Quadro 14 - Itens codificados como Práticas em GEPEM (estudantes e abordagem positiva)	80
Quadro 15 - Itens codificados como Práticas em GEPEM (estudante e abordagem negativa)	81
Quadro 16 - Síntese da codificação dos itens Práticas .....	82
Quadro 17 - Itens codificados como Desempenho Padronizado em Práticas em GEPEM.....	87
Quadro 18 - Itens codificados como Desempenho Padronizado em Delaware.....	88
Quadro 19 - Itens codificados como Convivência em GEPEM (alunos e abordagem negativa) .....	91
Quadro 20 - Itens codificados como Convivência em Delaware (alunos e abordagem negativa) .....	92
Quadro 21 - Síntese da codificação dos itens de Convivência .....	95
Quadro 22 - Itens de Resultado - Bem-estar em GEPEM.....	96
Quadro 23 - Itens de Resultado - Ensino em GEPEM .....	97
Quadro 24 - Itens de Resultado em Delaware .....	98
Quadro 25 - Síntese da codificação dos itens de Resultado .....	99
Quadro 26 - Itens Estrutura de Delaware .....	99

Quadro 27 - Itens Estrutura de GEPEM .....	100
Quadro 28 - Síntese da codificação dos itens de Estrutura.....	101
Quadro 29 – Exemplos de itens sobre Violência em GEPEM .....	102
Quadro 30 – Exemplos de itens sobre Violência em Delaware.....	103
Quadro 31 - Itens Diversidade em Delaware.....	103

**LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Número de teses e dissertações defendidas sobre Clima Escolar por ano .....	20
Gráfico 2 - Variação do número de teses e dissertações por estado sobre Clima Escolar por ano .....	21
Gráfico 3 - Proporção de itens por Subcategoria.....	106

**LISTA DE SIGLAS**

AIR American Institutes for Research

ACP Análises de Componentes Principais

DSCS-S Delaware School Climate Survey-Student

Enap Escola Nacional de Administração Pública

Fapesp Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

GPEM Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

## INTRODUÇÃO

A produção científica internacional vem dedicando esforços para mensurar e avaliar a relevância do chamado Clima Escolar. Tais estudos partem da hipótese de que o constructo se configura como variável interveniente relevante, tanto para o aprendizado dos estudantes, quanto para outros fatores do processo de educação escolar.

O amplo interesse pode ser percebido pela quantidade e variedade de instrumentos que vêm sendo desenvolvidos nos últimos anos, facilmente observada em diferentes revisões.

Gangi (2009), em tese defendida na Universidade de St. John's, nos Estados Unidos, por exemplo, encontrou 102 escalas. Já Clifford *et al.* (2012) encontram 125 escalas, em revisão encomendada pela *American Institutes for Research* (AIR), órgão que realiza pesquisas aplicadas voltadas para formulação de políticas públicas nos Estados Unidos. Outro levantamento, desta vez feito pelo *National Center on Safe Supportive Learning Environments* (2016), órgão financiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, que oferece informações e assistência técnica a estados, distritos, escolas, instituições de ensino superior e comunidades do país, por exemplo, identificou 21 escalas voltadas para estudantes desenvolvidas para estimar o Clima Escolar em território estadunidense.

Diante desse grande número de instrumentos, estudos empíricos também têm se mostrado frequentes. Wang e Degol (2016), por exemplo, em ampla revisão, localizaram 327 referências de pesquisas que abordaram Clima Escolar - destas, aproximadamente 90% eram estudos empíricos.

Este volume de produção tem gerado insumos e supostas oportunidades para o desenvolvimento de meta-análises - que buscam estimar de maneira integrada a relevância que o Clima Escolar tem, seja para o aprendizado dos estudantes, seja para outros fatores da dinâmica escolar.

Dulay e Karadağ (2017) realizaram uma meta-análise com 90 estudos e descobriram que o Clima Escolar tem um impacto significativo no desempenho acadêmico dos alunos<sup>1</sup>. Essa agregação de resultados de diversas avaliações está alinhada à conclusão de outros estudos que

---

<sup>1</sup> Conforme explicam os autores, o tamanho do efeito adquirido na meta-análise é um valor de medida padrão usado na determinação da força e direção da relação no estudo (Borenstein *et al.*, 2009). O coeficiente de correlação de Pearson (*r*) foi determinado como sendo o tamanho do efeito neste estudo. Os autores observaram que um desvio padrão positivo no Clima Escolar está associado a um aumento de 33% no desempenho acadêmico.

identificaram relação entre melhor desempenho escolar dos estudantes e melhor Clima Escolar (TAYLOR, 2008; THAPA *et al.*, 2013).

Além da relação com o desempenho, estudos também identificaram relação entre bom Clima Escolar e efeitos positivos em outros aspectos da vida das unidades de ensino. Por exemplo, segurança, prevenção ao *bullying* e redução de conflitos inter-relacionais (SUMMER, 2006; THAPA *et al.*, 2013 MATTINGLY, 2007).

Apesar da abundância de novos instrumentos, estudos empíricos e realização de diferentes análises voltadas para a integração dos resultados, parte da produção internacional começou a apontar para a necessidade de maior precaução e olhar comparativo.

Grazia e Molinari (2021), por exemplo, realizaram nova revisão com o objetivo de entender esta profusão. Partiram do esforço de Wang e Degol (2016), que as autoras apontaram como a mais completa e rigorosa revisão feita até então. Este trabalho já apresentava evidências de que o Clima Escolar vem sendo uma construção multidimensional que compreende quatro domínios principais (experiência acadêmica, relações, segurança e ambientes institucionais) e várias categorias.

Em primeiro lugar, é um construto abrangente e multidimensional que compreende **experiência acadêmica, relações, segurança e ambientes institucionais** (WANG E DEGOL 2016). Além disso, afeta vários resultados, como desempenho acadêmico (BERKOWITZ *et al.* 2017), desempenho de alunos e professores bem-estar psicológico (ALDRIDGE e MCCHESENEY 2018; GRAY, WILCOX e NORDSTOKKE 2017; KUTSYURUBA, KLINGER e HUSSAIN 2015), níveis mais baixos de *bullying*, má conduta comportamental e abuso de substâncias (REAVES *et al.* 2018; STEFFGEN, RECCHIA e VIECHTBAUER 2013). Por fim, é uma ferramenta maleável, viável e baseada em dados, potencialmente modificável por meio de intervenções (VOIGHT e NATION 2016; WANG e DEGOL 2016) e capaz de apoiar escolas boas e malsucedidas na promoção do sucesso e bem-estar dos alunos (THAPA *et al.* 2013). De um modo geral, o Clima Escolar surge como uma via de acesso útil para promover a autorreflexão de alunos e professores que, eventualmente, promove a mudança e a melhoria da escola (GRAZIA; MOLINARI, 2021, p. 2-3, tradução e grifos meus).

Seguindo a partir desta base, as autoras fizeram um novo levantamento nos bancos de dados PsychInfo e Scopus, rendendo 1.410 resultados apenas com o termo “Clima Escolar”. Após a triagem, totalizaram 113 artigos incluídos na revisão. O novo balanço realizado mostrou que “a pesquisa na área está longe de compartilhar um terreno comum para tal multidimensionalidade” (GRAZIA; MOLINARI, 2021, p. 12, tradução minha). Pelo contrário, vários autores referiram-se a uma multiplicidade de domínios e, mesmo quando as dimensões eram semelhantes, as definições diferiam.

Em muitos casos, quais dimensões considerar dependiam dos objetivos do estudo. Alguns autores, por exemplo, decidiram focalizar nas dimensões do Clima Escolar que estavam mais intimamente ligadas à variável de resultado. Mais de um estudo computou as dimensões do Clima Escolar com uma análise fatorial após a aplicação da pesquisa. Também foram encontradas diferenças substanciais entre os estudos cujos respondentes eram professores ou alunos, sendo os primeiros mais voltados para aspectos organizacionais. “No final, o que se descortina é que, apesar das várias tentativas de convergência, a pesquisa sobre Clima Escolar continua sendo um campo muito fragmentado” (GRAZIA; MOLINARI, 2021, p. 12, tradução minha).

Diante de tal cenário, afirmaram:

Em primeiro lugar, tal fragmentação em termos de instrumentos **não oferece aos pesquisadores dispostos a entrar no campo um quadro coerente das medidas nas quais eles poderiam contar para sua coleta de dados, com a consequência de, de alguma forma, legitimar cada autor para construir sua própria medida ou selecionar itens de várias escalas. Em segundo lugar, torna muito difícil, se não impossível, a comparação de resultados de diferentes estudos**, mas deveria ser um objetivo importante para os investigadores, pois poderia abrir múltiplas linhas de reflexão para intervenção e prevenção que certamente são necessárias nas escolas. Essa limitação é particularmente marcante porque destaca que, apesar do grande número de estudos publicados sobre o Clima Escolar nas últimas décadas, ainda não podemos basear nossa coleta de dados em medidas confiáveis e generalizadas (GRAZIA; MOLINARI, 2021, p. 17, tradução e grifos meus).

Sobre a multidimensionalidade, o balanço dos trabalhos empíricos levou à conclusão de que a operacionalização do Clima Escolar é ainda tão diversificada quanto os instrumentos adotados para o medir. Foram encontrados alguns pontos em comum entre os estudos no interesse pela qualidade do relacionamento, juntamente com a referência às dimensões de segurança e ordem na escola. Todos os outros domínios e dimensões descritos por Wang e Degol (2016) apareceram em um número limitado de estudos.

De um modo geral, esses resultados destacam que, apesar do fato de que revisões anteriores forneceram uma base teórica sólida para o estudo do Clima Escolar, os muitos autores que trabalham na área não chegaram a um consenso sobre um quadro comum. Encorajamos estudos futuros a buscar convergir para uma definição compartilhada do construto, a fim de aproveitar ao máximo sua natureza multidimensional (GRAZIA E MOLINARI, 2021, p. 18, tradução minha).

Apenas como alegorias da conclusão de Grazia e Molinari (2021), se mostra relevante apresentar exemplos concretos dessas diferenças entre os instrumentos. A escala desenvolvida pela *American Institutes for Research* (AIR) estabelece apenas quatro dimensões em seu questionário destinado a estudantes, a saber: clima seguro e respeitoso; altas expectativas; suporte estudantil; aprendizagem socioemocional.

Já a *Authoritative School Climate Survey*, desenvolvido pela Universidade de Virginia, dos Estados Unidos, utiliza nove dimensões ao se dirigir aos alunos: estrutura disciplinar; expectativas acadêmicas; apoio ao aluno (respeito pelos estudantes, vontade de procurar ajuda); envolvimento estudantil (afetivo, cognitivo); prevalência de provocações e intimidação; vitimização com intimidação; vitimização geral; atitudes agressivas; valores positivos (convicção pessoal, preocupação para os outros).

Como último exemplo internacional, *The Consortium on Chicago School: Research Survey of Chicago Public Schools*, usado na cidade de mesmo nome, reuniu 11 dimensões, entre elas: engajamento acadêmico; apoio ao outro para realização acadêmica; atenção do professor a cada indivíduo; orientação em toda a vida escolar; senso de pertencimento do estudante; segurança; ação disciplinar; apoio do professor a cada aluno; comportamento na sala de aula.

Na produção acadêmica brasileira não foi localizado nenhum artigo, dissertação ou tese que tivesse como objetivo específico fazer o levantamento sistemático abrangente sobre instrumentos que buscam aferir o Clima Escolar ou resultados de suas aplicações.

Em trabalho técnico não publicado, Barros *et al.* (2017) localizaram duas escalas brasileiras de aferição do Clima Escolar voltadas para estudantes. Já trabalho de Silva *et al.* (2021) fez uma revisão, mas que contemplou apenas 14 artigos, sendo só dois brasileiros.

Assim, se faz necessário escrutínio das produções nacionais, para entender o diálogo, as convergências ou as divergências com relação ao cenário internacional refletido pelas revisões e meta-análises descritas.

### **Revisão bibliográfica: teses e dissertações de 2013 a 2023**

Com objetivo de entender a produção nacional sobre Clima Escolar, foi realizada uma busca no catálogo de teses e dissertações da Capes. O primeiro termo utilizado na pesquisa teve caráter amplo, a fim de obter uma amostra dilatada relacionada ao tema e uma noção quantitativa das produções. Assim, foi utilizado, entre aspas, o termo “Clima Escolar”, dentro do recorte temporal de 2013 (ano que plataforma passa a informar resumos) a 2023, com foco em dissertações de mestrado acadêmico e teses de doutorado.

Apesar do filtro temporal para leitura dos resumos, o conteúdo mais antigo identificado datou de 1998, resultando num conjunto de 140 itens.

Dentro do período a ser analisado, foram identificadas 76 produções. Dessas, 28 foram excluídas ao serem lidos os resumos. Elas apareceram como resultados por terem sido

produzidas dentro de grupos de pesquisas com denominações que continham Clima ou tinham o tema Clima Escolar como aspecto tangencial.

Assim, após a leitura dos resumos dos trabalhos apresentados com base na pesquisa do primeiro termo, restaram 48 trabalhos a serem analisados.

Posteriormente, a busca foi incrementada com adição (AND) do termo *avaliação*, pois esses constructos e instrumentos têm essa finalidade. Entre as teses de doutorado e dissertações de mestrado defendidas de 2013 a 2023, o catálogo retornou 23 itens, sendo todos repetidos da busca realizada anteriormente – assim, não foram considerados.

Por fim, para verificar uma possível mudança de nomenclatura que o conceito pode ter apresentado ao longo dos anos, foi usado na terceira busca o termo “Clima organizacional” em conjunto de “Escola”, no lugar de “Clima Escolar”. Essa busca trouxe o trabalho mais antigo, datado de 1989. Dentro do período determinado para análise, foram identificados 9 itens. Um deles foi excluído, pois repetia resultado da primeira busca. Outros cinco também foram desconsiderados, pois não tratavam de clima escolar especificamente, contendo os termos usados em nomes de grupos de pesquisa ou palavras-chave imprecisas.

Assim, após leitura dos resumos foram consideradas três, que se somaram aos 48 trabalhos da seleção inicial.

**Tabela 1 - Número de teses e dissertações localizadas por descritor**

Descritor	Mais antigo	Total 2013/2023	Compatíveis pós leitura do resumo
“Clima Escolar”	1998	76	48
“Clima Escolar” AND avaliação	2005	23 (todos repetidos)	0
“clima organizacional” AND escola	1989	9	3
<b>TOTAL</b>		<b>108</b>	<b>51</b>

Fonte: Elaborada com base nas informações extraídas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

Foram selecionadas, assim, 51 teses e dissertações inicialmente compatíveis com a temática da revisão bibliográfica, incluindo o termo “Clima Escolar” em seus resumos. Uma primeira camada de análise dessa amostra está relacionada ao nível (mestrado acadêmico ou doutorado) nos quais as produções foram defendidas e em quais áreas do conhecimento.

Educação concentrou 36 trabalhos, sendo a maior parte na forma de dissertações. Psicologia veio na sequência com 9 pesquisas defendidas. Os programas de Administração ou Gestão Pública em terceiro lugar, seguidos por Ciências Sociais.

Assim, no Brasil, a produção de conhecimento sobre Clima Escolar parece apresentar produções de áreas além da Educação em quantidade não desprezível – chegando a 0,29 da amostra (15 em 51). A origem, aproximação ou relação com o conceito de Clima Organizacional pode configurar como uma das razões a ser exploradas.

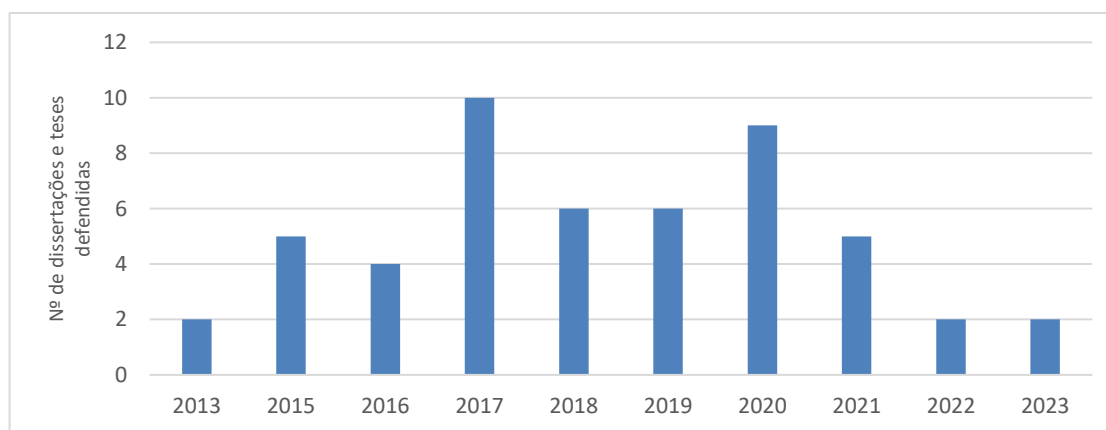
**Tabela 2 - Número de teses e dissertações defendidas por área do conhecimento e nível, entre 2013 e 2023**

	<b>Mestrado Acadêmico</b>	<b>Doutorado</b>
<b>Educação</b>	23	13
<b>Psicologia</b>	7	2
<b>Administração Pública / Gestão</b>	3	1
<b>Ciências Sociais</b>	2	

Fonte: Elaborada pelo autor com base nas informações extraídas do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/>. Acesso em 3 de fevereiro de 2024.

Ano de defesa também foi outra informação importante analisada. Verificou-se entre os 51 trabalhos, que houve crescimento das produções a partir de 2017, mas que a partir de 2021 passa a sofrer arrefecimento.

**Gráfico 1 - Número de teses e dissertações defendidas sobre Clima Escolar por ano**



Fonte: Elaborado pelo autor.

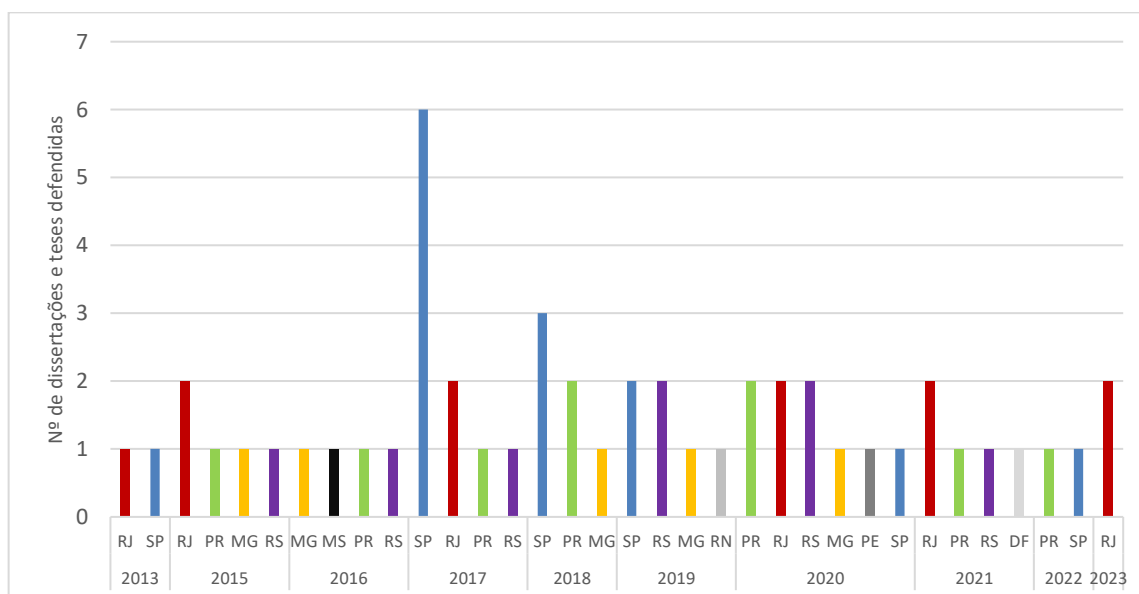
Regionalmente também é possível observar mudanças. Até 2016 as produções eram divididas majoritariamente entre o Sul e o Sudeste, sendo que tal cenário se intensificou a partir de 2017. Foram 13 produções defendidas entre 2017 e 2020 apenas nas universidades paulistas, que fazem o índice anual de defesas subir. O Rio Grande do Sul e o Paraná mantiveram-se presentes em todos os anos, de 2016 a 2021. O Rio de Janeiro passou ser um estado quase constante a partir de 2020. O tema não foi investigado por dissertações e teses defendidas no Norte do país.

**Tabela 3 - Número de teses e dissertações defendidas de 2013 a 2023 sobre Clima Escolar por estado**

Estado	Nº de produções
SP	14
RJ	11
PR	9
RS	8
MG	5
RN	1
PE	1
DF	1
MS	1

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Gráfico 2 - Variação do número de teses e dissertações por estado sobre Clima Escolar por ano**



Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante desse cenário, os 51 trabalhos foram analisados com os determinados focos:

- Há predominância entre os conceitos e constructos de Clima Escolar usados na produção brasileira? Se não há, é possível observar que tipo de organização do campo? O que o caracterizaria?
- O que caracteriza a produção empírica, desdobrada dos consensos ou divergências conceituais?

Essas perguntas buscam cotejar os apontamentos de Grazia e Molinari (2021), assim como com os movimentos identificados de profusão de instrumentos e meta-análises. Primeiro, para entender se multiplicidade de conceitos se repete no Brasil e como ocorre. Em segundo lugar, com base nos instrumentos criados, que os usos acabam provocando.

### **Base conceitual e instrumentos utilizados: há predominância?**

Para compreender os caminhos que os trabalhos sobre Clima Escolar tomaram no Brasil, e entender as perguntas acima, é essencial verificar se há predominância conceitual.

Ao ler os 51 trabalhos mapeados, percebeu-se duas grandes concentrações.

Com o trabalho de Moro (2018), chegou-se ao Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o Clima Escolar (2017). Este foi produzido por um grupo de pesquisadores de diferentes universidades paulistas chamado Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM), sendo que o constructo e seus questionários foram base para 12 defesas identificadas a partir de 2017, configurando-se como referência mais utilizada no período analisado.

Trabalho financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), Fundação Lemann e Itaú BBA, conforme edital<sup>2</sup>, ele identifica cenário próximo ao internacional com relação ao conceito de Clima Escolar, apontando algumas convergências, mas sem consenso:

Após ampla revisão bibliográfica sobre o Clima Escolar e seu diagnóstico, não identificamos consenso sobre o conceito a respeito do tema. Porém as referências pesquisadas têm em comum a ideia de clima como percepção dos atores escolares sobre o ambiente e as relações que lá são estabelecidas. Tais percepções, coletivas, podem trazer significativas influências sobre o comportamento dos grupos, sugerindo sua associação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem, bem como das relações interpessoais, na escola (MORO; VINHA; MORAIS, 2019, p. 316).

Diante disso, o trabalho opta por elaborar seu próprio conceito e desdobrá-lo em um constructo com oito dimensões e três questionários, sendo um voltado para alunos, outro para professores e um para gestão, validados estatisticamente – conjunto que será nomeado nesta tese como GEPEM.

(...) o **conjunto de percepções e expectativas** compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa. O clima corresponde às percepções dos docentes,

---

<sup>2</sup> 1º Edital de Pesquisas Aplicadas em Educação: “Como garantir que todos os alunos tenham um bom professor todos os dias na sala de aula?”

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 a dinâmica escolar e, por sua vez, é influenciado por ela e, desse modo, interfere na qualidade de vida e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (VINHA, MORAIS, MORO, 2017, p. 8, grifos meus).

Para elaborar tal definição, o grupo não deixou explícito no manual qual a visão de educação que deu suporte às escolhas que desdobraram de tal conceito. Porém, é possível identificar na tese de Moro (2018) o entendimento de que a escola não se restringe à transmissão de conhecimento formal, “onde se aprende a lidar com os conhecimentos apreendidos e compartilhados” (MORO, 2018, p. 36). Nesse sentido, o ato de aprender tem implicações cognitivas e afetivas, e os aspectos emocionais são de fundamental importância.

Assim, a escola deve ser o ambiente em que as diferentes aprendizagens possam ser trabalhadas, compartilhadas e construídas e, para tanto, é essencial que o clima escolar seja positivo, promotor do bem-estar de todos. Por outro lado, um grande desafio é conceber o que podemos considerar um clima escolar positivo. A escola, como um universo complexo, representa diferentes especificidades a serem levadas em conta, para que possamos pensar no seu clima como um todo (MORO, 2018, p. 36).

A segunda produção mais referenciada foi a escala *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S), com nove pesquisas, que será nomeada nesta tese como Delaware. Os trabalhos foram desenvolvidos após trabalho de mestrado de Holst (2015), que traduziu, adaptou e aplicou a escala em 436 estudantes e fez validação estatística. Realizada em um programa de Psicologia, a adaptação do instrumento mostrou-se consistente, assim como os resultados colhidos mostraram existência de evidências de construto de Delaware para a língua portuguesa do Brasil. Para a autora, o instrumento poderia atender a demanda das escolas brasileiras por avaliações de seu clima.

O instrumento está fundamentado em duas estruturas teóricas (a estrutura de Stockard e Mayberry (1992) sobre o Clima Escolar, e a teoria da disciplina autoritária de Baumrind, Larzelere e Owens, 2010). Ambas as teorias sugerem que um Clima Escolar saudável é caracterizado pelo equilíbrio entre (a) apoio, ou receptividade, visto em adultos cuidando e respondendo às necessidades sociais e emocionais dos alunos, e (b) estrutura, ou exigência, como visto em expectativas comportamentais claras, regras justas e supervisão adulta. E acaba trazendo a seguinte definição de Clima Escolar.

O Clima Escolar refere-se à **qualidade e caráter da vida escolar** baseado no **padrão de experiências** das pessoas na escola; avalia as dimensões social, emocional, ética, acadêmica e ambiental da vida escolar através de **percepções** sobre normas, metas, valores, relacionamentos interpessoais e práticas de ensino e aprendizado (HOLST, 2015, p. 12, grifos meus).

As duas definições usam termos diferentes para se referir ao fenômeno a ser observado. GEPEM usa “atmosfera psicossocial de uma escola”, enquanto Delaware, traduzido para o português, apresenta como “qualidade e caráter da vida escolar baseado no padrão de experiências”.

A atmosfera buscará ser captada por GEPEM, segundo Moro (2018), a partir de “percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar” sobre “normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa, os quais estão presentes na instituição educativa”.

Delaware também pontua as percepções como canal para capturar a qualidade e caráter “das dimensões social, emocional, ética, acadêmica e ambiental da vida escolar”, mas concretizadas por “normas, metas, valores, relacionamentos interpessoais e práticas de ensino e aprendizado”.

Amplas, essas duas definições podem ser, à primeira vista, apontadas como similares, mas se desdobram em dimensões diferentes. No GEPEM, em seus instrumentos voltados para estudantes, professores e gestores escolares, o Clima Escolar é composto por oito dimensões: (i) as relações com o ensino e com a aprendizagem; (ii) as relações sociais e os conflitos na escola; (iii) as regras, as sanções e a segurança na escola; (iv) as situações de intimidação entre alunos; (v) família, escola e comunidade; (vi) a infraestrutura e a rede física da escola; (vii) as relações com o trabalho; (viii) a gestão e a participação.

Já Delaware divide o questionário em quatro partes. A primeira, *School Climate Scale*, mas é nomeado como Clima Escolar na dissertação. A segunda, *Positive, Punitive, and SEL Techniques Scale*, avalia técnicas escolares de comportamento positivo, punitivo e de aprendizado social-emocional, “o que tem impacto na forma como alunos percebem o clima escolar” (HOLST, 2015, p. 16). A terceira escala, *Bullying*, trata de bullying físico, verbal, social/relacional e cyberbullying. A quarta e última escala refere-se ao engajamento estudantil, que é um “construto diretamente ligado a forma como alunos percebem o clima escolar, avaliando o engajamento cognitivo e comportamental e o engajamento emocional dos alunos com a escola” (HOLST, 2015, p. 16). Nenhum desses títulos aparece no instrumento em si, conforme anexo que consta na dissertação de Holst, representado por ilustração abaixo.

**Figura 1 - Recorte de cabeçalho de seção do instrumento Delaware**

<b>Delaware School Climate Survey – Versão Estudante</b>				
Marque os quadrados com um X, desta forma: <input type="checkbox"/> → <input checked="" type="checkbox"/>				
<i>Este questionário é sobre como você se sente em relação a sua escola. Por favor marque um X no quadrado que melhor explica como você se sente e pensa sobre cada item. NÃO forneça seu nome. Ninguém saberá quem preencheu este questionário. Por favor responda todos os itens. Os itens deste questionário se referem a escola como um TODO, independente se ocorreram com MENINOS E/OU MENINAS.</i>				
<b>PARTE 1 - Sobre minha escola e eu</b>	Discordo Muito	Discordo	Concordo	Concordo Muito
<b><u>Nesta escola...</u></b>				
1. A maioria dos alunos presta atenção nas aulas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Os professores tratam os alunos com respeito independente da cor da sua pele.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. As regras da escola são justas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Extraído de Holst (2015, p. 39).

Importante apontar também que o GEPEM foi quase integralmente usado por dissertações e teses defendidas no estado de São Paulo (11 defesas, conforme Anexo I). Apenas um trabalho usou os questionários do GEPEM em outra unidade da federação (PR). Já Delaware teve instrumento usado em três estados: Rio Grande do Sul (5), Paraná e Rio de Janeiro (2 em cada).

Apenas para citar, após a identificação dessas duas predominâncias de usos, foi só observada a recorrência do uso do Conceito de Clima Escolar Autoritativo (CORNELL; HUANG, 2016), com três defesas.

Relevante notar que, dentre os trabalhos que não se referenciaram nem no constructo do GEPEM, nem em Delaware e nem no Autoritativo, 19 acabaram, após fazer revisão bibliográfica, optando por desenvolver seu próprio conceito ou fazendo composição com diferentes aspectos pinçados entre os autores mapeados – colocando-os em diálogo a partir dos interesses de cada pesquisa, mas sem criar um ou sem apontar para uma referência específica, predominante.

O problema é refletido pela própria maneira que os trabalhos realizam as revisões bibliográficas. Foi observada certa repetição de esforços em torno do resgate e leitura das teses, dissertações, artigos e livros predecessores - ora mais completo, ora com lacunas e ausências. Apesar disso, foram identificados trabalhos consistentes que contribuem para uma melhor descrição e entendimento mais amplo do debate conceitual.

Canguçu (2015), por exemplo, acabou realizando uma sistematização que deixou nítido movimentos de “idas e vindas” do conceito – ora mais subjetivo, ora objetivo – nos quais as dimensões tendem a ser organizadas de maneiras diferentes dependendo de cada autor. Reproduzo abaixo quadro produzido pela pesquisadora:

**Quadro 1 - Elementos e conceitos do clima escolar identificados por CANGUÇU (2015)**

<b>FONTE</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>CONCEITO DE CLIMA ESCOLAR</b>
<b>Rutter et al. (1979)</b>	Subjetiva	Valores e normas de comportamento da escola, as expectativas dos professores sobre o trabalho e o comportamento dos alunos, os modelos fornecidos pela própria conduta dos professores dentro da escola e pelos procedimentos dos alunos e o <i>feedback</i> que os alunos recebem relativamente à conduta permitida na escola (2008, p. 225/251).
<b>Jencks (1972)</b>	Subjetiva	O clima converge para uma atmosfera de encorajamento dos alunos, permeado por altas exigências por parte dos professores e para um bom tratamento pessoal dos alunos pelos professores, com maior aproximação (2008, .p, 50/66).
<b>Madaus (1980)</b>	Subjetiva	O clima é baseado na percepção dos alunos e engloba os componentes: expectativas escolares, percepção da pressão dos professores e das normas (2008, p. 112/141).
<b>Mortimore (1980)</b>	Objetiva	O clima escolar surge como ambiente da sala de aula e da escola. O ambiente da escola investigava a organização e a política da escola (filosofia educacional, procedimentos para a enturmação dos alunos, alocação de professores, distribuição de responsabilidades e o envolvimento do professor na tomada de decisões). O ambiente da sala de aula investigava o método de atribuir tarefas aos alunos e suas estratégias de formar grupos dentro de sala e a organização geral da sala (2008, p.153/162).
<b>Sammons (1999)</b>	Objetiva e subjetiva	O clima é baseado na visão, objetivos e valores da escola que transformam o ambiente em que os alunos aprendem. Quando positivo, este ambiente é descrito como de ordem, calmo, orientado para as tarefas e um estímulo ao autocontrole dos alunos e boa infraestrutura (2008, p. 335/392).
<b>Gomes (2005) APUD Anderson (1982)</b>	Objetiva	O clima é um conceito que reúne um conjunto das características do ambiente de uma organização que são: ecologia (aspectos materiais da escola como tamanho, número de alunos, equipamentos entre outros (2005) .
<b>Gomes (2005) APUD Scheerens e Bosker (1980)</b>	Objetiva e subjetiva	Importância atribuída a um clima de ordem e à presença de normas e regulamentos e de sanções e recompensas, com a existência de baixo absentéismo e evasão, boa conduta e satisfação dos alunos com esse clima de ordem (2005).
<b>Cornejo e Redondo (2001)</b>	Subjetiva	El conjunto de características psicossociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de La institucion que, integrados em um processo dinâmico específico, confieren um peculiar estilo a dicho dentro, condicionate, a la vez de os distintos procesos educativos (2001).
<b>Gomes (2005) APUD Casassus (2002)</b>	Objetiva	A situação em que os alunos se davam bem com os colegas, não havia brigas, o clima era harmonioso e não havia interrupções nas aulas (2005).
<b>Gomes (2005) APUD Mella (2002)</b>	Objetiva e subjetiva	O trabalho em equipe dos professores, a abertura para mudanças, o espírito não autoritário, a afetividade e confiança, o respeito mútuo e a relevância da brincadeira como meio de fazer da escola um lugar prazeroso (2005).

<b>Campos (2006)</b>	Subjetiva	Algo associado ao prazer dos alunos em irem à escola e o desejo de aprender o que os professores ensinavam (2005).
<b>UNESCO (2008)</b>	Subjetiva	Revisten relaciones humanas armoniosas y positivas no interior de escuelas para crear um ambiente propicio para aprendizaje (2008).
<b>Cunha e Costa (2009),</b>	Subjetiva e objetiva	Clima escolar como tendo os componentes: realizações pedagógicas, atitudes dos alunos e da equipe pedagógica em relação a escola, o conjunto das relações estabelecidas, a percepção dos integrantes sobre o trabalho pedagógico, coisas materiais e imateriais de fatores. Conjunto das expectativas recíprocas compartilhadas pelos agentes do espaço escolar parece ser capaz de contemplar tanto a dimensão da agência das escolhas dos atores, quanto o ambiente herdado por eles, nas expectativas consolidadas através do conhecimento acerca das escolas, na forma de suas reproduções e simultaneamente o padrão de relacionamento interno às instituições o qual favorece a ajustes comportamentais sejam operados de forma tendenciosamente sintonizada com o que se espera deles (2009).
<b>CAEd 2009</b>	Subjetiva	Percepções dos alunos e professores sobre a existência de barulho e bagunça na sala de aula e sobre e sobre a falta de compromisso do aluno e do professor com a aula (2009).

Fonte: Extraído de CANGUÇU (2015, p. 55).

Diante desse contexto, a própria pesquisadora optou por criar um conceito: “focado na percepção e na sensação dos alunos sobre o ambiente escolar e na qualidade das relações que lá se desenvolvem, traduzidos em cinco dimensões: (i) Aprendizagem e desenvolvimento; (ii) Conforto e segurança; (iii) Convivência e relacionamento; (iv) Pertencimento e inclusão e (v) Satisfação e motivação” (CANGUÇU, 2015, p. 61). O trabalho é frequentemente citado, mas o conceito criado é retomado por apenas um trabalho posterior (SILVA, 2020) dentre os subsequentes analisados.

Outra pesquisa que é constantemente citada é de Oliveira (2015), que com a intenção de contribuir para a discussão sobre as características do trabalho do diretor escolar e entender suas relações com o trabalho docente e a proficiência discente, a pesquisadora fez resgate dos entendimentos sobre Clima Escolar e acaba por trazer outros autores.

Apenas para citar alguns exemplos, ela aponta contribuição de Brunet (1992), que definiu clima organizacional como medida perceptiva dos atributos organizacionais, como relevante. Citou também Aguerre (2004) que fez reconstrução do conceito de clima, “passando pelos estudos organizacionais (década de 1930), pela ênfase no plano metodológico (1960/1970) e pela crise epistemológica dos anos 1980, até uma síntese de quatro enfoques sobre o clima na escola: o sistema autoritário explorador; o sistema autoritário paternalista; o sistema consultivo e o sistema de participação em grupo” (OLIVEIRA, 2015, p. 58).

Pesquisadora acaba não criando, nem apontando um conceito específico, mas “toma-se como referência a tendência (...) de compreender o clima escolar como o resultado do compartilhamento de ações individuais e coletivas. Sua leitura se faz possível através da percepção narrada por seus agentes” (OLIVEIRA, 2015, p. 58).

Ponto pacífico entre praticamente todos os conceitos, seja entre quem criou ou quem utilizou o constructo já elaborado ou optou por adotar composição de diferentes autores, é a hipótese de que um ambiente percebido como mais saudável, amigável, colaborativo, entre outros fatores supostamente positivos, tenderia a levar a melhores resultados de diversas naturezas.

Nesse sentido, é interessante observar predominância de resultados de percepção positiva nos trabalhos empíricos. Mesmo em um país com dificuldades relevantes na educação pública, com escolas com problemas de infraestrutura (SÃO PAULO, 2023), com casos de violência frequentes (BRASIL, 2023), com elevação de índices de licença por questões de saúde mental (LIMA, 2023), entre outros aspectos, é curioso observar tal primazia. Dentre os 51 trabalhos analisados, 31 trouxeram como resultados apontamentos sobre o clima positivo dentre as questões exploradas. Independente da intensidade, destacaram apenas como ressalva, normalmente, a diferença de avaliação entre os atores (já indicada nas revisões internacionais) ou certa tendência a resultados negativos de dimensões relacionadas à segurança e intimidação. Apontaram também para a validação da hipótese de que Clima Escolar positivo está correlacionado a outros resultados positivos.

Foram classificados como neutros os oito trabalhos que fizeram validação estatísticas de instrumentos desenvolvidos ou adaptados, ou ainda que identificaram resultados de muita fraca magnitude.

Já os 12 trabalhos identificaram resultados negativos ou destacaram pontos de conflito em seus resumos. Importante notar que esse conjunto se caracterizou por fazer recorte de um objeto mais específico: (i) Saúde mental ou estresse entre professores (quatro trabalhos); (ii) Relação entre alunos no tocante à diversidade sexual (dois trabalhos); (iii) Situações de intimidação entre alunos (quatro trabalhos); (iv) Relação com tipo de oferta – comparação de escola de tempo integral e período regular e análise de clima em período de ensino remoto (dois trabalhos).

Além disso, esses estudos são promovidos a partir do cruzamento de métodos. Assim, se aplica mais de um questionário, ou adota-se estratégias qualitativas articuladas às aplicações quantitativas. Coletas e observações em momentos diferentes nos períodos do ano letivo também podem ser apontadas como característica deste conjunto.

Destaco Lindern (2020) que estudou, dentre outras questões, como índices de Clima Escolar e respeito à diversidade sexual se relacionam. Para isso, não usou apenas um instrumento, mas realizou seu estudo em duas fases. Na primeira, utilizou dados sociodemográficos, aplicou a Escala de Preconceito Contra Diversidade Sexual e de Gênero e o instrumento Delaware de Clima Escolar em estudantes de três escolas. Na segunda, fez estudo qualitativo, com entrevistas semiestruturadas.

Outro exemplo que pode ser destacado é Santos (2017), que investigou os ambientes de uma Escola de Tempo Parcial e Escola de Tempo Integral, buscando analisar quais desses têm maior influência na construção de competências pessoais dos adolescentes, em especial a adesão a valores morais. Para isso, utilizou dados socioeconômicos, o questionário para verificação de assunção de responsabilidades, questionário de adesão à valores e o questionário de Clima Escolar do GEPEM. A hipótese era de que a Escola de Tempo Integral teria maior influência na construção e adesão de valores morais dos adolescentes, em função da permanência de tempo maior e das atividades extras desenvolvidas.

Primeiro, importante notar que em relação ao Clima Escolar, os resultados da escola integral são melhores do que os da escola de tempo parcial, porém

os resultados são sempre na faixa de neutro, com exceção de duas situações: na dimensão intimidação, a escola de tempo parcial obteve o resultado de clima negativo, sugerindo que há várias situações de violência que merecem atenção e a outra situação que difere do neutro é na dimensão infraestrutura em que a escola de tempo integral tem a avaliação de clima positivo (SANTOS, 2017, p. 108).

Apesar de encontrar resultado semelhante à de outros estudos, conforme já apontado, a dissertação, ao cruzar com outros métodos, chegou a conclusões contraintuitivas, que refutaram parcialmente a tese. Os resultados entre a Escola de Tempo Integral e Escola de Tempo Parcial não foram tão evidentes nos resultados, tanto no que se referiu à assunção de papéis, reflexão dirigida, clima escolar e na adesão à valores. Mas o que chamou atenção “foi no fato em que a Escola de Tempo Parcial apresentou resultados positivos com relação à Escola de Tempo Integral no fato de atividades práticas desenvolvidas na escola, no que se refere às atividades fora de sala de aula, e a inclusão de pessoas com deficiência” (SANTOS, 2017, p. 110).

Neste contexto de primazia de resultados que validaram a tese hegemônica de que o Clima Escolar positivo está correlacionado a outros resultados positivos, mas no qual poucos estudos identificaram resultados negativos, se mostrou relevante, além dos conceitos e a prevalência de resultado, o entendimento da produção empírica.

## **Produção empírica: percepção dos atores e relação com outros resultados**

A revisão bibliográfica permitiu discriminar três principais tipos de produções.

O primeiro tipo é voltado para os próprios instrumentos. Há conjunto de trabalhos que buscaram validar estatisticamente as escalas produzidas, então acabaram fazendo aplicação em amostras que permitiram avaliar a consistência dos questionários. No caso de Delaware, Holst (2015) justificou, explicou a adaptação e apresentou um teste que validou o questionário voltado para o estudante para ser usado no contexto brasileiro. Baseado no mesmo referencial, Strey (2020) fez um movimento semelhante com o segundo instrumento de Delaware, voltado para equipe. Moro (2018), a partir de revisão da bibliografia e empreendimento do GEPEM, apresentou um novo constructo, explicando caminhos de desenvolvimento dos instrumentos, descrevendo a aplicação e os validando estatisticamente.

O segundo tipo observado, propriamente empírico, é de aplicação dos instrumentos ou de métodos qualitativos para um diagnóstico do Clima Escolar em si, gerando descrições e reflexões em torno das diferentes **percepções dos atores em diferentes contextos**. Tal achado é bastante congruente com as revisões internacionais.

No caso do uso do instrumento do GEPEM, o esforço em criar três instrumentos, um para cada sujeito da escola (aluno, professor e gestão), abre a possibilidade para pesquisadores empreenderem estudos analisando esses cruzamentos, focando em um ator específico etc. É o que foi feito por Pavaneli (2018), por exemplo, que aplicou instrumentos em escola e fez descrições sobre as diferenças entre alunos, professores e gestores. Santos (2017) comparou resultados da aplicação em escola de tempo integral e outra de tempo parcial. Por fim, Bastos (2019) procurou entender os resultados a partir de escola caracterizada por sua gestão democrática. Apesar de não possibilitar tal cruzamento, Delaware também foi usado para este fim por Coelho (2017), que procurou analisar o engajamento dos estudantes.

Por fim, a terceira tipologia concentra a maior parte dos trabalhos. Seu foco é **relacionar o Clima Escolar a diferentes resultados esperados do processo escolar**, seja em avaliações externas, seja relacionado a resultados de outra natureza, como segurança, bullying, saúde mental, entre outros. Tal segmentação é também alinhada às revisões internacionais.

No caso do uso do instrumento do GEPEM, quatro estudos correlacionaram dados da aplicação do instrumento a resultados de avaliações externas (WREGGE, 2017; MELO, 2017; CRISTOFARO, 2017; COLOMBO, 2018; CASTELINI, 2019). Ferreira (2020) e Pacca (2022)

cruzaram resultados com dados comportamentais, como empatia, competência moral e bullying.

O mesmo movimento foi visto entre trabalhos que utilizaram a escala de Delaware. Sousa (2017) com dados de vitimização entre pares, Filippesen (2019) relacionou com números de saúde mental de profissionais, Lindern (2020) cruzou com dados de preconceito e Mandira (2021) com fatores de risco ao desenvolvimento dos estudantes.

Não é objetivo desta revisão bibliográfica fazer a sistematização dos resultados, mas é reforçar a predominância na identificação de resultados positivos de clima, como citado anteriormente. Tal segmentação - entre estudos que analisaram a percepção de determinados atores e que correlacionaram Clima Escolar com outros resultados - também foi vista nos outros 31 estudos, que não usaram nem GEPEM, nem Delaware como referências.

Neste subconjunto, foram identificados 7 que relacionaram resultados de Clima Escolar com avaliações externas, 7 com diferentes aspectos de violência; outros 4 que relacionaram Clima Escola e aspectos de gestão e liderança; 4 com a saúde dos professores e 4 com assuntos específicos (sons do intervalo, escola com projeto esportivo etc.).

Já com relação à percepção dos atores, foram identificados 5 que triangulavam as visões de alunos, professores e gestores.

Com base em toda essa análise foi possível identificar similaridades entre a produção nacional, mapeada na revisão bibliográfica no catálogo de teses e dissertações da Capes, e a produção internacional, analisada em revisões sistemáticas e meta-análises.

As semelhanças giraram em torno de aspectos conceituais e usos dos constructos para estudos empíricos.

Sobre a questão conceitual, foi vista grande heterogeneidade, com baixo nível de sistematização das diferenças, além de grande variedade de dimensões e baixa possibilidade de comparabilidade.

Sobre os usos, foram observadas pesquisas que buscaram analisar percepções de diferentes atores das escolas, triangulando perspectivas de alunos, professores e gestores, e um outro conjunto que procurou avaliar o Clima Escolar e entender a correlação com outros resultados da vida escolar. No Brasil, predominam cruzamentos com resultados de avaliações externas, gestão, questões de violência e *bullying*, assim como na produção internacional. Porém, soma-se, no contexto nacional, como temática de interesse a saúde dos profissionais.

Como resultados, foram encontradas conclusões que reafirmaram que um Clima Escolar positivo se relaciona com outros resultados positivos esperados, assim como seu inverso também é verdadeiro: um Clima Escolar negativo está relacionado a resultados negativos.

Apesar disso, na produção brasileira foi identificada predominância de resultados de Clima Positivo. Fato que pode ser destacado diante das dificuldades que as escolas brasileiras vivem, demonstradas e reforçadas por diferentes pesquisas. Aquelas que identificaram questões negativas ou conflitos apresentaram características comuns como: uso de mais de um instrumento, cruzamento de métodos quantitativos e qualitativos e recorte temático mais específico. Neste contexto, cabe destacar que houve ausência de temáticas de interesse que são estruturantes das relações sociais no Brasil e que diversas pesquisas já apontaram afetar as experiências e percepções da vida escolar, como: racismo, discriminação religiosa e discurso de ódio, recrudescimento de fatores ultraconservadores e de extrema direita (BOTELHO *et al.*, 2015; IBGE, 2016, SOUZA; PINHO, 2023; FASSIN, 2019). Apenas diversidade sexual foi identificada.

### **Delimitação do problema**

Diante do exposto, a busca pela mensuração do Clima Escolar, aferido por meio da percepção dos atores sociais que vivem o fenômeno, tem sido um esforço significativo de pesquisadores nos últimos anos.

Porém, todo o empenho dispendido para elaboração e aplicação desses instrumentos parece demandar um trabalho adicional que contribua para uma interpretação mais precisa do que se está conseguindo medir, suas diferenças, semelhanças, limites e potências.

Comparações dos enunciados de conceitos parecem ter gerado acúmulo limitado. Amplos, estes muitas vezes não explicitam possíveis perspectivas teóricas e diferentes visões de mundo. Comparar as diferentes dimensões que desdobram de tais conceitos também têm gerado achados limitados na produção internacional, conforme apontaram Grazia e Molinari (2021) – resultado corroborado nas diferentes revisões bibliográficas que as teses e dissertações realizaram, normalmente optando por desenvolver conceitos novos, que intensificaram ainda mais a tendência.

Neste contexto, proliferam-se as tentativas de constructos, gerando novos instrumentos. Internacionalmente, mesmo diante de possíveis diferenças, meta-análises vêm reunindo dados de diferentes constructos e buscando encontrar a magnitude e a relevância do Clima Escolar.

Assim, mais do que lacunas que dificultam o entendimento das nuances entre cada novo conceito construído, parece que está se perdendo a oportunidade de identificar a real potência transformadora que o entendimento sobre o constructo do Clima Escolar, em hipótese, poderia gerar de contribuição para garantir o direito à educação dos estudantes - ou mesmo de questionar se caminho interpretativo está correto. Diante de tudo isso, as perguntas principais que esta pesquisa pretende responder são:

- Para superar as limitações dos enunciados dos conceitos e as descrições de suas dimensões, como é possível desenvolver comparações mais profícuas para o entendimento das diferenças, semelhanças, limites e amplitudes dos constructos?
- A hipótese dos estudos de que Clima Escolar positivo se relaciona com outros resultados positivos está induzindo para a naturalização de problemas ou a eliminação das contradições na construção dos instrumentos, escondendo de baixo de ditas normalidades percepções de problemas?

## **Objetivos**

Diante dos problemas identificados, parece profícuo fazer um movimento diferente do que foi empreendido pelas pesquisas realizadas até aqui. Ao invés de explorar as grandes afirmações, as declarações de conceitos e suas dimensões, esta pesquisa se propõe a olhar em granularidade mais específica o que os instrumentos estão pretendendo medir, afinando o olhar para analisar os seus itens que compõem os instrumentos.

Assim, é objetivo principal desta pesquisa analisar os instrumentos e seus itens de aferição do Clima Escolar para entender suas composições (conteúdos de questões, itens e afirmações) e estruturar caminhos de comparação.

Dessa forma, busca-se entender qual é a natureza dos fatos, impressões e interpretações sobre a realidade escolar que os respondentes são estimulados a responder, verificando se é possível fazer comparações.

Baseado nesse escrutínio, propõe-se a averiguar se as diferenças ou semelhanças anunciadas pelos conceitos e pelas dimensões são efetivas e verdadeiras, ou configuram-se como pouca precisão conceitual, que denotam mais disputa de espaço no campo científico, do que efetivamente diferenças de perspectivas de conhecimento.

Além disso, é objetivo dessa análise entender se a hipótese de que o Clima Positivo contribui para outros resultados positivos está impedindo que constructos abram espaço suficientes para que conflitos, tensões e problemas percebidos nas escolas sejam verificados pelos instrumentos.

Para isso, serão utilizados para comparação o Manual de Orientação para a Aplicação dos Questionários que Avaliam o Clima Escolar (VINHA *et al.*, 2017), nomeada nesta tese como GEPEM, e a versão adaptada do questionário de *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S) (HOLST, 2015), nomeada nesta tese como Delaware. Os dois são os de maior uso pela academia brasileira. Neste contexto, opta-se por focar os instrumentos voltados para estudantes, já que foi esta a versão adaptada de Delaware e da presença deste recorte específico em um dos três instrumentos desenvolvidos por GEPEM.

### **Hipóteses**

A hipótese principal é de que os instrumentos citados acima apresentam características comuns que ressaltam algumas das qualidades das interações vividas e percebidas nos ambientes escolares e percebidas pelos sujeitos. Porém, ao mesmo tempo, apresentam divergências estruturantes que poderiam conviver se explicitadas as visões educacionais que orientam tais instrumentos, mas que, no fim das contas, se não declaradas, inviabilizam comparações.

Além disso, aceita-se a hipótese de que a ausência de questões essenciais das relações sociais vividas nas escolas brasileiras fragiliza a capacidade dos instrumentos. Apesar de validados estatisticamente, seus constructos podem limitar a possibilidade de os questionários capturarem tensões existentes nas unidades de ensino diante da ausência de conflitos estruturantes em seus itens, podendo servir, assim, como meios que contribuem para construir a noção de normalidade das interações e eficiência das instituições escolares.

Por fim, apesar das meta-análises apontarem que resultados de Clima Escolar positivos têm se correlacionado a melhores resultados de aprendizagem, esta pesquisa sustenta a afirmação que é necessário prudência e melhor identificação das diferenças dos constructos para fazer tais integrações.

### **Procedimentos da pesquisa**

Após a revisão bibliográfica realizada e apresentada nesta Introdução, esta pesquisa buscou e identificou um referencial que possibilitasse escrutínio crítico conceitualmente e

rigoroso metodologicamente, e encontrou na Teoria Crítica base que suportaria essa análise. As contribuições de Marcuse (1982) e Adorno (1995) serão apresentadas no Capítulo 1. Elas são suporte para a crítica aos constructos e busca de compreensão de qual a efetiva contribuição dos instrumentos.

Tendo a base conceitual estabelecida, foi necessário buscar os meios e técnicas que instrumentalizassem a análise dos questionários. A técnica de Análise de Conteúdo, suportada por Sampaio e Lycarião (2021), e a análise de itens, ancorada por Bickman e Rog (2009), foram os meios selecionados para estruturar tais estratégias de investigação. Foram elaborados e testados protocolos que orientassem a codificação item por item dos dois instrumentos, que serão explicados no Capítulo 2.

Para contextualizar, Sampaio e Lycarião (2021) trouxeram, em recente trabalho, pontos de aprimoramento ao trabalho de referência em Análise de Conteúdo, de Bardin (1977). Já Bickman e Rog (2009) fizeram um balanço histórico de análise de itens de questionários e se mostraram referência atual adequada para tal esforço. Protocolos para codificação dos itens estão descritos em detalhes no Capítulo 2.

Na sequência, o Capítulo 3 traz os instrumentos a serem analisados, suas composições, pressupostos e testes apresentados pelos autores. Posteriormente, descreve os resultados encontrados a partir da aplicação dos protocolos e reflete sobre eles, confirmando as hipóteses. Ele é seguido pelo capítulo 4, que propõe caminho para o aprofundamento das questões levantadas e fechado pelas Considerações finais, que amarram e sintetizam todo o trajeto realizado por esta pesquisa.

## 1. TEORIA CRÍTICA COMO BASE TEÓRICA PARA EXPLORAR OS CONSTRUCTOS

Diante da revisão da bibliografia realizada para este estudo na base de teses da Capes, coerente com movimento indicados pelas revisões internacionais, se faz útil o escrutínio dos instrumentos construídos para aferição do Clima Escolar, buscando maior entendimento daqueles que são mais relevantes na produção acadêmica brasileira. Ao mesmo tempo, procura-se identificar possíveis caminhos de comparação que contribua para o campo como um todo. Mas para enfrentar os desafios apresentados, essa análise deve evitar cair em armadilhas semelhantes às enfrentadas por estudos apresentados na Introdução.

Como muitos trabalhos, o pesquisador poderia propor o aprimoramento de conceito já elaborado. Essa escolha seria facilmente justificada – como muitos o fizeram – mediante a identificação das possíveis lacunas dos constructos até hoje desenvolvidos. Outra opção seria, como muitos também procedem, escolher determinado instrumento, aplicá-lo novamente em uma nova realidade e encontrar resultados que supostamente dizem “como as coisas são percebidas” e descrevê-las. Isso, provavelmente, reforçaria conclusões semelhantes às já verificadas.

Para tentar escapar dessa dualidade, este trabalho identificou a Teoria Crítica como referência para a análise dos instrumentos de avaliação do Clima Escolar. Considerando a obra de Marx, entre outras, a Teoria Crítica traçou suas fronteiras com o entendimento de que o capitalismo é uma forma histórica que se caracteriza por organizar toda a vida social em torno da produção de mercadorias e da necessária circulação pelo mercado a fim de que tal produção venha a ser consumida, em contraste com as formas históricas anteriores. “O mercado capitalista não é simplesmente um elemento social, entre muitos outros, mas é o centro para o qual convergem todas as atividades de produção e de reprodução da sociedade” (NOBRE, 2004, p. 25).

Neste sentido, está no âmbito da Teoria Crítica a continuidade da obra de Marx, embora não signifique sua repetição. Consciente das transformações sociais, os pontos inaugurais de Marx são basilares, mas não são suficientes para o entendimento do movimento histórico da sociedade que se seguiu. Sua essência, de buscar compreender a natureza do capitalismo – necessária para entender a distribuição do poder político e da riqueza, a forma do Estado, o papel da família, da religião e da educação, e outros aspectos da sociedade – se mantém.

(...) para produzir uma mercadoria, não só se tem de criar um artigo que satisfaça uma necessidade social qualquer, como também o trabalho nele incorporado deverá representar uma parte integrante da soma global de trabalho invertido pela sociedade. Tem que estar subordinado à divisão de trabalho dentro da sociedade (MARX, 1982, p. 154).

Além disso, o esforço analítico de Marx que se fundamentou essencialmente na busca da superação da dominação capitalista também foi conservado, almejando a realização da liberdade e da igualdade que permanecem na aparência.

Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política (MARX, 2010, p. 54).

A perspectiva de emancipação, assim, não é um ideal, mas uma possibilidade concreta. No entanto, sua realização não é obra da teoria, mas da prática transformadora. A Teoria Crítica só se confirma na prática, mas isso não significa abandonar a teoria em prol desta prática. A teoria é essencial para analisar as estruturas sociais reais, que revelam tanto os potenciais de emancipação quanto os obstáculos à sua efetivação. Em outros termos, a Teoria Crítica mantém uma relação negativa com o sistema existente visando a sua superação.

O delineamento de tendências do desenvolvimento histórico, dessa forma, é fundamental para o diagnóstico do tempo presente e para a orientação das ações transformadoras.

Sendo assim, a teoria é tão importante para o campo crítico que o seu sentido se altera por inteiro: não cabe a ela limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. Com isso, é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é ela que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação, permanece-se no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica interna da organização social capitalista. Dito de outra maneira, é a orientação para a emancipação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, que permite pela primeira vez a constituição de uma teoria em sentido enfático. A orientação para a emancipação é o primeiro princípio fundamental da Teoria Crítica (NOBRE, 2004, p. 32).

Neste contexto, a Teoria Crítica se distingue de outras abordagens teóricas por excluir tanto os modelos abstratos de sociedades perfeitas, quanto as descrições neutras do funcionamento da sociedade. Assim, conforme exposto na Introdução, pode ser de grande relevância para o atual estágio da produção de conhecimento sobre Clima Escolar, escapar do dualismo entre reformular mais uma vez o conceito, ou aplicar mais uma vez escala que desdobra de tal constructo.

Ancorada na busca pela Emancipação dos sujeitos, olhar criticamente para o que efetivamente está se medindo por meio dos itens construídos pode trazer resultados reorientadores – por exemplo, relacionados a conflitos e tensões que estão presentes na vida escolar e precisam fazer parte do constructo e estarem refletidos nos instrumentos.

Neste sentido, não se trata simplesmente de rejeitar o conhecimento até hoje produzido. Conforme apontado por Horkheimer (1980) em *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, ao contrário, trata-se, para a perspectiva crítica, de mostrar primeiramente por que ele é parcial, para então buscar integrá-lo, sob nova forma, ao conjunto do conhecimento crítico.

Segundo Horkheimer, a perspectiva tradicional de teoria acaba por tender a adaptar o pensamento à realidade, simplesmente explicando o funcionamento da sociedade e seus fenômenos. “Não é o significado da teoria em geral que é questionado aqui, mas a teoria esboçada de cima para baixo por outros, elaborada sem contato direto com os problemas de uma ciência empírica particular” (HORKHEIMER, 1980, p. 119).

A partir do pressuposto de uma suposta neutralidade descritiva, a Teoria Tradicional aceita a forma histórica presente da dominação.

Contra isso insurge-se o comportamento crítico, que pretende conhecer sem abdicar da reflexão sobre o caráter histórico do conhecimento produzido. Sendo o capitalismo uma forma social histórica que tem como centro organizador o mercado, trata-se, antes de mais nada, de reconhecer que a produção de mercadorias é o foco a partir do qual se estrutura a sociedade. Qualquer concepção de ciência que não tenha como pressuposto a divisão da sociedade em classes e que não seja capaz de reconhecer o exercício da ciência como um dos momentos dessa sociedade produtora de mercadorias estará sendo, como concepção de ciência, parcial (NOBRE, 2004, p. 39).

Dessa maneira, a Teoria Crítica não se limita a criticar o conhecimento desenvolvido sob as condicionantes do sistema capitalista, mas também a própria realidade social regida pelo sistema econômico. Isso porque ela está orientada para a emancipação da dominação vigente. Essa orientação exige a busca incessante pela próxima contradição do sistema capitalista, que seria o ponto de partida para a ação transformadora.

Para os sujeitos do comportamento crítico, o caráter discrepante cindido do todo social, em sua figura atual, passa a ser contradição consciente. Ao reconhecer o modo de economia vigente e o todo cultural nele baseado como produto do trabalho humano, e como a organização de que a humanidade impôs a si na mesma época atual, aqueles sujeitos que se identificam, eles mesmos, com esse todo e o compreendem como vontade e razão: ele é o seu próprio mundo (HORKHEIMER, 1980, p. 130).

O capitalismo administrado, que no decorrer dos próximos itens deste capítulo será explorado, é um sistema que se fecha sobre si mesmo, que bloqueia estruturalmente qualquer possibilidade de superação virtuosa da injustiça vigente e paralisa, portanto, a ação

genuinamente transformadora. E isso segue se alterando incessantemente, para sua própria manutenção.

Diante do exposto, a Teoria Crítica se mostra como potente base para a construção de caminhos metodológicos e analíticos que visem descortinar o que os diferentes empreendimentos científicos tentaram aferir, seja por meio de instrumentos avaliativos ou dos constructos que seguem se proliferando. Estes caminhos seriam adequados no sentido da promoção da emancipação: sem se perder em novas construções, que pouco contribuem para, ou reproduzir o já colocado, somando dados empíricos que só reforçam a parcialidade do que hoje é possível observar.

Justificada a escolha da Teoria Crítica como orientadora para a pesquisa, se faz necessário verificar dentro deste arcabouço quais conceitos podem contribuir para que as questões sejam devidamente exploradas. Ao final de cada subitem de exposição, será explicitada tal função.

### **1.1. Unidimensionalidade: conceito estruturante**

Caracterizado pelo controle e pela integração de todas as dimensões da existência privada e pública, que concilia e assimila forças e interesses antes opostos, que administra metodicamente os instintos humanos, para Marcuse (1982) o capitalismo tardio é caracterizado pela que chamou de sociedade unidimensional. Nela, toda força de negação está reprimida e é convertida em fator de coesão e afirmação. Tudo isso se dá sem terror. A administração da liberdade se transforma em instrumento fundamental para o aumento da produtividade. Mas esta produtividade econômica e tecnológica se transforma em destruição, uma vez que o progresso tecnológico e a racionalização do trabalho proporcionam aumento da produção.

Não obstante, essa sociedade é irracional como um todo. Sua produtividade é destruidora do livre desenvolvimento das necessidades e faculdades humanas; sua paz, mantida pela constante ameaça de guerra; seu crescimento, dependente da repressão das possibilidades reais de amenizar a luta pela existência (MARCUSE, 1982, p. 14).

Tal sociedade destaca-se pela capacidade de conter as forças críticas pela eficiência técnica. Assim, não precisa dispor da opressão explícita. Diante da ausência de oposição, as necessidades dos indivíduos seriam moldadas por meio de falsas necessidades, produzidas pelas leis de mercado. O hiato entre a satisfação ou não das necessidades é abrandada e o conformismo se generaliza. O indivíduo é despido de sua personalidade, se tornando unidimensional. Assim, “a sociedade industrial contemporânea tende a tornar-se totalitária [...]

uma coordenação técnico-econômica não-terrorista que opera através da manipulação das necessidades por interesses adquiridos” (MARCUSE, 1982, p. 24-25).

Neste contexto de progresso econômico e social do capitalismo tardio, as restrições e repressões impostas aos indivíduos, segundo o princípio da realidade de Freud, já não são mais suficientes. Para Marcuse, cada vez que se aproxima a oportunidade real de libertação dos sujeitos, superada a escassez anteriormente observada, cresce a necessidade da sociedade reforçar as coações historicamente impostas, porém inseridas num processo de modernização.

A mais-repressão toma a face de princípio de desempenho. “Sob o seu domínio, a sociedade é estratificada de acordo com os desempenhos econômicos concorrentes dos seus membros” (MARCUSE, 1999, p. 91). Tal dimensão torna-se invisível pela necessidade ou escassez, e o indivíduo, na sociedade regida pelo princípio de desempenho, introjeta o “logos da dominação” como um princípio impessoal, objetivo, universal e racional.

Até o estado do capitalismo anterior analisado por Marcuse, “a repressão era legitimada por uma ideologia que justificaria o poder em virtude das imensas exigências da luta pela existência” (PEIXOTO, 2011, p. 172). Já no estágio interpretado pelo autor, a legitimação se fundamentaria na abundância, na eficácia com a qual satisfaz as “necessidades” humanas. “O sistema interioriza nas consciências, não mais os valores ascéticos que levavam os indivíduos a aceitar a frustração de suas necessidades, mas as próprias necessidades apresentadas como valores em si mesmos” (PEIXOTO, 2011, p. 173).

A dimensão crítica da cultura residiria precisamente nessa tensão entre as duas esferas da transcendência e da imanência; tensão irreduzível porque a cultura sempre conteria um excedente de significação que ultrapassaria todas as suas realizações históricas. “A cultura idealista, ao mesmo tempo transfigurando espiritualmente a liberdade e ocultando a heteronomia efetiva da esfera da civilização, propunha um ideal de autonomia que funcionava como um fermento subversivo capaz de contestar a realidade estabelecida” (PEIXOTO, 2011, p. 165).

Nas circunstâncias atuais, o antagonismo entre a esfera da cultura e a da civilização desvaneceu. “A cultura foi completamente integrada à esfera da civilização; suas expressões mais críticas foram assimiladas pelo universo instrumental” (PEIXOTO, 2011, p. 165). Os valores, outrora considerados subversivos, agora são elementos de coesão e controle social. O distanciamento que costumava preservar a autenticidade da cultura desapareceu. A dessublimação repressiva produziu finalmente uma “consciência feliz” e satisfeita: “a

‘consciência infeliz’ da humanidade, que latejava na cultura como a memória da injustiça e como a antevisão de uma justiça futura, foi extirpada, integrando-se de forma não problemática na ‘consciência feliz’ da ordem unidimensional” (ROUANET, 1989, p. 204).

Diante de todo exposto sobre o conceito de Unidimensionalidade, se faz relevante a conexão com os diferentes esforços de pesquisa relacionados ao Clima Escolar e os interesses desta tese. Conforme apontado na Introdução, a revisão bibliográfica sobre o tema indicou para dois tipos de usos empíricos dos diferentes constructos e instrumentos. Um primeiro voltado para entender as percepções dos atores, triangulando resultados das aplicações de uma mesma unidade escolar. E outro com foco voltado para comparar a relação dos resultados de Clima Escolar com desempenho dos estudantes, casos de violência, entre outros fenômenos da vida escolar. Nos dois casos, os resultados preponderantemente positivos surgiram.

Ao mesmo tempo, vivemos, na sociedade brasileira e ocidental no geral, um recrudescimento de fatores de ultraconservadores e de extrema direita, de maior sofrimento mental das juventudes, e relações de violência de cunho religioso, de orientação sexual ou de raça, apenas como exemplo mais extremos que são experienciados na educação escolar (BOTELHO *et al.*, 2015; IBGE, 2016, SOUZA; PINHO, 2023; FASSIN, 2019). Deveria ser esperado que as avaliações de Clima Escolar apresentassem porosidade para conseguir identificar sinais e elementos de tudo isso que afeta a vida real das escolas brasileiras. Independente da estratégia – seja por meio de categorias, dimensões ou itens – é inequívoco que tais fatores influenciam a vida escolar.

A proposta de trazer o conceito de Unidimensionalidade, de Marcuse, tem a intenção de fortalecer na análise dos diferentes construtos, objetivados por questões que compõem os instrumentos, o quanto há espaço de reflexão que escape da totalidade, que integra sem violência, que por meio do desempenho introjeta o “logos da dominação”, como já explorado.

Papeis e responsabilidades dos profissionais e estudantes em torno de fatos e dinâmicas sociais da escola; modos que são mais aderentes à busca pela emancipação ou não; abertura para a divergência; todos esses elementos podem, dependendo da abordagem, abrir espaço para a captura de conflitos, contradições e buscas por superação. Ou, por lado, sua ausência pode induzir a naturalização de problemas ou da eliminação das contradições, escondendo de baixo de ditas normalidades, as percepções de problemas graves. A predominância de resultados positivos, citada na Introdução, é um alerta importante para tal elemento do estudo.

Assim, dentre os critérios que serão usados para avaliar os itens dos questionários, elementos que compõem a construção de Marcuse serão essenciais.

## **1.2. Pseudoformação: alavanca para a unidimensionalidade**

Elemento chave para forjar indivíduos aderentes à unidimensionalidade, a pseudoformação, conforme elaborada por Adorno (1959), se conforma entre duas posturas frente ao conhecimento.

O primeiro é o extremo do distanciamento à realidade, que aponta para sua total espiritualização e idealização, tendendo a tornar-se descolada da realidade, alheia ao mundo da práxis. Frente a este hiato, a cultura permanece inócua sobre alguma possibilidade de transformar o real.

Os grandes sistemas especulativos da metafísica e a grande música, com os quais está tão proximamente ligada, devem a sua existência ao poder da cultura. Entretanto, é precisamente em tal intelectualização da cultura que se confirma a sua impotência: a vida real das pessoas está entregue à existência cega, a relações obscuras e mutantes (ADORNO, 1959, p. 2).

Neste sentido, torna-se assim, mero aparato erudito. A formação que subtrai, ou se isenta do real, degenera em pseudoformação, em mero adereço intelectual.

Qualquer formação cultural (Bildung) que proceda de outra forma, que se autonomize e se torne absoluta, converte-se, desse modo, em pseudoformação. Exemplo disso pode ser encontrado nos escritos de Wilhelm Dilthey, que provavelmente, mais do que qualquer outro, tornou palatável para a classe média-alta alemã o conceito de vida cultural (Geisteskultur) com fim em si mesma e o entregou de bandeja aos pedagogos (ADORNO, 1959, p. 2).

Do lado oposto, a aderência e entrelaçamento total ao real, impedindo qualquer possibilidade de sublimação, de elevação por meio de sua capacidade especulativa, em outras formas, também se converte em pseudoformação, gerando aprisionamento. Nas palavras de Adorno:

(..) quando a cultura compreendeu a si mesma como conformação da vida real, acentuou unilateralmente o elemento de adaptação com o propósito de manter as pessoas resignadas. Fez isso para fortalecer a precária continuidade da socialização e para conter as explosões caóticas que periodicamente ocorrem precisamente onde a tradição de uma formação cultural autônoma está estabelecida (ADORNO, 1959, p. 2).

Em nenhum dos dois caminhos a pseudoformação configura-se como etapa anterior ou preparatória para a formação. O descolamento entre espírito e realidade permanece. Tal incompletude traz consequências no âmbito do indivíduo.

O pseudoformado se dedica à autoconservação sem dispor de ego (eu - self). Não pode mais realizar sua subjetividade tal como a teoria burguesa a definiria – no sentido da experiência e das ideias. Isto debilita subjetivamente a formação cultural tanto quanto

tudo o que se opõem a ela objetivamente. A experiência - a continuidade da consciência na qual sobrevive o ausente; na qual a prática e a parceria fundam uma tradição no indivíduo - é substituída então por uma condição seletiva, desconectada, intercambiável e efêmera de estar informado, o que, como se pode observar, será prontamente cancelada por uma outra informação (ADORNO, 1959, p. 17).

E, conseqüentemente, no do coletivo também:

O narcisismo coletivo equivale a isto: as pessoas compensam a impotência social, que vai à raiz das unidades individuais e motivos conscientes, bem como do sentimento de culpa, porque não são o que deveriam ser e não fazem o que deveriam fazer, segundo a sua autoimagem. Eles compensam tornando-se, real ou imaginariamente, membros de algo mais elevado e amplo, ao que atribuem qualidades que a si próprios faltam e das quais tiram proveito por meio de uma participação vicária. A ideia de formação cultural está predestinada a isso, porque (analogamente ao mito racial) pede ao indivíduo apenas o mínimo possível para que o narcisismo coletivo seja gratificado; a matrícula em uma escola melhor, às vezes até a presunção de pertencer a uma boa família, já são suficientes. A atitude que liga a pseudoformação e o narcisismo coletivo é a de estar no comando, de ter uma opinião, de autorealizar-se e de se considerar como um expert (ADORNO, 1959, p. 16).

Diante de uma realidade na qual todas as forças empurram os indivíduos para a menoridade e adaptabilidade, a resistência configura-se como alternativa. Ao sustentar a formação emancipatória, Adorno reafirma a necessidade de pensar a educação de forma crítica, deixando de lado a razão pura do iluminismo, e evidenciando o papel fundamental de uma racionalidade voltada para a crítica e mudança.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. Nestes termos, desde o início existe no conceito de educação para a consciência e para a racionalidade uma ambigüidade (ADORNO, 1995, p. 143).

É nesse sentido, que Adorno retoma a perspectiva kantiana de esclarecimento, reforçando o seu lado emancipatório, sem deixar, ao mesmo tempo, de desvelar seu aspecto desumano enquanto objetivação e dominação da realidade. A evolução da razão instrumental construiu uma sociedade que assujeita o indivíduo.

A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação; por exemplo, para voltar mais uma vez à adaptação, colocar no lugar da mera adaptação uma concessão transparente a si mesma onde isto é inevitável, e em qualquer hipótese confrontar a consciência desleixada. Eu diria que hoje o indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência. Mas neste caso a educação também precisa trabalhar na direção dessa ruptura, tornando consciente a própria ruptura em vez de procurar dissimulá-la e assumir algum ideal de totalidade ou tolice semelhante (ADORNO, 1995, p. 154).

Assim, do ponto de vista do indivíduo, a busca pela superação da imaturidade passa desde o ato de pensar por conta própria, quanto habilitar-se da razão humana e seus progressos como meio de humanização e transformação do homem em sujeito da própria história e construtor de saídas para a humanidade.

Neste processo, o autor apontou a libertação e o reencontro com a autoridade como passos essenciais, nas palavras de Becker, durante o diálogo com Adorno:

(...) evidentemente o processo de rompimento com a autoridade é necessário, porém que a descoberta da identidade, por sua vez, não é possível sem o encontro com a autoridade. Disto resulta uma série de consequências muito complexas e aparentemente contraditórias para a elaboração de nossa estrutura educacional (ADORNO, 1995, p. 176).

A emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês.

Se não quisermos aplicar a palavra "emancipação" num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito. O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente — e quem é "a gente", eis uma grande questão a mais — pode enfrentá-lo (ADORNO, 1995, p. 181).

Para isso, é preciso reforçar, por fim, que o que caracteriza propriamente a consciência, segundo Adorno, é o pensar em relação à realidade, às formas e estruturas de pensamento do sujeito. Neste sentido, o autor não se refere apenas ao desenvolvimento lógico formal, mas literalmente à capacidade de fazer experiências, ou experiências intelectuais. “Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (ADORNO, 1995, p. 151).

A aproximação das duas ações já evidencia que o pensamento não pode ser concebido apenas em termos abstratos, pois ele é justamente a relação do sujeito com a realidade que o constitui. Ou seja, há a presença no pensamento de uma experiência no sentido empírico, aquilo que o sujeito experimenta em relação ao mundo a sua volta, como coloca Becker, com total concordância de Adorno: “aptidão à experiência constitui propriamente um pressuposto para o aumento do nível de reflexão. Sem aptidão à experiência não existe propriamente um nível qualificado de reflexão (ADORNO, 1995, p. 150).

Assim, é possível entender a Pseudoformação como elemento essencial na formatação de indivíduos aderentes às dinâmicas construídas pelo capitalismo tardio, no qual o princípio de desempenho, como colocado por Marcuse (1982), assim como a aceitação à ditas normalidades, mas que muitas vezes, amenizam e confortam possíveis conflitos e contradições.

O conceito de Pseudoformação como tal alavanca será explorado na análise dos constructos de Clima Escolar e seus instrumentos avaliativos buscando identificar elementos que caiam na dualidade apontada por Adorno, entre o completo distanciamento - tendendo a tornar-se descolada da realidade, alheia ao mundo da práxis - e o total entrelaçamento ao real - que impede qualquer possibilidade de sublimação.

Itens que buscam tratar tanto de maneira mais ampla e holística o processo formativo, quanto aqueles que relacionam elementos formais ou informais das dinâmicas de ensino-aprendizagem são objeto que podem ser analisados com base no conceito de Pseudoformação. O quanto esses itens possibilitam de abertura para que o respondente enxergue a amplitude, as contradições e as possibilidades desse processo? Ou, ao contrário, limitam, induzem e direcionem para perspectivas completamente distanciada ou imbricada acriticamente ao real?

### **1.3. Experiência formativa: perspectiva alternativa à percepção**

O sucesso para conseguir administrar sem coerção os instintos humanos, conquistando forte coesão e afirmação, e de maneira cada vez mais acelerada diante do avanço do sistema técnico-científico, ancora-se de maneira decisiva em indivíduos pseudoconstituídos, não aptos à experiência, ao questionamento e à reflexão crítica. Conquistada como resultado do controle e integração de todas as dimensões da existência privada e pública, que concilia e assimila forças e interesses antes opostos, resulta da introjeção do “logos da dominação” como um princípio impessoal, objetivo, universal e racional.

Tal processo não se dá de maneira determinista e mecanicista. Dinâmicas sociais dialéticas e sutis forjam os sujeitos. É preciso explorar as nuances, inflexões e contradições que contribuam para tentar compreender os caminhos pelos quais interrompem, subjagam e incorporam possíveis avanços críticos.

A investigação do constructo de Clima Escolar apresentado como objeto de estudo desta tese, e os instrumentos que buscam aferi-lo, precisa ser feita a partir dessas brechas – neste entrelaçar de aspectos objetivos e subjetivos da vida escolar.

Neste contexto, basear a análise no conceito de sociedade unidimensional, impulsionado pela ideia de pseudoformação dos indivíduos como elemento essencial, pode ajudar fortemente a explorar, por dentro, os instrumentos e entender quais elementos contribuem para eles se constituírem como contribuintes de um processo de apaziguamento, mas, ao mesmo tempo, identificar seus potenciais méritos, voltados à estimular reflexões a partir das contradições e experiências vividas no cotidiano do processo escolar.

Neste sentido, a aposta de quase a totalidade dos trabalhos identificados é de que o Clima Escolar pode ser captado por instrumentos de avaliação por meio da percepção dos diferentes sujeitos. Essa aparente unanimidade se faz, conforme apontado na revisão apresentada na Introdução, de maneira frágil. Pouquíssimas obras exploraram a referência que suporte o conceito de percepção utilizado, usando-o como termo praticamente de senso comum e que não orienta, por exemplo, a elaboração dos itens que compõem os instrumentos.

A relação sujeito e mundo, consciência e natureza, interior e exterior, é marcada na tradição filosófica pelo dualismo entre o racionalismo e o empirismo. Para os racionalistas, a mente humana é o único instrumento capaz de chegar à verdade, e baseia, assim, seus conhecimentos integralmente na razão. Nesse sentido, no racionalismo, a percepção depende do sujeito do conhecimento e a coisa exterior é apenas a ocasião para que a percepção ocorra. “Dessa forma, o sujeito é ativo e a coisa externa é passiva, ou seja, sentir e perceber são fenômenos que dependem da capacidade do sujeito para decompor um objeto em suas qualidades simples (a sensação) e de recompô-lo como um todo, dando-lhe organização e significação (a percepção)” (OLIVEIRA; MOURÃO-JUNIOR, 2013, p. 43).

Sensação passa a ser percepção, assim como um ato intelectual do sujeito, que organiza e dá sentido às sensações. “Na sensação, "sentem-se" qualidades pontuais, dispersas, elementares e, na percepção, os indivíduos "sabem" que estão tendo sensação de um objeto que possui as qualidades sentidas por eles” (OLIVEIRA; MOURÃO-JUNIOR, 2013, p. 43). A razão controla a experiência sensível para que esta possa participar do conhecimento verdadeiro, colocando em outras palavras os autores, sendo a matemática o modelo de conhecimento perfeito, pois depende exclusivamente do uso da razão, e que usa a percepção sensível sob o controle da atividade do intelecto.

Do outro lado, para o empirismo, apenas as experiências geram conhecimentos. Desse interesse pela cognição, buscando compreender como a mente adquire conhecimento, Locke (1960) distinguiu dois tipos de experiência, um derivado da sensação e o outro da reflexão.

“As ideias que têm sua origem na sensação, na estimulação sensorial direta ocasionada por objetos físicos no ambiente, são impressões sensoriais simples. As ideias são geradas pela operação dessas sensações na mente, pela ação sobre essas sensações e pela reflexão acerca delas. Mas é da experiência sensorial que a função mental ou cognitiva de reflexão como fonte de ideias depende, visto que as ideias produzidas pela reflexão da mente se baseiam nas ideias já experimentadas por intermédio dos sentidos” (OLIVEIRA; MOURÃO-JUNIOR, 2013, p. 43).

Dependente dos elementos exteriores, a sensação e a percepção atuam sobre os sentidos e sobre o sistema nervos – que recebem resposta do cérebro. Esse retorno percorre o sistema

nervoso até chegar aos sentidos na forma de uma sensação, ou de uma associação de sensações numa percepção.

Cada sensação, assim, é independente das outras, cabendo à percepção unificá-las e organizá-las numa síntese. A causa do conhecimento sensível é a coisa externa, assim a sensação e a percepção são efeitos passivos de uma atividade dos corpos exteriores sobre o corpo da pessoa.

Seria de grande contribuição para a compreensão dos resultados e análise dos instrumentos se os trabalhos sobre Clima Escolar expusessem mais detalhadamente sobre qual concepção filosófica se basearam. Se não sobre uma das duas clássicas, com seus limites, mas sobre se buscaram superar este dualismo.

Neste sentido, a partir da base da Teoria Crítica, esta tese buscará, como caminho alternativo, explorar os itens que compõem os diferentes instrumentos a partir da concepção de Experiência Formativa.

O declínio da experiência, assim como debatida por Adorno (1995), está expressa em uma espécie de “falência” da cultura e da formação, conforme apontou ao formular o conceito de pseudocultura. Adorno chegou inclusive a afirmar que, nesse contexto, “a pseudoformação de há muito já parou de cingir-se simplesmente ao intelecto, adulterou também a vida sensorial. Responde à questão psicodinâmica de como o sujeito pode ser capaz de perseverar em face de uma racionalidade que é em si irracional” (ADORNO, 1995, p. 12), já que altera a maneira como percebe, assim como os meios pelos quais interage com os objetos que toma contato.

A pseudoformação tem a capacidade, assim, de bloquear a realização de uma experiência, na medida que permite a ligação parcial com os produtos da cultura. Assim, a experiência pressupõe a continuidade, para promover articulações dos conteúdos já existentes com as novas relações oportunizadas. “A experiência - a continuidade da consciência na qual sobrevive o ausente; na qual a prática e a parceria fundam uma tradição no indivíduo - é substituída então por uma condição seletiva, desconectada, intercambiável e efêmera de estar informado, o que, como se pode observar, será prontamente cancelada por uma outra informação” (ADORNO, 1995, p. 17).

Conforme Leo Maar (1995) introduziu no prefácio de *Educação e Emancipação*, experiência deve ser entendida como

“um processo autorreflexivo, em que a relação com o objeto forma a mediação pela qual se forma o sujeito em sua ‘objetividade’. Neste sentido, a experiência seria

dialética, basicamente um processo de mediação. Pela via dessa mediação, destaquem-se então dois momentos do processo vinculados ao conteúdo de verdade da experiência, isto é, referentes à experiência formativa num sentido emancipatório tal como Adorno a procuraria apreender” (MAAR, 1995 *apud* ADORNO, 1995, p. 22).

Assim, seria proporcionada pelo momento materialista da experiência, “como disponibilidade ao contato com o objeto, como abertura ao empirismo [e o momento histórico] aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo” (MAAR, 1995 *apud* Adorno, 1995, p. 22). Neste sentido, a relação passado e presente se reestabelece, “para apreender o presente como sendo histórico, acessível a uma práxis transformadora” (MAAR, 1995 *apud* Adorno, 1995, p. 24)

Neste processo, a contradição e a resistência se constituem como partes da não aceitação do existente, fazendo com que a não adequação entre a realidade e conceito, provoque o entendimento de que a relação formal do conhecimento necessariamente precisa implicar na transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade.

Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da pseudoformação. Os bens culturais que alimentam as massas tornam dominante o momento de adaptação, enquadrando-se numa sociedade adaptada, e rompem a memória do que seria autônomo. Perdem a capacidade de se relacionar com o outro, com algo efetivamente exterior, permanecendo apenas a capacidade de se referir à representação que eles próprios fazem desse outro externo.

A perda da capacidade de fazer experiências formativas não é um problema imposto de fora à sociedade, acidental, e nem é provocado por intenções subjetivas, mas corresponde a uma tendência objetiva da sociedade, ao próprio modo de produzir-se e reproduzir-se da mesma. Assim, não se pode simplesmente postular uma educação para reavivar a aptidão à formação. "As possibilidades mais reais para isto, ou seja, os processos de trabalho, não solicitam mais as qualidades específicas para tanto", diria Adorno num dos textos a seguir. Rompe-se a relação entre objeto e sujeito vivo. Ou seja: mundo sensível e mundo intelectual já não se articulam mais no processo do trabalho, separando-se como trabalho manual e intelectual; portanto são travados também na experiência formativa, que não vem a termo, naufragando como "semiformação" (MAAR, 1995 *apud* ADORNO, 1995, p. 26).

Assim, a Teoria Crítica se configura como a base que guiará o eixo estruturante da análise dos instrumentos de aferição do Clima Escolar para entendimento de seus constructos. Primeiramente, como descrito no início deste capítulo, a Teoria Crítica, a partir do arcabouço

formulado por Marx, segue sendo lente propícia para não enveredar construções nem utópicas, nem descritivas funcionais que aceitam as “coisas como elas são”.

Tendo como alvo sempre a superação da dominação, a Teoria Crítica persegue de maneira incessante o conhecimento que gere, na prática, a transformação – conhecimento este sempre ancorado no melhor da ciência teórica e seus métodos de aplicação. Só tenta escapar da dualidade para, efetivamente, tentar ter nitidez da sua parcialidade, que nunca será completamente sanada. Consciente que também produz parcialidades, não se engana, não aceita como resposta definitiva. Entende, assim, que o próprio capitalismo vai se alterando, para dar conta de se manter e ampliar sua dominação.

Da violência explícita para mecanismos de controles individuais introjetados, as nuances que as contradições e disputas sociais vão impondo para o sistema ao tentar avançar em melhoria de vida dos indivíduos vão recebendo retorno adaptativos do capitalismo e seus mecanismos.

Assim, os conceitos de sociedade unidimensional, pseudoformação e experiência formativa foram selecionados por este pesquisador para manejar a análise dos questionários de Clima Escolar. Dessa maneira, o próximo capítulo busca apresentar em detalhes o protocolo que será seguido para a análise dos questionários. Apesar da Teoria Crítica apontar que a descrição de como as “coisas acontecem” não seja suficiente, tal exercício é fundamental para conseguir observar com nitidez o objeto que será buscado, conforme será explicado no capítulo seguinte. Ao mesmo, será adicionada uma camada que interaja com essa descrição e some à capacidade de interpretação os princípios e os conceitos da Teoria Crítica neste capítulo elencados.

## 2. FORMULAÇÃO DO PROTOCOLO PARA ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS

Como descrito na Introdução, a heterogeneidade de constructos e a profusão de instrumentos provocam a necessidade de um olhar mais profundo acerca do que vem sendo desenvolvido como instrumental e estratégia para capturar as percepções em torno dos eventos da vida escolar que compõem o constructo do Clima Escolar.

Conforme identificado por Grazia e Molinari (2021), e reforçado pela revisão bibliográfica realizada por esta tese, apesar do conceito de Clima Escolar apresentar tendência de acordo moderado entre as produções, as pesquisas e avaliações não conseguiram, até o momento, organizar um campo que possibilite comparações.

Segundo o levantamento bibliográfico desenvolvido na primeira parte da presente tese, no Brasil, Holst (2015) e Vinha (2017) vêm sendo as duas fontes mais utilizadas. Por este motivo, serão objetos deste estudo.

Para isso, a Análise de Conteúdo será a técnica fundamental que guiará o escrutínio dos instrumentos. A primeira parte deste capítulo explora obra de Sampaio e Lycarião (2021), utilizando-a como referência metodológica para identificar possíveis lacunas nas referências utilizadas pelas pesquisas sobre clima.

Na sequência, como a unidade de análise serão os itens que compõem os questionários que buscam captar o clima escolar, também se faz necessário trazer referências (BICKMAN e ROG, 2009) que apontaram boas práticas e protocolos para a construção de itens de *surveys*.

Com tal sustentação, o instrumento e o protocolo que servirão de base para a análise serão apresentados, assim como os procedimentos de testagem realizados.

### 2.1. Análise de conteúdo: método para avaliar instrumentos

Na obra “*Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*”, Rafael Sampaio e Diógenes Lycarião (2021) apresentaram o método para análise de conteúdo e compararam as definições e procedimentos disseminados por diferentes autores que se debruçaram sobre este tipo de procedimento. A obra, publicada pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap), busca construir alternativas a partir de lacunas identificadas por diversas pesquisas do manual de Bardin (1977), constituindo um material voltado para a aplicação prática da técnica.

Adaptando uma série de conceitos, os autores partiram da definição de que:

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 17).

Conforme descrevem os autores, o método pode ser aplicado para diversos objetivos de pesquisa, permitindo gerar dados e resultados, ou mesmo ser usado como uma técnica intermediária em meio a projetos maiores. Após resgatar o que os diferentes autores mapeados identificaram como potenciais usos, Sampaio e Lycarião (2021) utilizaram Krippendorff (2004) para apontar as utilidades do método:

- “• Atribuições: conceitos, atitudes, crenças, intenções, emoções e processos cognitivos que se manifestam em atributos verbais de comportamento. Podem ser vistos em conversações, mas também em meios de comunicação.
- Relações sociais: foco em como a língua é usada, baseado em gramáticas sociais de discursos gravados ou comunicação escrita de locutores ou escritores, considerando questões como autoridade, poder, acordos contratuais e desigualdades.
- Comportamentos públicos: valores individuais, disposições, concepções do mundo e comprometimento ao seu jeito de ser em conversações envolvem repetições de confirmação. À medida que é um comportamento público, logo observado e julgado pelos outros, ele está no domínio da linguagem.
- Realidades institucionais: geralmente ignoramos a natureza institucional da realidade do casamento, dinheiro, governo, história, doenças e mesmo propósitos científicos” (KRIPPENDORFF, 2004 *apud* SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 23-24).

Sampaio e Lycarião (2021) ressaltaram as vantagens e as fraquezas levantadas por Bauer (2007), como relevantes para serem apresentadas. As vantagens listadas seriam:

- 1) faz uma ponte entre um formalismo estatístico e a/uma análise qualitativa dos materiais; 2) reduz grandes quantidades de texto em uma descrição curta de algumas de suas características; 3) faz uso de materiais que ocorrem naturalmente; 4) é sistemática e pública (conjunto de procedimentos maduros e bem documentados); e 5) presta-se para dados históricos (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 24).

Já as fraquezas:

- I) introduzir inexatidões de interpretação; II) não reproduzir contexto original na análise; III) tender a se centrar em frequências e descuidar do que está ausente; e IV) perder a relação entre códigos e texto (e.g. o momento em que algo é dito) (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 24).

Para conseguir garantir seus pontos positivos, e se resguardar dos riscos assumidos em sua aplicação, a análise de conteúdo precisa ter a capacidade de ser revisada pela comunidade científica no que se refere à consistência entre conceitos e os instrumentos metodológicos (validade), e também em termos da precisão e acurácia dos codificadores ao utilizarem tal instrumento (confiabilidade).

“A própria oferta de condições para realizar essas revisões corresponde precisamente ao princípio de replicabilidade. Sem essa, a revisão não é possível e, portanto, o processo circular do desenvolvimento científico é interrompido” (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 30).

Conforme explicado pelos autores, a validade estabelece a adequação epistemológica entre os propósitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para identificar o fenômeno sob investigação, quer dizer, garantir a pertinência das quantificações de conceitos abstratos a partir de interpretações de construções linguísticas (de mensagens em forma de sons, texto ou imagem).

Assim, é preciso evitar que se confunda dimensões de validade e confiabilidade. Enquanto a confiabilidade se refere à estabilidade e precisão do instrumento utilizado na análise da pesquisa (ou seja, uma balança desregulada ou uma fita métrica sem marcações não são confiáveis), a validade de uma análise de conteúdo pressupõe que ela seja cuidadosamente elaborada, de modo a fazer com que conceitos possam se converter em operações de codificação de textos.

Mesmo com todos os cuidados necessários, Sampaio e Lycarião (2021) destacaram que não importa o quão sofisticados se mostrem os critérios que organizam as operações, uma vez que ao formar um instrumento metodológico, tais regras e critérios constituirão apenas uma das possibilidades concebíveis de se traduzir um conceito em operações de codificação de textos. Os autores destacaram ainda que a amplitude dessas possibilidades tenderá a aumentar em função do nível de complexidade teórica dos conceitos operacionalizados. Recorrendo a Krippendorff (2004), Sampaio e Lycarião (2021) ressaltaram:

“Textos não possuem significados que poderiam ser ‘descobertos’, ‘identificados’ ou ‘descritos’ pelo que são. Assim como textos podem ser lidos por inúmeras perspectivas, então signos podem ter diferentes designações e, assim, dados podem sofrer diversas análises” (KRIPPENDORFF, 2004 *apud* SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 33).

Entendido que a validade está suportada pela formulação de regras e critérios de codificação relacionados aos objetivos da pesquisa, o próximo passo consiste na aplicação dessas regras, que deve ocorrer de maneira confiável.

A confiabilidade é especialmente relevante na mensuração proporcionada pela análise de conteúdo, pois este processo está sujeito ao erro humano. Conforme apontado por Sampaio e Lycarião (2021), compreende-se que qualquer mensuração derivada da análise de conteúdo apresentará um resultado que, em alguma medida, será influenciado por esse erro (ver

Neuendorf, 2002, p. 111). Assim, é necessário reduzir este erro o máximo possível, testando a confiabilidade e gerando condições para a identificação de erros e suas causas.

A confiabilidade, assim, se estabelece “toda vez que outros pesquisadores (fora do contexto da pesquisa original), ao utilizarem os mesmos procedimentos para codificar o mesmo material, chegarem a resultados iguais ou similares” (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 35).

“Dados confiáveis seriam aqueles pouco inalterados após sucessivas replicações. Sobre essa questão, deve-se retomar a premissa de que a Análise de Conteúdo necessariamente envolve uma série de decisões baseadas em interpretações e que, portanto, são sensíveis à subjetividade do analista (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 36).”

Conforme apontado pelos autores, a ideia de confiabilidade não pretende anular a subjetividade, mas padronizá-la. A partir de sucessivos testes e processo de treinamento, as formas com que diferentes codificadores compreendem as mesmas categorias analíticas. Por fim, uma terceira característica epistemológica indicada pelos autores é o da replicabilidade. É ela que permite aferir o nível com o qual uma pesquisa pode ser replicada por pesquisadores externos aos da pesquisa. “Isso implica que a replicabilidade não garante confiabilidade, nem a validade de uma análise de conteúdo, mas é condição de possibilidade das duas” (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 39).

Para que pesquisadores cheguem a resultados iguais ou similares, considerando os mesmos válidos, são necessárias duas condições básicas: (a) disponibilização de uma descrição detalhada dos critérios e regras utilizadas para a análise; e (b) acessibilidade ao mesmo material analisado, estando o mesmo em condição equivalente ou suficiente para uma nova codificação externa ao contexto da pesquisa original. (SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 39).

Para possibilitar a criação de inferências sobre um determinado conteúdo, a técnica de análise de conteúdo demanda que seja feita codificação do objeto analisado. A partir da devida aplicação, seguindo os princípios anteriormente descritos, formam-se categorias. Um código é uma palavra ou frase curta que confere um atributo saliente, essencial, evocativo e/ou que resume um dado baseado em texto ou mesmo visual (SALDAÑA, 2012 *apud*, SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 45). A codificação significa, portanto, arranjar as coisas de forma sistemática, de modo a criar algum tipo de sistema, classificação ou categorização.

Conforme explicaram Sampaio e Lycarião (2021), quando os códigos são aplicados ao conteúdo analisado, o pesquisador está codificando – um processo que permite a segregação, o reagrupamento e a reconexão dos dados para consolidar sentido e gerar explicação.

Codificar, então, é um método que permite ao pesquisador organizar e agrupar dados em categorias por meio do compartilhamento de suas características. “Não se trataria, então,

apenas de etiquetar o conteúdo, mas de conectar o pesquisador dos dados às ideias e das ideias a todos os dados pertencentes a essa ideia” (SALDAÑA, 2012 *apud* SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 46). Por sua vez, as categorias são construtos analíticos derivados de teorias ou práticas existentes; experiência ou conhecimento de experts ou pesquisa (KRIPPENDORFF, 2004 *apud* SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 46).

Categorias são elementos que nos dão meios para descrever o fenômeno sob investigação, aumentando ou gerando conhecimento a respeito deste. Essencialmente, os códigos são agrupados em categorias quando são relacionados em termos de conteúdo ou contexto. Ou ainda, “códigos são organizados numa categoria quando eles estão descrevendo diferentes aspectos, similaridades ou diferenças do conteúdo do texto que devem permanecer juntos” (ERLINGSSON; BRYSIWICZ, 2017 *apud* SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 46). As categorias são geralmente baseadas na pergunta de pesquisa, na unidade de análise selecionada, em teorias relevantes, em pesquisa prévia e mesmo com base nos próprios dados (CAVANAGH; DOWNE-WAMBOLDT, 1992 *apud* SAMPAIO; LYCARIÃO, 2021, p. 46).

Portanto, em resumo, na análise de conteúdo categorial aqui descrita, a codificação se dará pela aplicação de códigos contidos em categorias. Essas são definições que já nos ajudam a compreender o que é de fato uma AC. Todavia, esses códigos não podem ser aplicados indiscriminadamente a diferentes porções de conteúdo ou mesmo ser aplicados sob lógicas e olhares diferentes. A codificação precisa ser rigorosa e, para tanto, precisa seguir instruções e ser aplicada da mesma maneira. Então, iniciemos pela montagem de um esquema de codificação (SAMPALIO; LYCARIÃO, 2021, p. 46).

Com esse entendimento, se faz necessário seguir para a construção, teste, aplicação e análise dos códigos. Conforme apontado por Sampaio e Lycarião (2021), uma das maiores lacunas do manual de Laurence Bardin (1977) está justamente na excessiva simplificação do desenho e do processo da análise de conteúdo, como massivamente reproduzido em textos baseados em seu manual no Brasil (ver FRANCO, 2005; OLIVEIRA, 2008; MORAES, 1999).

Assim, o Manual de Sampaio e Lycarião (2021) propõe as seguintes etapas:

#### **Conceituação**

1. Identificar o problema (revisão de literatura)
2. Questões de pesquisa e hipóteses

#### **Desenho**

3. Selecionar a(s) unidade(s) e subunidade(s) de análise
4. Criar e definir categorias
  - a. elaboração do livro de códigos
  - b. elaborar a planilha de codificação

5. Amostragem
6. Pré-teste das categorias e das regras de codificação
  - a. treinamento
  - b. revisão do livro de códigos
  - c. teste de confiabilidade-piloto
7. Treinamento final e teste de confiabilidade das categorias
8. Codificação
9. Testes de confiabilidade intermediário e final

#### **Análise**

10. Tabulação e aplicação de procedimentos estatísticos
11. Interpretar e reportar os resultados
12. Validação e replicabilidade

## **2.2. Estruturando o protocolo: seguindo os passos**

Conforme apontado na introdução, esta pesquisa busca analisar instrumentos avaliativos de aferição do Clima Escolar. Baseado na revisão bibliográfica exposta, identificou-se a dificuldade de comparabilidade diante da profusão de constructos e instrumentos, assim como a preponderância de resultados positivos, mesmo diante de contexto educacional tão complexo e desafiador.

Para enfrentar tais problemas e buscar testar as hipóteses apresentadas na Introdução, as unidades de análise serão os itens que compõem os instrumentos avaliativos. Tal escolha se deu diante dos avanços conquistados pelas pesquisas que retomaram os enunciados dos conceitos e descrições das suas dimensões. Parte acabou por escolher o conceito já construído, porém, parte considerável dos trabalhos analisados optou por criar um conceito novo ou não determinar visão, montando certo mosaico a partir das referências mais relevantes para seu foco de pesquisa. Dessa maneira, um caminho aparentemente alternativo foi descer mais uma camada, olhando para uma granularidade mais específica como objeto que pode transparecer caminhos de comparação.

Os instrumentos base das análises aqui apresentadas foram: um brasileiro e um estadunidense – sendo este último traduzido e usado em pesquisas brasileiras, conforme apontado na revisão da literatura. As dimensões que irão compor a análise de conteúdo e, portanto, caracterizarão o formato do livro de código utilizado para analisar os itens é apresentada no Quadro 2.

**Quadro 2 - Estrutura geral da codificação de itens**

<b>Número do campo de codificação</b>	<b>Nome do Campo de categorização</b>
I	Instrumento
II	Título instrumento por extenso
III	Dimensão
IV	Título
V	ID do Item
VI	Item por extenso
VII	Categoria
VIII	Subcategoria
IX	Crítico ou Desempenho padronizado
X	Tema estruturante
XI	Ator
XII	Redação / Abordagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

As colunas I a VI têm função de identificação e facilitar filtros. Assim, deve-se seguir como protocolo para o preenchimento desses itens:

- I – Utilizar identificador numérico exclusivo para cada instrumento analisado;
- II – Título conforme publicado
- III – Utilizar identificador numérico sequencial ao dado para o instrumento (instrumento 1; dimensão 1.1)
- IV – Título conforme publicado
- V – Utilizar identificador numérico sequencial ao dado para o instrumento e dimensão (instrumento 1; dimensão 1.1; item 1.1.1).
- VI – Enunciado conforme publicado

Até aqui, as orientações relacionadas aos campos são simplesmente procedimentais, sendo que para a base de dados contar com organização adequada para consolidação e análise

da codificação a ser realizada, não é necessário maiores explicações. A partir do próximo campo, se faz necessária a explicação do que se trata e qual o protocolo a ser seguido a partir dos conteúdos que forem analisados, já que entre as linhas VII e XII busca-se escrutinar de maneira mais precisa o conteúdo tratado por cada item.

O campo **Categoria (VII)** busca explicitar a natureza do conteúdo que está presente no item. Sua relevância se dá por permitir o entendimento de qual tipo de fato social, comportamento ou reflexão o item busca capturar a percepção do respondente. Tal proposta de categorização se faz necessária diante da relação entre Clima e Administração, não só escolar, como demonstrada na Introdução.

Conforme apontado por Carvalho (1992), os resultados da organização (“variáveis finais ou resultantes”) derivaram diretamente de “variáveis intermédias”, tais como a motivação, as percepções e os comportamentos dos elementos da organização. E, indiretamente, de “variáveis causais” relativas a aspectos como a estrutura e a administração da organização.

Nessa perspectiva,

[...] o clima organizacional resultaria, portanto, da percepção que os membros da organização têm acerca dessas variáveis de estrutura, de processo e de produto. Simultaneamente, essas percepções que os membros da organização fazem da própria organização condicionam o comportamento organizacional de cada um. E interferem diretamente “[...] ao estilo de liderança, à motivação, padrões de interação, ao processo de estabelecimento de objetivos, aos padrões de comunicação, aos processos de tomada de decisões, aos procedimentos de controle e, finalmente, aos níveis de desempenho (CARVALHO, 1992, p. 29).

Para ajustar a terminologia ao campo dos direitos e da educação, mais especificamente, substituo neste trabalho o termo “produto” por “Resultado”. Neste mesmo sentido, o paradigma largamente usado para avaliações na área da saúde baseia-se numa tríade de estrutura-processo-resultado, descrito por diversos autores, assim como na gestão pública (DONABEDIAN, 1980).

Como Estrutura, as diferentes abordagens consideram as características relativamente estáveis do “provedor” de serviços, tais como instrumentos, recursos, estruturas físicas e organizacionais. No caso educacional, cabe incluir fatores como normas, objetivos almejados e valores que estruturam a concepção do projeto pedagógico a ser ofertado.

A avaliação da estrutura foi incluída, portanto, considerando que essa fornece os meios potenciais que criam vantagens ou empecilhos para o alcance dos objetivos educacionais. Já as normas, os objetivos almejados e os valores são aspectos que podem se alterar ao longo do tempo, mas os resultados de construções históricas e culturais são caracterizados por certa regularidade e dificuldade de serem alterados.

Já o Processo corresponde a todos os procedimentos realizados pelos profissionais envolvidos, ou atividades realizadas pelos estudantes e comunidade, envolvendo práticas formalizadas e protocolares. Assim, também estão incluídos fatos, recorrentes ou pontuais, que ocorrem no transcorrer do cotidiano escolar de maneira não estruturada ou informal, mas que acabam afetando o percurso educativo.

Por fim, o Resultado é representado por mudanças derivadas ou o ponto de finalização de um processo, sendo passível de ser verificado ou que seja intencionada pelo projeto escolar. Compreender a função do que estou aprendendo de maneira prospectiva para o futuro, ou mesmo, o fim do ciclo por questão de conflito, saindo ou desejando futura saída da escola, são fatores que serão codificados como Resultados. Esta categoria também abrange a satisfação que os respondentes têm em relação a outros atores da escola. Isto porque como os instrumentos olham para determinados recortes temporais, a satisfação pode ser vista como medida de qualidade, de resultado entregue, pelo sujeito que desempenha aquela determinada função.

Importante destacar que, na metodologia proposta, cada uma das três dimensões discutidas constitui um contínuo no entendimento dos elementos que compõem o Clima Escolar. Isso porque os elementos que formam a estrutura somente podem ser vistos como relevantes para o constructo se influenciam e organizam os processos – inversamente, tais procedimentos não podem, sozinhos, ultrapassar as limitações estruturais. Porém, se faz necessário tal compartimentalização para entender de que maneira cada um dos constructos distribuem os itens, compondo seus constructos.

Neste contexto, alguns protocolos são necessários para não haver dúvidas quanto à codificação feita. Os critérios descritos abaixo organizam tais considerações procedimentais. Parte são escolhas feita pelo pesquisador que conduziu a análise, com devidas justificativas.

#### Critérios:

- Quando o verbo remeter a essência daquele fenômeno, deve ser marcado como Estrutura. Assim como a existência ou as condições de determinado equipamento ou infra deve ser também identificado como Estrutura. Ser, estar, haver são verbos típicos desta categoria.
- Quando a pergunta remeter a frequência, indicar volume de ocorrências, então, usualmente deve ser considerada Processo. Também devem ser codificados nesta categoria, itens que indiquem ações que demonstrem o transcorrer de

determinados fatos: tratar, cuidar, demonstrar, apoiar, parecer etc., assim como, verbos de demonstrem fatos pontuais: trazer, gritar, provocar, agredir etc.

- Em Resultado, verbos que indiquem consequência do processo escolar, ou sentimentos colocados de maneira ampla, remetendo ao bem-estar mais geral e de caráter mais estável, devem ser incluídos nesta categoria. Além disso, medidas de satisfação com determinado profissional da educação, par ou situação, também deve ser configura como Resultado, pois denota fim de determinado processo, gerando tal sentimento.

Amplas, essas três naturezas ajudam a organizar os tipos de fatos inseridos nos constructos. Porém, sua discricionariiedade é baixa, sendo necessário uma camada adicional. Propõe-se, assim, **Subcategorias (VIII)** que busquem especificar o que compõe cada categoria. A categoria Estrutura é a que possui o maior número de nuances. Propõe-se dividi-la em: Normas, Objetivos, Valores e Infraestrutura, que correspondem a:

- Normas: regras ou diretrizes que orientam o comportamento e as atividades da instituição. Podem ser formais, como regulamentos e estatutos, ou informais, como padrões de conduta e cultura organizacional implícitos;
- Objetivos: metas ou resultados, declarados ou implícitos, que a organização busca ou alcança por meio de suas atividades. Podem ser de curto, médio ou longo prazo, podendo ser claramente definidos e mensuráveis, ou de cunho mais subjetivos. Não são fatos resultantes dos processos, mas prospecções e entendimentos do que a instituição escolar busca;
- Valores: ditam os princípios pelos quais as normas e objetivos devem se guiar e se orientar. Podem buscar, por exemplo, equidade, garantindo que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade; Inclusão, promovendo a participação plena e igualitária de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência; e Participação da comunidade, envolvendo as famílias, as comunidades locais e outros parceiros na tomada de decisões e no apoio à educação.
- Infraestrutura: diz respeito aos aparatos e condições físicas dos espaços escolares.

Já em Processo, propõe-se a divisão em apenas duas categorias: Convivência e Práticas Pedagógicas e organizacionais. Tal divisão se faz na tentativa de contrapor a profusão de dimensões criadas pelos instrumentos, que devem trazer itens de naturezas e temáticas das mais diversas. Assim, um esforço de síntese parece ser o mais adequado para tentar analisar tal dispersão. Essencialmente, “Convivência” será a codificação de itens que tratam de fatos e ações mais do âmbito das relações interpessoais, não orientados formalmente por regras institucionais ou do processo pedagógico formal; já a categoria “Práticas pedagógicas e organizacionais” trará fatos e ações que fazem parte do processo educativo formal, orientados por regras institucionais e da prática ética profissional.

A última dimensão responde de maneira coerente à proposta bidimensional dos Processos, sendo os resultados almejados pelas escolas também de duplo caráter: pedagógico, da garantia do direito objetivo da Educação, como acesso, permanência e aprendizado, que foi chamado de Ensino-Aprendizagem; e de Bem-estar, consequência dos processos de Convivência. Tal aferição busca entender a natureza do que compõe cada constructo de Clima Escolar, supostamente refletido pelos instrumentos, e de que maneira colocam peso para cada um dos elementos constitutivos do ambiente. Na sequência, coerente com a base teórica, propõe-se a estruturação de três campos.

O campo **Crítico ou Desempenho padronizado (IX)** busca relacionar-se com os conceitos de Sociedade Unidimensional, Pseudoformação e Experiência Formativa da Teoria Crítica. Como apontado no capítulo anterior, resistência, adaptação, intelectualismo e reificação podem ser enumerados como elementos constitutivos de um projeto emancipador ou de pseudoformação.

Considerando que talvez os itens não demonstrem tão explicitamente tal granularidade, este protocolo opta por reunir elementos críticos e de adesão acrítica como aglutinadores. Diante dessa dupla face, os itens devem ser codificados sob a forma de Desempenho Padronizado se trouxerem elementos explicitamente deterministas, ahistóricos – quer dizer, sem abertura suficiente para entendimentos diversos sobre determinado fato, refletindo sobre aspectos de sua trajetória, desencorajando pensamento crítico e a autorreflexão e se mostrando como possíveis indutores de processos de submissão e adaptação forçada.

Dessa maneira, aspectos uniformizadores, com processo único aceitável socialmente devem ser codificados como Desempenho padronizado. Tal expressão, pode indicar itens que apontem para necessidade de Adaptação dos sujeitos, ou seja, que indicam aceitação forçada do

pensamento da cultura dominante como medida de conformismo e eficiência diante do amplo domínio da racionalidade técnico-instrumental e pelo poder ideológico da cultura de massa, ou mesmo o processo de ensino-aprendizagem de caráter intelectualista, que remetem a elementos de ensino-aprendizagem com extremo distanciamento da realidade. Estes apontam para a idealização, tendendo a tornar-se descolada da realidade, alheia ao mundo da práxis.

Se o texto do item também desconsiderar a heterogeneidade dos contextos, caracterizado pela enorme desigualdade, também deverá ser codificado como Desempenho Padronizado.

Se os itens não apresentarem tais elementos, mesmo não provocando explicitamente movimentos críticos, devem ser categorizados como Críticos, pois demonstram minimamente abertura para tal configuração, como leituras plurais e sem interpretações direcionadas.

Tais campos trarão informação de caráter mais subjetivo, carregada pelo entendimento do avaliador, apesar das regras aplicadas, mas que se faz importante para fazer ponte com o julgamento a ser desenvolvido. Assim, o campo Observação/Justificativa será tomado como elemento aberto para futura crítica de pares.

Temas contemporâneos que estruturalmente afetam as relações e a maneira como os estudantes se colocam e se enxergam neste processo escolar, também precisam ter campo de codificação. Serão trabalhados da categoria **Tema Estruturante (X)** e serão categorizados como racismo, discurso de ódio, Identidade de gênero e sexualidade, Religião, dentre outros. Itens relacionados a elementos próprios da vivência escolar serão codificados como Escolares. Neste contexto, bullying, por exemplo, deve ser classificado como Escolar, assim como práticas inadequadas de controle aplicados pelos professores para atuar sobre indisciplina.

Por fim, a categoria **XI** apontará o ator que é tratado no item. Poderá ser indicado: estudante, professor, gestor, família ou instituição.

Finaliza-se, assim, esta etapa de explicitação dos critérios de codificação relacionados aos conteúdos dos itens. Logo, argumentamos que as categorias de uma análise de conteúdo devem ser: 1) exclusivas, 2) exaustivas e 3) homogêneas, nesta ordem de importância. Essas três características (denotadas não apenas por Bardin (1977), mas basicamente por boa parte da literatura especializada (BAUER, 2007; DOWNE-WAMBOLDT, 1992; NEUENDORF, 2002; KRIPPENDORFF, 2004; PRASAD, 2008; WHITE, MARSH, 2006) se aplicam tanto às

categorias no geral quanto aos códigos que as formam. Em outras palavras, também os códigos que formam uma categoria precisam ser exclusivos, exaustivos e homogêneos.

### **2.3. Redação também importa: base para analisar a forma dos itens**

Antes de entrar na codificação em si, se faz necessário incluir um eixo de análise que também dialogue com a forma do item, não só com seu conteúdo.

Bickman e Rog (2009), em manual de métodos de ciências aplicadas muito citado, apontaram que Sudman e Bradburn (1974) ao examinarem as fontes de erro em pesquisas que utilizaram questionários estruturados, concluíram que talvez a principal delas tenha sido decorrente da forma com que os itens foram apresentados, da maneira com que as perguntas direcionadas para os sujeitos foram feitas. Quando Fowler (2013) examinaram as estratégias para reduzir os efeitos do entrevistador nos dados, eles também concluíram que o desenho da pergunta era um dos caminhos mais importantes para minimizar os efeitos da entrevista nos dados.

Segundo os autores, uma boa pergunta é aquela que produz respostas que são medidas confiáveis e válidas de algo que queremos descrever. A confiabilidade é usada no sentido psicométrico clássico de até que ponto as respostas são consistentes: quando o estado do que está sendo descrito é consistente, as respostas também são consistentes. A validade, por sua vez, é a medida em que as respostas correspondem a algum “valor verdadeiro” hipotético do que estamos tentando descrever ou medir.

1. As perguntas precisam ser consistentemente compreendidas
2. Os entrevistados precisam ter acesso às informações necessárias para responder a pergunta
3. A forma como os respondentes são solicitados a responder à pergunta deve fornecer uma maneira apropriada de relatar o que eles têm a dizer.
4. Os respondentes devem estar dispostos a fornecer as respostas solicitadas na pergunta (BICKMAN; ROG, 2008, p. 376, tradução minha).

Para Bickman e Rog (2008), existem dois tipos de avaliação de perguntas: aquelas destinadas a avaliar o quanto as perguntas atendem aos quatro padrões acima, que podem ser consideradas como padrões de processo, e aquelas destinadas a avaliar a validade das respostas resultantes. Para avaliar até que ponto as perguntas atendem aos padrões do processo, podemos seguir várias etapas possíveis. Estas incluem: (a) revisão sistemática de questões; (b) entrevistas cognitivas, nas quais a compreensão das perguntas pelas pessoas, e como elas respondem às perguntas é investigado e avaliado; e (c) pré-testes de campo sob condições realistas.

Os autores indicaram que uma parte vantajosa de ter pessoas relatando com a maior precisão possível é garantir que todos os entrevistados tenham o mesmo entendimento do que deve ser relatado. Dessa forma, o pesquisador pode ter certeza de que as mesmas definições foram usadas em todos os entrevistados. Se os respondentes não entenderem consistentemente o que uma pergunta está pedindo, é improvável que as respostas resultantes sejam medidas precisas.

O desenho adequado da pergunta significa certificar-se de que o pesquisador e todos os entrevistados estão usando as mesmas definições ao classificar pessoas ou contar eventos. Em geral, os pesquisadores tendem a resolver o problema dando aos respondentes uma definição para usar e, em seguida, pedindo aos respondentes que façam o trabalho de classificação.

Quando as regras para contagem de eventos são bastante intrincadas, fornecer uma definição abrangente e complexa provavelmente não é a resposta certa. No extremo, os entrevistados podem acabar ficando mais confusos. Provavelmente é necessária uma abordagem diferente, assim, uma possibilidade é adicionar perguntas extras para cobrir os tipos de eventos comumente omitidos. Uma alternativa é utilizar várias perguntas para cobrir todos os aspectos do que deve ser relatado, ao invés de tentar agrupar tudo em uma única definição. Isto pode ser uma maneira eficaz de simplificar para os entrevistados a tarefa de relatar os acontecimentos. É uma das formas mais fáceis de garantir que os tipos de eventos comumente omitidos sejam incluídos na contagem total obtida.

Além de ser capaz de entender o vocabulário usado em uma pergunta, também é importante que os respondentes entendam sobre qual período devem responder. Ao não incluir nenhum período de referência específico, os respondentes devem escolher por conta própria em quais períodos pensar. Se eles decidirem pensar nos últimos 30 dias, a resposta provavelmente será diferente daquela que dariam se considerassem o ano inteiro. Ao permitir que os entrevistados façam suas próprias escolhas sobre um período, as respostas podem variar apenas por esse motivo, e a confiabilidade dos dados é reduzida. Além disso, esta questão também assume um padrão de regularidade que nem sempre ocorre.

Responder a perguntas é uma tarefa cognitivamente complexa que se torna ainda mais desafiadora quando os pesquisadores elaboram questões que exigem várias etapas cognitivas para chegar a uma resposta. Quando há vários conceitos mencionados e pontuados em uma única pergunta, o respondente deve decidir por conta própria como lidar com as partes separadas.

Os pesquisadores da memória nos dizem que poucas coisas, uma vez experimentadas diretamente, são perdidas completamente. A prontidão com que informações e experiências podem ser recuperadas segue alguns princípios bem desenvolvidos:

Quanto mais recente o evento, maior a probabilidade de ser lembrado. Quanto maior o impacto ou relevância atual do evento, maior a probabilidade de ser lembrado. Quanto mais consistente um evento foi com a maneira como o respondente pensa sobre coisas, maior a probabilidade de ser lembrado (BICKMAN; ROG, 2008, p. 382, tradução minha).

Embora a deseabilidade social tenha sido usada como um termo abrangente para esses fenômenos, provavelmente existem várias forças diferentes operando para produzir os efeitos de resposta descritos acima. Em primeiro lugar, não há dúvida de que os respondentes tendem a querer parecer bons e evitar serem ruins. Além disso, às vezes, as pesquisas fazem perguntas cujas respostas podem realmente representar uma ameaça para os entrevistados – podendo expor os réus a processos de divórcio, perda de empregos ou até mesmo processos criminais.

Quando a resposta a uma pergunta de pesquisa representa tal risco para os entrevistados, é fácil entender por que os entrevistados podem preferir distorcer suas respostas em vez de se arriscarem a responder de forma precisa, mesmo que o risco de divulgação imprópria seja pequeno. Em terceiro lugar, de uma maneira relacionada, mas ligeiramente diferente, a distorção da resposta pode ocorrer porque a resposta literalmente precisa não é a maneira como o entrevistado deseja pensar sobre si mesmo. Pode estar relacionado tanto com o fato de que os respondentes administram suas próprias autoimagens, quanto com o gerenciamento das imagens que os outros têm deles.

Dessa maneira, os itens também foram submetidos a mais um escrutínio que aponta possíveis questões com relação à forma de construção, a sua redação. Sua análise buscará responder se as perguntas são consistentemente compreendidas. Para isso, serão avaliados aspectos como: (i) se o evento que está sendo questionado é recente e se o período de referência é explicitamente indicado, estratégia usada para evitar que os entrevistados se sintam expostos; (ii) também serão observadas a granularidade da questão, se a redação é objetiva e clara, se remete a um número de fatos adequados para serem refletidos pelos respondentes, entre outros aspectos apontados por Bickman e Rog (2009). Se nenhum problema for indicado, será codificado com OK.

Fica assim a estrutura de codificação, excluindo as partes de mera identificação:

**Quadro 3 - Estrutura de codificação - Natureza dos itens**

<b>VII - Categoria</b>	<b>VIII - Subcategoria</b>
<b>Estrutura</b>	Objetivos
	Valores
	Normas
	Infra
<b>Processos</b>	Convivência
	Práticas Ensino-Aprendizagem e Organizacionais
<b>Resultados</b>	Bem-estar
	Ensino-Aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

**Quadro 4 - Estrutura de codificação - Características dos itens**

<b>Categoria de análise</b>	<b>IX - Emancipação</b>	<b>X - Tema estruturante</b>	<b>XI - Ator</b>	<b>XI – Redação /Abordagem</b>
<b>Códigos possíveis</b>	Crítico	Diversidade	Estudante	OK
		Participação	Professor	Redação imprecisa
	Desempenho padronizado	Combate à violência	Gestor	Positiva
		Escolar	Família	Negativa
			Instituição	

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dessa estrutura e parâmetros, todos os itens dos dois instrumentos de mensuração do Clima Escolar, voltados para estudantes, mais utilizados pelas dissertações e teses no Brasil serão codificados. Espera-se que tal esforço possibilite a construção de um campo de comparação entre os constructos, importante para contribuir para o avanço dos estudos do tema, assim como, ajude a indicar potências e limites dos conceitos ancorados no suporte oferecido pela Teoria Crítica.

### 3. OS CONSTRUCTOS, SEUS INSTRUMENTOS E ANÁLISE

A análise a seguir, baseada nos conceitos explorados no Capítulo 1 e nos procedimentos apresentados e protocolizados no Capítulo 2, busca identificar elementos constituintes dos instrumentos nomeados por esta pesquisa como GEPEM e Delaware. Não é a intenção colocar em xeque nenhum deles, mas apenas propor nexos que possibilitem acúmulos e caminhos de avanços, identificando semelhanças e diferenças que, se mapeadas e analisadas, podem contribuir para que se estabeleçam novos diálogos no campo.

Assim, a primeira parte buscará descrever cada um dos instrumentos. Na sequência, os resultados da codificação e análise serão discutidos, almejando fazer conexões que explicitem os desafios que cada instrumento busca enfrentar e seus pressupostos.

#### 3.1. Descrição do instrumento GEPEM

Desenvolvido por um grupo de pesquisadores de universidades paulistas – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Estadual Paulista (Unesp) –, fomentados inicialmente por edital, conforme explicado na Introdução, o instrumento de avaliação do Clima Escolar partiu de uma análise da literatura que apontou para uma definição que compreende tal fenômeno como resultante da junção das diferentes percepções dos alunos, professores e gestores, pais e funcionários. A noção de clima trabalhada pelo GEPEM tem como princípio o respeito ao universo escolar, seja em relação à unidade de ensino como um todo, seja à sala de aula, em específico, reconhecendo a existência de dimensões referentes à organização administrativa e educacional e às relações entre os indivíduos que naquele espaço convivem.

Segundo Moro (2018), que defendeu uma tese apresentando a validade do instrumento do GEPEM, percepções refletem a forma como o ambiente educativo, incluindo as propriedades organizacionais da escola, é cognitivamente apreendido, representado, refletido e externalizado pelos indivíduos que o compõem.

Em síntese, podemos afirmar que o clima de uma escola emerge de uma avaliação subjetiva e compartilhada pelos atores escolares, em razão das vivências cotidianas no contexto educacional, em relação às diferentes dimensões da instituição (normas, objetivos, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa). O clima de uma escola pode ter influência direta na dinâmica educacional, e esta, por sua vez, vai revelar um clima positivo ou negativo, incidindo na qualidade de vida escolar e no processo de ensino e aprendizagem, já que interfere na efetividade do trabalho docente e discente, bem como na qualidade das relações que ali serão estabelecidas (MORO, 2018, p. 48).

Além desse apontamento, Moro (2018) também indicou que o grupo parte de um entendimento de que

(...) o clima é uma construção paulatina, a qual envolve todos os atores escolares, propiciando relações interpessoais de qualidade, para que a convivência democrática e as interações sejam valorizadas. Com esse intuito, é de suma relevância que os valores morais, como justiça, solidariedade, respeito, sejam postos em ação; todavia, não só isso, porque tais valores precisam ser igualmente objeto de reflexão, discussão e, sobretudo, que integrem a rotina cotidiana da vivência escolar (MORO, 2018, p. 49).

A partir desses pressupostos, do estudo da literatura na área, e da análise de vários instrumentos internacionais sobre Clima Escolar, o grupo construiu uma matriz de referência composta por oito dimensões relativas ao Clima Escolar e elaboraram itens avaliativos em formato Likert<sup>3</sup> referentes a cada uma dessas dimensões, direcionados aos três grupos (gestores, docentes e alunos), conforme mostrado no quadro abaixo.

**Quadro 5 - Matriz do Instrumento GPEM**

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

<sup>3</sup> Na escala Likert, desenvolvida pelo cientista Rensis Likert entre 1946 e 1970, cada questão apresenta certo grau de concordância ou discordância sobre um objeto, escolhendo-se um ponto numa escala de gradações. As mais comuns são: concordo muito, concordo, neutro/indiferente, discordo, discordo muito.

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

---

Fonte: Extraído de VINHA *et. al* 2017, p. 10.

Diante dessa estrutura, os questionários foram construídos com oito seções, cujas questões contiveram itens que medissem e avaliassem as percepções dos sujeitos. O instrumento voltado para os estudantes teve 119 itens (sendo 15 de caráter descritivo do perfil do estudante), para os professores 131, e para a equipe gestora, 138. Cada item apresentou quatro possibilidades de resposta.

Segundo o manual, a opção por quatro opções de resposta se dá para não disponibilizar alternativa intermediária que possa direcionar o preenchimento. As sequências de alternativas partiram de posições crescentes, na ordem de importância, como: “não concordo; concordo pouco; concordo; concordo muito”.

No final de cada questionário, houve também perguntas contextuais, que visam a coletar informações sobre o perfil dos participantes. Ainda segundo o manual, o tempo médio para finalizar o preenchimento do questionário, normalmente, é de 25 minutos (sendo cerca de 12 segundos para cada questão). Por fim, vale indicar que a capa do questionário indica para os participantes que:

**"Nosso objetivo é saber o que você pensa sobre a sua escola.**

As informações coletadas por meio deste questionário vão nos ajudar a melhorar as relações interpessoais, as condições de aprendizagem e o ambiente geral da escola.

Esse é um questionário direcionado à equipe gestora desta instituição educacional.

**Todas as respostas serão tratadas de forma estritamente CONFIDENCIAL.**

Esse questionário é anônimo, secreto e individual, por isso lhe pedimos que o responda com sinceridade e dizendo exatamente o que você pensa ou sente em relação ao que tem vivenciado **NOS ÚLTIMOS 3 MESES.**" (VINHA *et. al*, 2017, p. 24, grifos dos autores).

Como caminho de validação, depois da elaboração da primeira versão dos instrumentos, o grupo submeteu o conteúdo à apreciação de especialistas, e o aperfeiçoaram posteriormente (MORO, *et al.* 2019). A pré-testagem contou com uma amostra de 80 alunos do 6º ao 9º ano de duas escolas – uma pública e outra particular. Já com o corpo administrativo, foram aplicados questionários com 92 professores e 16 gestores, sendo que a amostra não foi probabilística, mas por adesão dos sujeitos.

Conforme retomado por um dos autores do instrumento, em artigo que explicou processo e resultados dessa validação, foi também realizada análise semântica, com leitura aprofundada dos itens. Isso porque se faz necessário o confrontamento dos resultados obtidos via processamentos estatísticos, assim como a verificação dos resultados do diagnóstico, em contraste com os dados de sessões de observação das escolas participantes da testagem.

Com isso, chegamos à segunda estrutura dos instrumentos de medida, para o processo de análise estatística, a qual foi composta de 103 itens para alunos, 125 para professores e 133 para gestores. Esses foram os itens submetidos aos processamentos estatísticos, já que os itens excluídos não entraram no processamento (MORO, *et al.*, 2019, p. 323).

Uma nova aplicação, com mais 11 mil pessoas, entre estudantes, professores e gestores, foi realizada via instrumento online. Os dados analisados serviram para checar duas hipóteses: a do modelo reflexivo e a do modelo formativo.

Conforme explicado por Moro, a perspectiva formativa parte da hipótese de que o Clima Escolar “emerge em relação às percepções dos atores escolares sobre as diferentes dimensões da instituição, ou seja, a maneira como os respondentes percebem e experimentam as especificidades da instituição, retratadas nas dimensões avaliadas, que serão geradores do clima da escola” (MORO *et al.*, 2019, p. 327). Dessa maneira, o clima se configura como constructo externo construído pelas percepções compartilhadas por aqueles que convivem na escola.

Noutros termos, enquanto os itens reflexivos são causados pelo constructo (as percepções da comunidade escolar sobre a instituição são provocadas pelo Clima Escolar), os itens formativos são responsáveis por originar o fator (o Clima Escolar emerge das percepções compartilhadas dos atores escolares) (MORO *et al.* 2019, p. 327).

Ainda segundo o pesquisador, os três instrumentos foram analisados por meio de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias.

Quando os modelos exploratórios, testados pelas análises fatoriais, não obtiveram ajuste adequado, os índices de modificação (modification indexes – MI) foram inspecionados, com o objetivo de identificar os problemas estruturais do fator. Com base nos resultados do processamento, foram indicados ajustes, a fim de tornar a escala aceitável do ponto de vista científico e psicométrico, e, para tanto, foi determinada a exclusão de itens avaliativos. Mesmo com a escolha de alguns itens

para a exclusão, empreendemos novamente uma análise semântica deles, de sorte a verificar qualitativamente a sua relevância para o diagnóstico do Clima Escolar, em suas respectivas dimensões (MORO, *et al.* 2019, p. 327).

Conforme explicado no artigo, alguns itens considerados importantes pelo grupo se mantiveram no constructo, “mesmo que não demonstrassem forte relação com os demais itens daquela dimensão em que estavam alocados, de acordo com o resultado do processamento” (MORO, *et al.* 2019, p. 326). A explicação foi de que os pesquisadores acreditavam que cada item também teria uma contribuição individual (variância específica), “a qual, embora não seja levada em conta no processamento das análises fatoriais, não pode ser negligenciada para o diagnóstico do clima” (MORO, *et al.* 2019, p. 326).

Um exemplo de item com tais características seria “os professores desta escola costumam faltar”. Esse item refere-se à dimensão do ensino e aprendizagem. Ao ser processado na análise fatorial, somente os elementos atinentes à aprendizagem (variância comum) serão considerados, enquanto, na variância específica do item, a qual traz elementos do trabalho à postura do professor em relação à escola, não é levado em conta. Por acharmos pertinentes as informações do item para a avaliação do clima, optamos por conservá-lo nos instrumentos (MORO, *et al.* 2019, p. 326-327).

Os pesquisadores também consideraram o modelo teórico formativo. As diferentes perspectivas se mostraram necessárias, pois para eles o Clima Escolar continuava sendo um traço latente, mas ele seria uma consequência, e não um preditor. “Por outro lado, o clima da escola é dialético, isto é, as percepções geram o clima, o qual, por sua vez, alimenta as percepções, de modo a reproduzi-las e/ou para gerar novas percepções” (MORO, *et al.* 2019, p. 327).

Dessa maneira, procederam para as Análises de Componentes Principais (ACP), um procedimento matemático que considera as variáveis conforme sua variância total, ou seja, “os dados são agrupados segundo sua variância comum, específica e de erro, segundo seu comportamento dentro da dimensão. Assim, poderíamos preservar o maior número de itens significativos para o diagnóstico do clima” (MORO, *et al.* 2019, p. 327).

Em função de todos os processamentos e rigorosa análise dos resultados (...), foram promovidas as alterações nos instrumentos e na matriz de referência, por meio de exclusão de itens com carga componencial inferior a 0,30; modificação dos conteúdos de alguns (poucos) itens que ainda revelavam problemas de sentido e/ou redação; alocação dos itens da Dimensão 4 – Intimidação, dos instrumentos dos professores e gestores para a Dimensão 2 – Relações Sociais; e pequenos ajustes na matriz de referência. Chegamos, portanto, à composição final dos nossos instrumentos de medida para avaliar o Clima Escolar nas escolas brasileiras, compostos por 104 itens para alunos, 123 itens para professores e 130 itens para gestores.

Diante de todo o processo relatado e com base nos resultados alcançados, ratificamos as evidências de validade para o constructo e de conteúdo, constatando que os instrumentos de medida para avaliar o Clima Escolar, na perspectiva de alunos, professores e gestores de escolas brasileiras, estão devidamente validados, teórica e psicometricamente. Os instrumentos de medida estão disponíveis e são gratuitos para

as instituições escolares e demais pesquisadores interessados em implementar investigações nessa área, podendo ser acessados por meio do Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o Clima Escolar, disponível na biblioteca digital da Faculdade de Educação da Unicamp (MORO, *et al.* 2019, p. 330).

### 3.2. Descrição instrumento Delaware

Em sua pesquisa, Holst (2015) não localizou instrumentos brasileiros validados que poderiam contribuir para a avaliação do Clima Escolar. Identificou, porém, que Reis (2012) utilizou uma pesquisa canadense de Clima Escolar, mas que não apresentou evidências de sua adaptação para uso em escolas brasileiras. No mesmo sentido, com exceção de dois estudos realizados no Chile, não localizou trabalhos que avaliassem o Clima Escolar em outros países do sul global.

Aprofundando o levantamento, encontrou o *Delaware School Climate Survey-Student* (DSCS-S), desenvolvido por pesquisadores da Universidade de Delaware e usado com recorrência para analisar o Clima Escolar do estado de mesmo nome. O instrumento está fundamentado em duas estruturas teóricas (a estrutura de Stockard e Mayberry (1992) sobre o Clima Escolar, e a teoria da disciplina autoritária – trabalhada por Baumrind; Larzelere; Owens, 2010). Ambas as teorias sugerem que um Clima Escolar saudável é caracterizado pelo equilíbrio entre (a) apoio, ou receptividade, visto em adultos cuidando e respondendo às necessidades sociais e emocionais dos alunos, e (b) estrutura, ou exigência, como visto em expectativas comportamentais claras, regras justas e supervisão adulta.

Assim, a Delaware se caracteriza por um instrumento de autorrelato, composto por 78 itens e quatro dimensões: a primeira de Clima Escolar (Escala I), a segunda de técnicas de aprendizado positivo, punitivo e socioemocional (SEL) (Escala II), a terceira de bullying e vitimização (Escala III), e de envolvimento do aluno (Escala IV). Os alunos respondem a cada item usando uma escala Likert. Para as questões de Clima Escolar, técnicas escolares e engajamento (escalas I, II e IV), há uma resposta de 4 pontos. O formato é usado com 1 = Discordo totalmente, 2 = Discordo, 3 = Concordo e 4 = Concordo totalmente. Para os itens de vitimização por bullying (escala III), que tem o formato de resposta de 6 pontos é usado: 1 = Nunca, 2 = Algumas vezes, 3 = Uma ou duas vezes por mês, 4 = Uma vez por semana, 5 = Várias vezes por semana e 6 = Todos os dias.

Segundo Holst (2015), a primeira dimensão, Clima Escolar, e as outras três escalas são consideradas construtos independentes que estão associados ao Clima Escolar (técnicas escolares, vitimização do bullying e engajamento do aluno). Estudos recentes, que investigaram as propriedades psicométricas, incluíram 34.323 alunos em 133 escolas públicas de ensino

fundamental e médio no estado de Delaware, nos EUA (BEAR *et al.*, 2014). Os resultados abarcaram evidências que apoiaram a validade de construção de cada dimensão, com análises fatoriais confirmatórias demonstrando invariância entre raça/etnia, entre séries e entre grupos de gênero. Pontuações em escalas e subescalas mostraram uma correlação significativa com o desempenho acadêmico e suspensões escolares por comportamento inadequado.

Sem consenso na literatura sobre como fazer para adaptação de instrumentos, Holst (2015) optou uma combinação de procedimentos recomendados por Borsa *et al.* (2012), por Gjersing; Caplehorn e Clausen (2010), e Cassepp-Borges; Balbinotti e Teodoro (2010). Na primeira etapa, o instrumento de Delaware foi traduzido do inglês para o português por dois tradutores. Um terceiro profissional independente, com doutorado em psicologia, sintetizou as duas versões, ao mesmo tempo em que resolveu eventuais diferenças nas traduções. Em seguida, foi realizada a validação qualitativa de conteúdo em estudo piloto, no qual cinco crianças e adolescentes responderam individualmente à pesquisa.

O próximo passo foi fornecer algumas evidências da validade de conteúdo da versão brasileira do instrumento, e para isso foi conduzido um comitê de especialistas composto por três professores doutores em Psicologia Escolar e Psicometria. A validação quantitativa de conteúdo serve para avaliar a clareza, relevância e representatividade dos itens do instrumento (CASSEPP-BORGES *et al.*, 2010). Como indicador quantitativo, calculou-se o coeficiente de validade de conteúdo. Todas as pontuações da escala voltada para estudante foram acima de 0,8 para clareza de conteúdo, relevância prática e relevância teórica.

Posteriormente, o instrumento foi submetido ao campo com amostra final de 378 alunos de quatro escolas públicas e duas escolas particulares, localizadas na região metropolitana de Porto Alegre, na Região Sul do Brasil. Segundo os autores, as evidências de validade de critério das pontuações foram mostradas na maioria das pontuações, correlacionando-se significativamente com pontuações em autorrelatos de envolvimento cognitivo-comportamental e envolvimento emocional.

Como limitações, os autores apontaram que os itens da pesquisa não avaliaram o ambiente físico da escola, sendo esta questão relevante para escolas brasileiras. Uma segunda limitação foi que suas subescalas e itens, bem como a teoria utilizada para seu desenvolvimento, foram baseados na cultura norte-americana. Uma terceira limitação foi o método de amostragem empregado: as escolas e os alunos se voluntariaram para participar, não tendo sido selecionados aleatoriamente.

### 3.3. Aplicação do protocolo: Visão comparada

Descritos os dois instrumentos, este trabalho opta por apresentar os resultados da aplicação do protocolo de maneira comparada. Tal escolha se faz diante dos objetivos da pesquisa, além de facilitar a leitura.

Para isso, primeiramente se faz necessário observar os resultados gerais por categoria. Como exposto na Tabela 4, certa similaridade de peso pode ser identificada a partir da codificação mais ampla, pelas Categorias. Em ambos os instrumentos, a categoria Processo concentra a maior parte dos itens, seguida por Resultado e Estrutura.

**Tabela 4 - Proporção de itens por categoria**

<b>Categoria</b>	<b>GEPEM</b>	<b>Delaware</b>
<b>Processo</b>	0,808	0,724
<b>Resultado</b>	0,115	0,224
<b>Estrutura</b>	0,077	0,053

Fonte: Elaborado pelo autor.

Porém, é necessário avançar para checar se semelhança se mantém. Só ao especificar a subcategoria já é possível identificar diferenças relevantes de pesos que cada constructo prioriza.

Começando por Processo, Delaware divide a quantidade de itens de maneira quase que idêntica entre elementos mais formais (das Práticas Organizacionais) e aspectos mais informais (das relações não institucionalizadas entre as pessoas). Já GEPEM prioriza Práticas Organizacionais, de caráter mais formal ou intimamente ligadas a procedimentos institucionais ou de ordem pedagógica, concentrando mais da metade do conjunto dos itens de todo o instrumento nesta subcategoria.

**Tabela 5 - Proporção de itens nas subcategorias de Processo**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>GEPEM</b>	<b>Delaware</b>
<b>Processo</b>	Práticas	0,55	0,38
	Convivência	0,26	0,34

Fonte: Elaborado pelo autor.

Seguindo para Resultado, é possível perceber a relevância do Bem-estar como subcategoria importante para ambos os constructos. Porém, no instrumento estadunidense, adaptado para o português, essa atenção é praticamente exclusiva, principalmente olhando para estudante. Além disso, se observado de maneira ampla dentro do instrumento como um todo, quase um quarto dos itens de todo o questionário acaba concentrado nesta subcategoria. Já GEPEM dedica menos espaço para a Categoria, dividindo-o de maneira mais aproximada entre Bem-estar e Ensino.

**Tabela 6 - Proporção de itens nas subcategorias de Resultado**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>GEPEM</b>	<b>Delaware</b>
<b>Resultado</b>	Bem-estar	0,08	0,22
	Ensino	0,04	0,01

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, em Estrutura, é possível notar preocupação de Delaware em torno de Normas, uma vez que há concentração de todos os itens codificados como desta subcategoria. Enquanto isso, GEPEM, formulado em contexto brasileiro, além de olhar para Normas, joga luz sobre aspectos de infraestrutura física das escolas quando trata de Estrutura. Não foram utilizadas as subcategorias Valores e Objetivos em nenhum dos dois instrumentos.

**Tabela 7 - Proporção de itens nas subcategorias de Estrutura**

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>GEPEM</b>	<b>Delaware</b>
<b>Estrutura</b>	Infra	0,06	-
	Normas	0,02	0,05

Fonte: Elaborado pelo autor.

Só por essa codificação das subcategorias, já é possível verificar diferenças relevantes entre os objetos que compõem cada constructo.

Mas o que significa o GEPEM priorizar Práticas, de caráter mais institucional, formal, enquanto Delaware coloca praticamente o mesmo número de itens também na subcategoria Convivência? Vamos explorar os outros campos de codificação para tentar compreender o que pode estar relacionado por trás dessas escolhas, de forma a dar maior nitidez aos constructos.

Para a descrição seguir de maneira detalhada o suficiente, optei por explorar os resultados por categoria, iniciando pela que concentrava maior quantidade de itens. Essa análise trará em seu bojo elementos que dizem respeito à abordagem dos itens (se positivo, ou negativo), quais atores são envolvidos (como aparecem) e se os itens podem ser caracterizados como Críticos, ou com traços de Desempenho Padronizado, conforme o protocolo de codificação possibilitou.

Ao final de cada tópico, um quadro resumo tentará contribuir para facilitar a leitura, como o Quadro 6, que sintetiza este primeiro olhar geral.

**Quadro 6 - Síntese da codificação geral**

<b>Categoria</b>	<b>GEPEM</b>	<b>Delaware</b>
Processo	Mais da metade dos itens do instrumento inteiro olha para práticas formais da vida escolar.	Divide o total de itens da Categoria de maneira quase idêntica entre práticas formais e aspectos informais
Resultado	Divide a atenção entre bem-estar do estudante e ensino	Foca quase que exclusivamente no bem-estar do estudante
Estrutura	Prioriza infraestrutura, com alguns itens de normas	Só foca em normas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apenas para facilitar a leitura e lembrar estrutura geral da codificação, retomo o quadro que apresenta a estrutura principal de codificação que buscou identificar a natureza do conteúdo de cada item

**Quadro 7 - Categorias e Subcategorias da codificação dos instrumentos de avaliação de Clima Escolar**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Estrutura</b>	Objetivos
	Valores
	Normas
	Infra
<b>Processo</b>	Convivência
	Práticas de Ensino-Aprendizagem e Organizacionais
<b>Resultado</b>	Bem-estar
	Ensino-Aprendizagem

Fonte: Elaborado pelo autor.

3.3.1. *O peso das práticas formalizadas: professor versus instituição; e o olhar sobre o estudante*

A subcategoria Práticas de Ensino-Aprendizagem e Organizacionais, que trata de elementos de caráter mais formal, é a de maior relevância nos constructos, pois concentra 68% das codificações das questões do GEPEM e 52% das de Delaware.

Porém, já no primeiro elemento de abordagem, é possível notar diferença entre eles. Apesar dos dois constructos trazerem itens que trazem com afirmações positivas a maior parte dos conteúdos, o GEPEM dispõe de proporção muito semelhante dos negativos.

**Tabela 5 - Itens de Práticas por abordagem**

		GEPEM		Delaware	
		Negativo	Positivo	Negativo	Positivo
	Nº de itens	25	32	4	25
Práticas	Proporção geral no Instrumento	0,30	0,38	0,07	0,45

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para tentar entender tal escolha, é importante discriminar esses itens de acordo com os atores a quem se referem. Com isso, foi possível observar que o GEPEM concentra muito espaço para itens relacionados aos professores. Já Delaware, nomeia os professores de maneira bem menor, direcionando a maior parte dos itens para a instituição ou os adultos que ali estão presentes, priorizando redações de cunho positivo.

**Tabela 6 - Proporção de itens de Práticas por ator e abordagem<sup>4</sup>**

		GEPEM (57 itens)		Delaware (29 itens)	
		Negativo	Positivo	Negativo	Positivo
Práticas	aluno	0,05	0,11	0,00	0,38
	instituição/adultos	0,16	0,18	0,14	0,38
	família	0,00	0,05	0,00	0,00
	professor	0,23	0,23	0,00	0,10

Fonte: Elaboração do autor.

<sup>4</sup> Optou-se por colocar as proporções intrasubcategoria (somando 100% em cada instrumento) neste quadro para se conseguir uma comparação não diluída pelo instrumento inteiro, discriminando melhor as diferenças de pesos.

Neste contexto, o GEPEM usa 13 dos 25 itens negativos para destacar ações problemáticas dos professores durante a realização das suas Práticas, seja de ensino, seja na manutenção da ordem ou quebra de regras por estudantes, conforme é possível ver no Quadro 8.

**Quadro 8 - Itens codificados como Práticas em GEPEM (ator professor e abordagem negativa)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	3. Na minha escola os professores utilizam as notas como uma forma de controlar o comportamento dos alunos.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	5. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	6. Os professores desta escola costumam faltar.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	18. Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.
Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	41. Ameaçam alguns estudantes.
Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	42. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	52. Os professores favorecem a alguns alunos mais que a outros.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	58. Fingem que não perceberam.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	61. Colocam os alunos para fora da sala de aula.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	62. Mudam os alunos de lugar na sala de aula.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	63. Retiram um objeto (celular, fone de ouvido...) que pertence ao aluno.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	64. Não sabem o que fazer.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência OS PROFESSORES tomam as atitudes abaixo quando os alunos se envolvem em conflitos ou desobedecem as regras:	65. Encaminham para a direção/coordenação/orientação.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já Delaware praticamente elimina a presença do professor nos itens processuais formais, colocando apenas três itens de caráter positivo.

**Quadro 9 - Itens codificados como Práticas em Delaware (ator professor e abordagem positiva)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	2. Os professores tratam os alunos com respeito independente da cor da sua pele
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	7. Os professores se preocupam com os seus alunos
Parte II - Sobre a minha escola	Nesta escola...	8. Os professores muitas vezes mostram para os estudantes quando eles estão sendo bons alunos.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como alternativa para manter peso de práticas formais e institucionais, Delaware direciona a responsabilidade para a instituição, ou para os adultos em geral, inclusive colocando substantivo “escola” no comando da questão. Alguns exemplos podem ser vistos abaixo:

**Quadro 10 - Itens codificados como Práticas em Delaware (instituição e abordagem positiva)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	5. As regras desta escola são claras para os alunos
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	12. Os adultos desta escola se preocupam com os alunos independente da cor da pele
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	20. Esta escola deixa claro como os alunos devem se comportar
Parte II - Sobre a minha escola	Nesta escola...	2. Nesta escola os alunos são elogiados muitas vezes.
Parte II - Sobre a minha escola	Nesta escola...	3. Esta escola ensina os alunos serem responsáveis por seus comportamentos.
Parte II - Sobre a minha escola	Nesta escola...	5. Os alunos muitas vezes recebem recompensas por serem bons alunos.
Parte II - Sobre a minha escola	Nesta escola...	6. Os alunos são ensinados a entender como os outros pensam e sentem.
Parte II - Sobre a minha escola	Nesta escola...	9. Os alunos são ensinados de que podem controlar seu próprio comportamento.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como GEPEM acaba concentrando um número maior de itens nesta subcategoria de Práticas, ele possui espaço também para apontar para a instituição como um todo. Mas o faz dividindo a abordagem com o mesmo número de itens positivos (10 itens) e negativos (9 itens). Como são muitos itens, opto por trazer exemplos.

**Quadro 11 - Itens codificados como Práticas em GEPEM (Instituição e abordagem positiva)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	4. A quantidade de lição de casa é bem distribuída entre as matérias.
Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola	Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	36. A equipe gestora (orientador, coordenador, vice-diretor, diretor) demonstra preocupação com a vida dos alunos fora da escola.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	44. Em geral, os adultos (professores, funcionários e direção) cumprem as regras da escola.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	56. Quando ocorrem situações de conflitos podemos contar com os adultos para ajudar a resolvê-los.

Fonte: Elaboração do autor.

**Quadro 12 - Itens codificados como Práticas GEPEM (Instituição e abordagem negativa)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	53. Na maior parte das vezes, a escola castiga ou dá bronca no grupo todo e não apenas nos envolvidos.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	54. As punições são impostas sem o aluno ser ouvido.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	55. A escola faz diferença ao dar um castigo para uns e não para outros que descumpriram uma mesma regra.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	66. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.'

Fonte: Elaborado pelo autor.

Outro ator da escola que recebe um número de itens relevantes nesta subcategoria, como era de se esperar, são os estudantes. Porém, novamente, de maneira bem distinta entre os dois instrumentos.

Por um lado, Delaware só utiliza abordagem positiva. Apesar disso, as ações, comportamentos e atitudes dos alunos com relação às Práticas esperadas têm caráter normatizador e controlador.

**Quadro 13 - Itens codificados como Práticas Delaware (estudantes e abordagem positiva)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	1.A maioria dos alunos presta atenção nas aulas
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	6.A maioria dos alunos se esforça ao máximo
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	10. Os alunos sabem como se comportar do jeito que escola espera
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	15. Os alunos sabem quais são as regras da escola
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	23.maioria dos alunos obedece as regras da escola
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	25.maioria dos alunos entrega os temas de casa
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	29.maioria dos alunos se esforça bastante para tirar boas notas
Parte IV - Sobre minha escola e eu	NA	1. Eu presto atenção na aula.
Parte IV - Sobre minha escola e eu	NA	3. Eu obedeco as regras da escola.
Parte IV - Sobre minha escola e eu	NA	5. Eu me esforço ao máximo na escola.
Parte IV - Sobre minha escola e eu	NA	7. Eu entrego meu tema de casa no dia combinado.

Fonte: Elaboração do autor.

Já o GEPEM, amplifica um pouco. Isso porque traz questões relacionadas à participação, junto com atividades de cunho mais acadêmico.

**Quadro 14 - Itens codificados como Práticas em GEPEM (estudantes e abordagem positiva)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	11. Fazem as lições de casa.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	12. Quando não entendem alguma coisa, podem perguntar para os professores várias vezes até entenderem.
Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola	Indique a frequência em que as situações abaixo ocorrem em sua escola:	34. Os alunos sentem que podem expressar suas opiniões e que elas são consideradas.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	43. Os estudantes participam da elaboração e das mudanças de regras da escola.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	45. Em geral, os estudantes cumprem as regras da escola.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	46. Os alunos conhecem e compreendem as regras.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Porém, novamente, traz questões a partir de abordagem negativa, ampla e com poucos elementos contextuais.

#### **Quadro 15 - Itens codificados como Práticas em GPEM (estudante e abordagem negativa)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	8. Parecem desinteressados e entediados.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	9. Chegam atrasados.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	10. Atrapalham a aula.

Fonte: Elaboração do autor.

É também bastante curioso observar a quase ausência da nomeação da gestão ou equipe gestora nessa subcategoria (apenas uma citação explícita no questionário do GPEM). Pesquisas anteriores (OLIVEIRA; CARVALHO, 2018) mostraram a relevância da liderança para a constituição, fortalecimento e direcionamento da cultura da unidade e do clima.

Dessa maneira, é possível sintetizar os itens codificados como processuais referentes às Práticas Organizacionais conforme Quadro 16.

**Quadro 16 - Síntese da codificação dos itens Práticas**

<b>Eixo de análise</b>	<b>GEPEM</b>	<b>Delaware</b>
Abordagem	Divide de maneira próxima os itens com abordagem negativa e positiva	Prioriza itens positivos, só utilizando negativos quando trata da instituição
Estudantes	Considera participação e possibilidade de expressão para além das atividades e comportamentos formais de estudo, normalmente com abordagem positiva	Foca em atividades e comportamentos formais de estudo com caráter normatizador e controlador, sempre positivo
Professores e instituição	Foca nos professores, com peso considerável de itens negativos	Foca na instituição, priorizando itens positivos

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.3.2. *O peso da adaptação e da homogeneização dentro dos itens de Práticas*

Antes de seguir a descrição e a análise da codificação da subcategoria Convivência e as categorias Resultado e Estrutura, cabe neste momento uma pausa.

Conforme descrito ao longo do Capítulo 2, um dos pontos de avaliação que todos os itens passaram foi baseado no aporte que a Teoria Crítica trouxe para este estudo. Ao codificar cada item como Crítico ou Desempenho Padronizado, o avaliador tinha como referência o diálogo com os conceitos de Sociedade Unidimensional, Pseudoformação e Experiência Formativa. Adaptação acrítica, homogeneização, intelectualismo inane e reificação podem ser enumerados como elementos constitutivos de um projeto que deixa escapar a Emancipação como foco principal.

Às vezes difíceis de serem identificados em um item, o protocolo desenvolvido para a realização desta pesquisa apontou que redações de perguntas ou afirmativas que fossem deterministas, ahistóricas, e/ou sem abertura suficiente para entendimentos diversos sobre determinado fato, sendo então uniformizadoras, deveriam ser codificadas como Desempenho padronizado.

Reforçando o que foi apontado no capítulo metodológico, os itens codificados como Desempenho Padronizado indicam para a necessidade de aceitação forçada do pensamento da cultura dominante como medida de conformismo e eficiência diante do amplo domínio da racionalidade técnico-instrumental. Se o texto do item também desconsiderar a heterogeneidade

dos contextos, caracterizado pela enorme desigualdade, também deve ser codificado como Desempenho Padronizado. Por exemplo, prever de maneira descontextualizada determinada prática, sendo que a maioria das escolas brasileiras não apresenta condições mínimas para aquela realização (visitar biblioteca, realizar atividades no computador etc.), é algo codificado como Desempenho Padronizado. Se a atividade é considerada importante na visão de educação que o constructo reflete, é importante que esteja contemplada, mas de maneira contextualizada, minimamente crítica frente a realidade que se impõe.

Se os itens não apresentarem tais elementos, mesmo não provocando explicitamente movimentos críticos, devem ser categorizados como Críticos, pois demonstram minimamente alguma abertura para tal configuração, como leituras plurais e interpretações menos direcionadas.

A tentativa deste campo é testar a hipótese de que o caráter hegemônico do constructo – que considera Clima Escolar positivo influenciando positivamente o resto da vida escolar – poderia estar contribuindo para esconder determinados conflitos internos das unidades de ensino.

Tais procedimentos apontam para a subcategoria Práticas de Ensino-Aprendizagem e Organizacionais, dentro da categoria Processos, como o lugar de maior incidência da codificação Desempenho Padronizado, conforme poderia ser intuído pelos resultados descritos acima. Um exemplo seria os muitos itens abordando de maneira negativa os professores, ou apontando para prática estudantil muito uniforme e homogeneizante. Diante disso, se faz importante este momento para explorar tal resultado.

Essencial destacar e salientar com a devida importância que majoritariamente os itens dos dois instrumentos foram classificados como Críticos, atendendo aos critérios que indicassem contextualização, abertura para reflexão não homogeneizadoras etc. Porém, diante do esforço desta tese de entender razões para predominância de resultados positivos, se mostra necessário esse escrutínio.

Conforme é possível observar nas tabelas abaixo (10, 11 e 12), o GEPEM teve 23 itens codificados como Desempenho Padronizado, enquanto Delaware teve 11.

Nos dois casos, quase todos estavam presentes na subcategoria Práticas de Ensino-Aprendizagem e Organizacionais.

Tabela 7 - Itens de Processo por Desempenho Padronizado/Crítico

		GEPEM		Delaware	
		Crítico	Desempenho Padronizado	Crítico	Desempenho Padronizado
<b>Processo</b>	<b>Convivência</b> (absoluto)	27	0	28	0
	<b>Práticas</b> (absoluto)	36	<b>21</b>	17	<b>10</b>
	<b>Convivência</b> (proporção intra)	0,32	0,00	0,51	0,00
	<b>Práticas</b> (proporção intra)	0,43	0,25	0,31	0,18

Fonte: Elaborado pelo autor, grifos meus.

Tabela 8 - Itens de Resultado por Desempenho Padronizado/Crítico

		GEPEM		Delaware	
		Crítico	Desempenho Padronizado	Crítico	Desempenho Padronizado
<b>Resultado</b>	<b>Bem-estar</b> (absoluto)	8	0	16	0
	<b>Ensino</b> (absoluto)	2	<b>2</b>	0	<b>1</b>
	<b>Bem-estar</b> (proporção intra)	0,67	0,00	0,94	0,00
	<b>Ensino</b> (proporção intra)	0,17	0,17	0,00	0,06

Fonte: Elaborado pelo autor, grifos meus.

Tabela 9 - Itens de Estrutura por Desempenho Padronizado/Crítico

		GEPEM		Delaware	
		Crítico	Desempenho Padronizado	Crítico	Desempenho Padronizado
<b>Estrutura</b>	<b>Infra</b> (absoluto)	6	0	0	0
	<b>Normas</b> (absoluto)	2	0	4	0
	<b>Infra</b> (proporção intra)	0,75	0,00	0,00	0,00
	<b>Normas</b> (proporção intra)	0,25	0,00	1,00	0,00

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar de a maioria dos itens codificados como Desempenho Padronizado abordar temas relevantes para uma dinâmica entendida como adequada, eles são apresentados com traços deterministas, ahistóricos e que demandariam um pouco de contexto para serem mais

bem interpretados. Por isso, é importante destacá-los e explicar as motivações dessa codificação.

Em GEPEM, a “Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem” começa com o seguinte comando: “Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:”. A escala de resposta é composta por quatro itens: Não concordo, Concordo pouco, Concordo, Concordo Muito. Neste contexto, o item 5 traz a seguinte afirmação: “Os professores desta escola chegam atrasados com frequência”.

Como indicado acima, aferir se na percepção dos estudantes os professores chegam frequentemente com atraso é, sim um aspecto relevante para entender a dinâmica que se vive naquele ambiente. Porém, é preciso analisar a abordagem. O item não trata o elemento de maneira factual - lembrando apenas que as orientações apresentadas na introdução do questionário sugerem que ao estudante ter em mente os três últimos meses vividos como referência para sua resposta. Além disso, generaliza a resposta para todos os educadores da escola, não estimulando o estudante a pensar em diferentes contextos ou nos motivos que possam ter levado a tal situação.

Diante dessas características, o item tem traços deterministas, não históricos ou contextuais, e imputa completamente responsabilidade para os sujeitos. Dessa maneira, não estimula ou deixa abertura para respondente calibrar sua reflexão, lembrando e se colocando nas situações vividas de atraso de professores de maneira determinística.

Neste mesmo sentido, outras perguntas processuais que dizem respeito às Práticas são identificadas, como atrasos dos alunos, atrapalhar a aula, parecer ou demonstrar desinteresse e desânimo. Falta, mesmo diante dos limites que este tipo de instrumento acarreta, ao menos um pouco de possibilidade de contextualização que viabiliza nuances entre diferentes situações.

Ainda dentro da subcategoria Práticas, outros itens que foram codificados como Desempenho Padronizado abordaram dinâmicas pedagógicas que podem parecer comuns e adequadas para escolas públicas centros urbanos, mas que se demonstram como problemas estruturais para boa parte do Brasil. Por exemplo, ainda na seção 1, um bloco com oito questões é aberto com o comando: “Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:”. O item 20 diz: “Incentivam os alunos a usarem a biblioteca.”, sendo a escala de resposta de quatro opções, seguindo a evolução: Nunca, Algumas vezes, Muitas Vezes, Sempre.

Conforme indicado no Censo Escolar 2022, apenas 53,2% das escolas estaduais tinham bibliotecas e 61% das escolas públicas tinham acesso à banda larga de internet (INEP, 2022). Fazer a pergunta de maneira descolada da realidade demonstra certa concepção uniformizadora, mesmo que partindo de um modelo ideal de como as escolas deveriam disponibilizar, que pode estar distante da realidade vivida pelo estudante. Além disso, diz mais sobre um normativo estrutural do que das relações humanas no ambiente escolar – descolando um pouco do conceito de Clima Escolar proposto.

Por fim, em GEPEN, nos itens relacionados à participação da família no processo escolar é possível verificar questões semelhantes as anteriormente relatadas. A seção 5, “A família, a escola e a comunidade”, começa com o seguinte comando: “Marque o quanto as seguintes situações ocorrem”. Novamente, utiliza a escala Nunca-Sempre de quatro pontos.

O bloco apresenta perguntas como “Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.” (91); “Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.” (93), por exemplo.

Novamente observa-se uma visão de caráter uniforme, homogeneizante, agora sobre os contextos de vida dos estudantes. Ao concentrar as questões relacionadas às famílias em elementos relacionados a sua presença no ambiente escolar e respostas a convocações feitas pela escola, há enviesamento para apenas um aspecto relacional. Fora isso, opta por avaliar a relação família-escola a partir de situações que possivelmente são as mais difíceis para os responsáveis, dado as inúmeras dificuldades sociais que podem interferir na capacidade dos familiares de estarem mais próximos do ambiente escolar. Captar a presença de incentivos, proximidade e preocupação em se relacionar com a escola, ainda que as famílias não consigam estar em todas as atividades e propostas, poderia ser um caminho alternativo. Além disso, os responsáveis têm sido o termo mais adequado para dar conta da rede de apoio que os estudantes contam, opção não escolhida pelo GEPEN.

No Quadro 17 abaixo é possível observar todos os 21 itens codificados como Desempenho Padronizado presentes em na subcategoria Práticas em GEPEN, que basicamente enfrentam os mesmos problemas citados acima de descontextualização, homogeneização e outros elementos que direcionam a resposta para um o que não crítica.

**Quadro 17 - Itens codificados como Desempenho Padronizado em Práticas em GEPEM**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	5. Os professores desta escola chegam atrasados com frequência.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	6. Os professores desta escola costumam faltar.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	8. Parecem desinteressados e entediados.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	9. Chegam atrasados.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	10. Atrapalham a aula.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Com que frequência as situações abaixo acontecem com OS ESTUDANTES DE SUA CLASSE:	11. Fazem as lições de casa.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	14. Conseguem manter a ordem durante a aula.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	18. Parecem estar desmotivados e sem vontade de dar aulas.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	19. Incentivam os alunos a usarem computadores ou outros aparelhos conectados à internet nas atividades propostas durante as aulas.
Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua turma:	20. Incentivam os alunos a usarem a biblioteca.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	66. Os alunos envolvidos recebem advertência oralmente ou por escrito.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	67. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	68. Os alunos envolvidos são suspensos.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	69. Os alunos envolvidos são ouvidos e convidados a reparar seus erros.

Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	70. A escola informa o ocorrido à família (na entrada ou saída, por telefone, por meio de bilhetes ou notificações eletrônicas) pedindo que tome providências.
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	74. A escola impede que alunos participem de atividades que gostam (recreio, Educação Física, festa, excursão etc.).
Seção 5 - A família, a escola e a comunidade	Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	91. Sua família vai às reuniões convocadas pela escola.
Seção 5 - A família, a escola e a comunidade	Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	92. Existe uma boa comunicação entre a sua família e os professores.
Seção 5 - A família, a escola e a comunidade	Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	93. Sua família participa das atividades e eventos organizados pela escola.
Seção 5 - A família, a escola e a comunidade	Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	95. Sua escola realiza projetos ou trabalhos de ajuda à comunidade ou ao bairro.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Partindo para os itens de Delaware codificados como de Desempenho Padronizado, todos eles direcionam-se para os estudantes. Se, por um lado, o instrumento ameniza a responsabilização dos professores, adotando abordagem mais ampla, institucional, por outro, para os estudantes transparece uma visão puramente meritocrática e de adequação às regras da instituição, como é possível visualizar nos itens listados no quadro abaixo.

#### **Quadro 18 - Itens codificados como Desempenho Padronizado em Delaware**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	1.A maioria dos alunos presta atenção nas aulas
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	6.A maioria dos alunos se esforça ao máximo
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	10. Os alunos sabem como se comportar do jeito que escola espera
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	23.maioria dos alunos obedece as regras da escola

Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	25.maioria dos alunos entrega os temas de casa
Parte I - Sobre minha escola e eu	Nesta escola...	29.maioria dos alunos se esforça bastante para tirar boas notas
Parte IV - Sobre minha escola e eu	NA	1. Eu presto atenção na aula.
Parte IV - Sobre minha escola e eu	NA	3. Eu obedeco as regras da escola.
Parte IV - Sobre minha escola e eu	NA	5. Eu me esforço ao máximo na escola.
Parte IV - Sobre minha escola e eu	NA	7. Eu entrego meu tema de casa no dia combinado.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Mesmo adotando abordagem sempre positiva, estimulando que o respondente ora analise o coletivo (a maioria), ora seu próprio comportamento, os itens não provocam reflexões contextualizadas, generalizando ações que são fluídas ao longo do período que o estudante se coloca a recordar. Os comandos poderiam amenizar tal leitura, mas pouco contribuem para isso, trazendo à tona afirmações que fazem pouco sentido serem tão generalizáveis.

Além disso, os conteúdos dos itens codificados como de Desempenho Padronizado trazem em seu conteúdo elementos, como já dito, excessivamente normatizadores, controladores e que valorizam simplesmente o esforço individual. Se esforçar ao máximo, saber se comportar conforme é esperado, tirar boas notas, entre outros, são elementos que apresentados de maneira chapada podem denotar pouco espaço de participação, questionamento ou liberdade de pensamento e ação.

Ao observarmos os outros itens codificados como Desempenho Padronizado (dois do GEPeM e um de Delaware), notaremos que eles estão também nesta mesma concepção de formação, mais homogeneizante. Os três dizem de Resultados, na subcategoria Ensino. Em Delaware: “9. Eu tenho boas notas nesta escola.” Em GEPeM: “1. O que aprendo na escola é útil para a minha vida”; “2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades”.

Estes são relevantes, essenciais, mas extremamente restritivos, se observados com base em contextos. Eles são os únicos itens que dizem dos resultados do processo de ensino-aprendizagem em si e acabam explicitando visão limitante, utilitária, voltada para nota ou ingresso na universidade.

Assim, diante do exposto, já é possível afirmar que os instrumentos, independentemente das diferenças e prioridades variadas, apresentaram traços denominados como Desempenho Padronizado em relação às Práticas de Ensino-Aprendizagem e Organizacionais.

Delaware valoriza unicamente visão de que aluno precisa se adaptar e se dedicar para estar inserido adequadamente a este processo, alcançando boas notas.

Já o instrumento do GEPEM, em diversos momentos, toma pouco cuidado com os diferentes contextos brasileiros, tratando de maneira generalizada os profissionais e estudantes, levando a uma visão limitante do resultado do processo educativo. Ajustes de redação e comandos poderiam sanar boa parte desses problemas.

Por fim, cabe ressaltar a relevância da Teoria Crítica para tais identificações. Sem ter a emancipação como âncora, tais pontos não seriam levantados.

### 3.3.3. *Processo – Convivência: Peso semelhante para relação entre estudantes. Mas com mesmo olhar?*

Partindo finalmente para a subcategoria Convivência, a partir da codificação das abordagens é possível identificar uma priorização de perspectivas negativas nos dois instrumentos quando se fala de conteúdos relacionados a aspectos informais dos Processos vividos nas escolas. Isso ocorre tanto em termos de número de itens, quanto em termos proporcionais ao total de perguntas. Os dois constructos caminham para sentidos semelhantes.

**Tabela 10 - Itens de Convivência por abordagem**

		GEPEM		Delaware	
		Negativo	Positivo	Negativo	Positivo
	<b>Nº de itens</b>	22	5	20	6
Convivência	<b>Proporção geral no Instrumento</b>	0,26	0,06	0,36	0,11

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao seguir discriminando tais itens, é possível observar que, em ambos os casos, seus conteúdos dizem respeito aos estudantes como focos. Desta vez, optou-se por colocar as proporções dentro do instrumento como um todo, pois é possível discriminar o peso que cada abordagem tem intracategoria, ao mesmo tempo que não se perde a noção geral.

**Tabela 11 - Itens de Convivência por ator e abordagem**

	GEPEN		Delaware		
	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo	
<b>Convivência</b>	aluno	<b>0,24</b>	0,02	<b>0,36</b>	0,09
	instituição/adultos	0,01	0,02	0,00	0,00
	família	0,00	0,00	0,00	0,00
	professor	0,01	0,01	0,00	0,02

Fonte: Elaborado pelo autor.

Se observarmos as redações desses itens, será possível perceber que ambos privilegiam o diagnóstico sobre conflitos. Porém, o conteúdo e abordagens são bem diferentes.

Por um lado, GEPEN opta por duas estratégias principais: uma lista série de verbos ou substantivos num mesmo item, por exemplo:

**Quadro 19 - Itens codificados como Convivência em GEPEN (alunos e abordagem negativa)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	51. Alguns alunos trazem facas, canivetes, estiletes etc., como armas para a escola.
Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos	Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	75. Eu fui agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.
Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos	Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	76. Eu fui provocado, zoadado, apelidado ou irritado por algum colega da escola.
Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos	Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	78. Eu agredi, maltratei, intimidei, ameacei, excluí ou humilhei algum colega da escola.
Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos	Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	79. Eu provoquei, zoei, coloquei apelidos ou irritei algum colega da escola.
Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos	Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	80. Eu vi alguém sendo agredido, maltratado, intimidado, ameaçado, excluído ou humilhado por algum colega da escola.
Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos	Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	81. Eu vi alguém sendo provocado, zoadado, recebendo apelidos ou irritado por algum colega da escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ou busca discriminar o local onde determinado ato foi praticado:

“Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES

82. Na classe.

83. Nos corredores.

84. No pátio.

85. No refeitório/cantina.

86. Nos banheiros. (...)”

Já Delaware, na maior parte das vezes, especifica um ato por cada item e foca muito fortemente ações próximas à difamação.

#### **Quadro 20 - Itens codificados como Convivência em Delaware (alunos e abordagem negativa)**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	2. Nesta escola fui empurrado de propósito.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	3. Outros alunos me deixam de fora das coisas para me fazer sentir mal.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	4. Um aluno disse coisas maldosas para mim.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	5. Nesta escola me bateram ou chutaram isso doeu.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	6. Um aluno fez com que os outros não gostassem de mim.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	7. Fui chamado de coisas que eu não gostei nesta escola.

Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	8. Um aluno roubou ou quebrou algo meu de propósito.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	9. Um aluno convenceu outros falarem coisas maldosas de mim.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	10. Foram inventadas piadas de mau gosto sobre mim.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	11. Um aluno ameaçou fazer mal pra mim.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	12. Alunos que não gostam de mim disseram para outros alunos não serem meus amigos.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	13. Eu sofri bullying nesta escola.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Por favor marque a resposta que melhor mostra quantas vezes outro aluno fez isso dentro ou fora da escola	14. Um aluno me mandou uma mensagem cruel ou que magoa sobre mim através de e-mail, mensagem de texto, bate-papo ou outros programas de mensagem eletrônica.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Por favor marque a resposta que melhor mostra quantas vezes outro aluno fez isso dentro ou fora da escola	15. Um aluno mandou para outras pessoas uma mensagem cruel ou que magoa sobre mim através de e-mail, mensagem de texto, bate-papo ou outros programas de mensagem eletrônica.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Por favor marque a resposta que melhor mostra quantas vezes outro aluno fez isso dentro ou fora da escola	16. Um aluno postou algo cruel ou que magoa sobre mim em um website de mídia social como Facebook, Twitter, Instagram, etc.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Por favor marque a resposta que melhor mostra quantas vezes outro aluno fez isso dentro ou fora da escola	17. Um aluno fingindo ser eu mandou ou postou algo cruel ou que magoa sobre mim ou sobre outras pessoas usando mensagem de texto, um website de mídia social, e-mail ou outro meio parecido.

Parte III - Sobre minha escola e eu	Por favor marque a resposta que melhor mostra quantas vezes outro aluno fez isso dentro ou fora da escola	18. Um aluno me mandou uma mensagem de texto, e-mail ou postou algo cruel ou que magoa para eu ver sobre outro aluno.
Parte III - Sobre minha escola e eu	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	2. Nesta escola fui empurrado de propósito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quando observados os itens positivos desses filtros, GEPEM foca em ajuda entre pares.

26. Os estudantes se ajudam mesmo que não sejam amigos.

28. Os estudantes com deficiência têm o apoio que precisam por parte dos alunos.

Já Delaware amplifica um pouco esse conteúdo, trazendo verbos como “preocupar”, “respeitar” e “se dar bem”.

13. Os alunos sabem que estão seguros nesta escola

16. Os alunos se preocupam uns com os outros

21. Os alunos respeitam os outros independente da cor da pele

30. Os alunos tratam uns aos outros com respeito

31. Os alunos se dão bem uns com os outros

Com tudo isso, os constructos se assemelham na maneira como distribuem os itens focados na Convivência entre os estudantes, priorizando abordagem negativa relacionadas a conteúdos de conflitos. Porém, tais situações se diferenciam sensivelmente.

GEPEM, muito atento a violências de cunho físico, mistura diferentes ações em um mesmo item – sem poder de discriminá-las depois. Já Delaware, muito mais atenta ao mundo virtual, e especificando bem em cada item a ação que pretende explorar, também amplia as possibilidades de boas relações entre os estudantes fora das práticas formais.

Se um estudante de uma determinada escola, onde ocorrem muitos casos de agressão física, ao mesmo tempo que o mundo digital não se tornou ambiente de conflitos, responder aos dois instrumentos, possivelmente resultados sensivelmente diferentes aparecerão.

Nenhum item desta subcategoria foi codificado como de Desempenho Padronizado, o que denotaria aspectos uniformizantes, como descrito no protocolo. Todos são concretos, o que não dá espaço para induções inadequadas.

**Quadro 21 - Síntese da codificação dos itens de Convivência**

<b>Eixo de análise</b>	<b>GEPEM</b>	<b>Delaware</b>
Abordagem e foco	Foca nos estudantes, com abordagem negativa. Poucos itens para aspectos positivos	Foca nos estudantes, com abordagem negativa. Poucos itens para aspectos positivos
Conteúdo	Foca violências de cunho físico, mistura diferentes ações em um mesmo item	Foca mundo virtual e ações de difamação, especificando ações em cada item

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.3.4. Resultado - Gostar ou se importar como declinação do Bem-estar

Chegamos agora à segunda categoria com mais itens em ambos os instrumentos. Porém, como as questões que tratam de Resultados de Ensino foram abordadas no âmbito do Desempenho Padronizado, este tópico de descrição e análise voltará a maior parte da sua atenção aos relacionados ao Bem-estar.

**Tabela 12 - Itens de Resultados por abordagem**

	<b>GEPEM</b>		<b>Delaware</b>	
	Negativo	Positivo	Negativo	Positivo
Bem-estar (absoluto)	3	5	2	14
Ensino (absoluto)	2	2	0	1
<b>Resultado</b>				
Bem-estar (proporção intra)	0,25	0,42	0,12	0,82
Ensino (proporção intra)	0,17	0,17	0,00	0,06

Fonte: Elaborado pelo autor.

GEPEM usa oito itens para abordar as resultantes do processo escolar que denotam Bem-estar. Desses, cinco foram codificados como positivos, sendo que quatro deles dizem respeito à satisfação dos estudantes ou famílias. Como o instrumento trata de determinado recorte temporal, a satisfação pode ser vista como medida de qualidade, de resultado entregue pelos sujeitos que desempenham aquela determinada função. Baseado neste critério, também foi classificada como Resultado de Bem-estar a visão que a família tem sobre a escola, sendo o quinto positivo. Apesar de item utilizar adjetivo “contente”, ao invés do “satisfeito”, a intenção parece ser a mesma.

Outras duas questões referem-se a medidas tomadas pela escola em casos de conflitos. Estão localizadas no bloco que começa com o seguinte comando “Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:”, já citado anteriormente e foram codificadas como negativas.

Os itens 72 e 73 trazem as seguintes afirmativas, respectivamente: “Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar”; “A escola registra um boletim de ocorrência na polícia”, que deveriam ser respondidas numa escala de frequência Nunca, Algumas vezes, Muitas vezes, Sempre. Apesar de tais medidas parecerem ações tomadas ao longo de um processo, podendo ser entendidas como integrantes do código Processo, elas foram classificadas como Resultado, pois, se observadas na realidade escolar, denotam muito fortemente o fim de um determinado ciclo conflituoso, ou de casos extremos em que a escola precisou direcionar para outro ente do estado tratar.

É esperada discordância desta classificação, mas para ser discriminada como Processo, os itens carecem de um pouco mais de contexto, deixando nítido ao respondente que é uma etapa num contínuo que ainda não se encerrou. Ao contrário, da maneira como estão colocadas nos instrumentos, elas denotam desfecho. Por fim, item 77 traz se o estudante tem medo de outros alunos. Foi qualificado como resultado, pois, seguindo o protocolo, aponta para sentimento duradouro, culminante de processo que perdura há certo tempo.

#### Quadro 22 - Itens de Resultado - Bem-estar em GEPEM

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
<b>Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola</b>	O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	21. Os gestores (diretor, vice diretor...).
<b>Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola</b>	O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	22. O coordenador/orientador.
<b>Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola</b>	O quanto VOCÊ está satisfeito com a relação que tem com:	23. Os funcionários.
<b>Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola</b>	O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	25. Estou satisfeito com a relação que tenho com meus colegas.
<b>Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola</b>	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	72. Os alunos são encaminhados para o Conselho Tutelar.
<b>Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola</b>	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agridem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	73. A escola registra um boletim de ocorrência na polícia.

<b>Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos</b>	Assinale com que frequência as situações abaixo ocorreram com você nos ÚLTIMOS 3 MESES:	77. Eu tenho medo de alguns alunos.
<b>Seção 5 - A família, a escola e a comunidade</b>	Marque o quanto as seguintes situações ocorrem:	90. Sua família está contente com a escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apenas para retomar os itens que foram codificados como de Resultados e que abordaram Ensino, dois foram classificados como Desempenho Padronizado e já debatidos no item anterior e dois apontam para fim ruim do processo escolar: desejo de mudar de escola ou indicação de que alunos, diante de conflitos, são transferidos.

### Quadro 23 - Itens de Resultado - Ensino em GEPEM

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
<b>Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem</b>	Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	1. O que aprendo na escola é útil para a minha vida.
<b>Seção 1 - As relações com o ensino e com a aprendizagem</b>	Marque o quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo:	2. A maioria dos estudantes da minha escola será capaz de ter êxito realizando faculdades.
<b>Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola</b>	O quanto VOCÊ concorda com cada uma das afirmações abaixo sobre a sua escola:	30. Se eu pudesse, eu mudaria de escola.
<b>Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola</b>	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	71. Os alunos são transferidos de escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Olhando para o outro instrumento analisado, Delaware parece se preocupar com como os indivíduos veem o fim do processo, focando em segurança e conforto, com uma abordagem amplamente positiva. Conforme orientado pelo protocolo, verbos que indicam situação mais estável, definidora ou de encerramento de processo deveriam ser indicados como Resultados: gostar, ser, sentir etc. Quase a totalidade, 15 dos 17 itens de resultado, utilizam abordagem positiva e aplicam os verbos: gostar (cinco ocorrências) e sentir (três ocorrências) e se importar (três ocorrências).

**Quadro 24 - Itens de Resultado em Delaware**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	19. Os alunos se sentem seguros nesta escola
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	22. Os adultos que trabalham nesta escola se importam com os alunos
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	26.A cor da pele de uma pessoa não importa para os alunos desta escola
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	27.A cor da pele de uma pessoa não importa para os professores desta escola
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	32. Os alunos gostam dos seus professores
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	33. Os professores gostam dos seus alunos
<b>Parte IV - Sobre minha escola e eu</b>	NA	2. Eu me sinto feliz na escola.
<b>Parte IV - Sobre minha escola e eu</b>	NA	6. Eu gosto desta escola.
<b>Parte IV - Sobre minha escola e eu</b>	NA	8. Eu gosto da maioria dos meus professores.
<b>Parte IV - Sobre minha escola e eu</b>	NA	10. Eu gosto dos alunos que estudam nesta escola.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Já os dois itens negativos focam a atenção nos estudantes no bullying: “14. Os alunos sentem medo de sofrer bullying nesta escola”; “24. Nesta escola, bullying é um problema”. Conforme orientado pelo protocolo, sentenças com verbos indicando condições mais definitivas (ser e sentir), sem contextualização de ocasião específica, devem ser codificados como Resultados. Sintetizado dessa maneira, é possível afirmar que ambos os instrumentos exploram pouco o final do processo.

GEPEM o faz de maneira mais superficial do que o Delaware. Medidas de satisfação têm apresentado limitações ao serem usadas na avaliação de serviços públicos (Esperidião; Trad, 2006). Por outro lado, os itens que têm abordagem negativa trazem situações limítrofes relevantes, como o desejo de sair da escola ou o conhecimento sobre Boletins de Ocorrência ou chamamento do Conselho Tutelar, que por serem fortes factualmente, descalibram tal subcategoria.

Por outro lado, o instrumento de Delaware usa verbos como gostar, se sentir seguro, ser amigável, sentir felicidade, entre outros, que trazem uma multiplicidade de sentimentos que dão a possibilidade de composição. Todavia, simplifica demais o mesmo cenário ao tratar de questões negativas, focando atenção apenas ao *bullying*.

Assim como em Processo, apesar de Resultado ser a segunda categoria com mais itens em ambos os instrumentos, os enfoques e estratégias de construção levam a reforçar a hipótese de constructos sensivelmente diferentes que estão sendo abordados. Apesar de repetitivo, a anedota de um estudante responder os dois questionários sobre a mesma escola, refletirá resultados possivelmente diferentes de bem-estar.

**Quadro 25 - Síntese da codificação dos itens de Resultado**

<b>Eixo de análise</b>	<b>GPEM</b>	<b>Delaware</b>
Abordagem e foco	Prioriza Bem-estar dos estudantes, mas também trata de ensino. Em ambos, prioriza abordagem positiva, mas não deixa de dar peso para elementos negativos	Foca quase que exclusivamente em Bem-Estar dos estudantes de maneira positiva
Conteúdo	Prioriza satisfação. Ao falar das resultantes do processo, foca em finais não desejáveis que interrompem vida escolar	Traz uma multiplicidade de sentimentos de cunho positivo. Todavia, simplifica demais o mesmo cenário ao tratar de questões negativas, focando atenção apenas ao bullying

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 3.3.5. Estrutura: pouca atenção para os contornos

O olhar para a última categoria será mais sucinto. Em ambos os questionários, é na categoria Estrutura que se localiza o menor número de itens codificados. Em Delaware, foram codificados apenas quatro itens como de Estrutura. Todos eles positivos e direcionados para Normas.

Conforme aponta Holst (2015), os instrumentos estrangeiros voltados para aferição do Clima Escolar normalmente não se preocupam com aspectos das condições físicas dos edifícios das escolas, portanto não consideram que melhores condições e infraestrutura possam configurar uma questão que influencia a percepção naqueles contextos. Diante disso, Delaware traz afirmativas, sempre com abordagem positiva, logo na primeira seção, sobre o senso de justiça das regras vigentes e aplicadas.

**Quadro 26 - Itens Estrutura de Delaware**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	3. As regras da escola são justas

<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	8. As consequências para quebra de regras da escola são justas
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	18. As regras de comportamento para os alunos são justas
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	28. As regras da sala de aula são justas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim como Infra, Valores e Objetivos não apareceram entre os itens que compõem o instrumento.

Já o instrumento do GEPEM tem oito itens em Estrutura, sendo dois com abordagem semelhantes às regras e espaço para debatê-las, e seis direcionadas às condições de infraestrutura das escolas.

### Quadro 27 - Itens Estrutura de GEPEM

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
<b>Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola</b>	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	47. As regras são justas e valem para todos (alunos, professores, funcionários, diretor).
<b>Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola</b>	Marque com que frequência as situações abaixo ocorrem em sua escola:	48. Há momentos e espaços destinados a discutir os problemas de convivência, de disciplina e as regras na escola.
<b>Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola</b>	Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	97. Os banheiros que os alunos usam estão em bom estado, limpos e com papel higiênico e sabonete à disposição.
<b>Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola</b>	Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	98. As salas de aula são confortáveis, limpas e conservadas (carteiras e mesas adequadas, boa iluminação e ventilação, não há ruídos).
<b>Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola</b>	Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	99. O refeitório/cantina é arejado, limpo e acomoda a todos confortavelmente.
<b>Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola</b>	Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	100. Há uma biblioteca com livros variados e interessantes.
<b>Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola</b>	Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	103. Os espaços utilizados para as atividades físicas e esportivas são adequados.
<b>Seção 6 - A infraestrutura e a rede física da escola</b>	Assinale com que frequência você está de acordo com as seguintes afirmações. Em sua escola:	104. Os espaços utilizados durante o intervalo e para a convivência são adequados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Limitante para o entendimento, a quantidade de itens codificados parece indicar que os constructos dos dois instrumentos não entendem como relevante estabelecer a noção dos contornos dentro dos quais os Processos ocorrem.

Alinhado à literatura brasileira, GEPEM vê nas condições físicas elemento relevante, que afeta a dinâmica, mas, assim como Delaware, não parece compreender que a visão sobre as normas tenha peso.

Importante salientar que nenhum item foi codificado como Valores e Objetivos. Parece ser possível afirmar, assim, que não faz parte dos constructos a noção que os respondentes teriam sobre o que o processo escolar poderia almejar idealmente e o que deveria orientar tal trajetória. Tais referências poderiam ser bastante úteis analiticamente. Auxiliariam, por exemplo, na ponderação relativa das respostas a partir das próprias concepções dos respondentes sobre os valores que guiam ou deveriam guiar o processo educacional; ou ainda qual formação acharia necessária ter ao concluir o processo escolar.

Por exemplo, algum item poderia tratar se valores como equidade, respeito à diversidade, tolerância ou ainda expectativas de sobre o que significa o sucesso escolar na visão dos estudantes deveriam orientar o processo educativo. Ou, ao contrário, se o mérito, o esforço individual e a competição que seriam mais adequados.

A partir desse tipo de questionamento, seria possível entender a partir de qual pressupostos os estudantes olham para sua escola e analisar de maneira mais refinada as respostas.

### ***Quadro 28 - Síntese da codificação dos itens de Estrutura***

<b>Eixo de análise</b>	<b>GEPEM</b>	<b>Delaware</b>
Abordagem e foco	Sempre positivo, prioriza infraestrutura, mas trata pontualmente de normas	Sempre positivo, só aborda normas

Fonte: Elaborado pelo autor

#### ***3.3.6. Presença de temas estruturantes extraescolares nos instrumentos***

Por fim, se mostra relevante entender como os dois instrumentos abordaram temas que movimentam a sociedade em geral e, inevitavelmente, ingressam na vida escolar.

Seguindo o protocolo estabelecido pelo presente estudo, itens relacionados a aspectos de conflito entre os próprios alunos e entre estudantes e professores foram codificados como Escolares. Neste contexto, *bullying*, por exemplo, foi classificado como Escolar, assim como práticas inadequadas de controle aplicados pelos professores para atuar sobre indisciplina.

Já aqueles que ultrapassaram o conflito, sendo observada violência, ou mesmo crimes, receberam o código “Violência”. Humilhação e agressão foram considerados “Violência”. E se os atos violência ou os conflitos são da instituição para os alunos, estão codificados na subcategoria Práticas.

Além disso, ações que se relacionam com inclusão ou equidade, por exemplo, que podem ser práticas adequadas ou inadequadas de educação inclusiva na perspectiva da Educação Especial, foram codificadas como Práticas dentro da categoria Processo. Já ações de discriminação contra determinadas populações foram codificadas como Violência.

Por fim, é importante ressaltar que nenhum dos instrumentos foi revisado após o aumento de casos de ataques às escolas. Assim, não contam com a perspectiva do problema como sistemática, como têm se configurando mais recentemente.

Dessa maneira, no instrumento do GEPEM foram identificados 21 itens codificados como Violência.

**Tabela 13 - Número de itens por tema estruturante e subcategoria em GEPEM**

	<b>GEPEM</b>	<b>Violência</b>
Processo	Convivência	15
	Práticas	3
Resultado	Bem-estar	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em Práticas, três questões apontam possíveis ações de Professores direcionadas para alunos que se configurariam Violência:

**Quadro 29 – Exemplos de itens sobre Violência em GEPEM**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
<b>Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola</b>	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	41. Ameaçam alguns estudantes.
<b>Seção 2 - As relações sociais e os conflitos na escola</b>	Marque a ocorrência das seguintes situações. Os PROFESSORES de sua classe:	42. Tiram sarro ou humilham alguns estudantes.
<b>Seção 3 - As regras, as sanções e a segurança na escola</b>	Com que frequência a ESCOLA toma as atitudes abaixo quando os alunos se agrirem, se envolvem em conflitos ou desobedecem às regras:	67. Os alunos são humilhados na frente dos colegas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em Convivência, destaca-se bloco que reúne as questões de 66 a 74. Inserido na Seção 4 - As situações de intimidação entre alunos, esse conjunto de questões está reunido a partir do segundo comando: “Nos ÚLTIMOS 3 MESES com que frequência essas AGRESSÕES

ACONTECERAM NOS DIFERENTES AMBIENTES:” Soma-se a isso, itens que chamam atenção para agressões cometidas, presenciadas ou sofridas. Como os termos são amplos, não foram codificados como Escolares.

Por fim, quando observados os recortes temáticos, tanto intra, quanto extraescolares, é possível identificar aumento da preocupação com violência. *Bullying*, agressões, intimidações e provocações são alguns exemplos. Questões relacionadas a racismo, LGBTQIA+fobia, discurso de ódio, intolerância religiosa, nem mesmo correlatos, foram identificados.

Já Delaware também aborda casos de violência, mas de maneira menos específica, detalhada e de menor gravidade. Além disso, usa abordagem positiva (segurança) para um deles.

**Quadro 30 – Exemplos de itens sobre Violência em Delaware**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	34. Os alunos estão seguros nos corredores desta escola
<b>Parte III - Sobre minha escola e eu</b>	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	5. Nesta escola me bateram ou chutaram isso doeu.
<b>Parte III - Sobre minha escola e eu</b>	Desde o começo do ano, quantas vezes as seguintes situações foram feitas a você por outro aluno (ou outros alunos) nesta escola? Por favor marque a resposta que melhor descreve o quanto isso ocorre	8. Um aluno roubou ou quebrou algo meu de propósito.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Além disso, traz também a diversidade como segundo tema, explorando perguntas com abordagens de preocupação e respeito sobre raça.

**Quadro 31 - Itens Diversidade em Delaware**

<b>Título Dimensão</b>	<b>Comando por extenso</b>	<b>Item por extenso</b>
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	12. Os adultos desta escola se preocupam com os alunos independente da cor da pele
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	21. Os alunos respeitam os outros independente da cor da pele
<b>Parte I - Sobre minha escola e eu</b>	Nesta escola...	26.A cor da pele de uma pessoa não importa para os alunos desta escola

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante de tudo, mostra-se uma lacuna dos instrumentos no sentido de dar a devida importância para temas estruturantes na sociedade, que estão presentes nas relações e dinâmicas das escolas. Boa parte dos conflitos existentes hoje nas escolas diz respeito a questões identitárias, de cunho religioso e até mesmo político (BOTELHO *et al.*, 2015; IBGE, 2016, SOUZA; PINHO, 2023; FASSIN, 2019) e, diante dos conceitos trabalhados pelos constructos, teriam potencial de afetar o Clima Escolar. Desconsiderá-los é uma escolha difícil de entender e não foi encontrada justificativa sobre nos trabalhos relacionados.

Aspecto é bastante relevante e pode influenciar consideravelmente os resultados, dificultando que aflore as tensões existentes nos ambientes escolares.

### **3.4 Síntese dos achados**

Após o escrutínio dos dois instrumentos de aferição do Clima Escolar mais utilizados pela produção acadêmica brasileira nos últimos 10 anos, foi possível confirmar as hipóteses formuladas. As conclusões abrem novas reflexões e possibilidades de contribuições que a Teoria Crítica pode trazer o para avanço dos estudos e aferição do constructo.

Assim, está última seção do capítulo buscará sintetizar os achados, num movimento de fechamento, mas que, na sequência, estabelecendo diálogo com as respostas aos problemas e hipóteses que orientaram este trabalho, proporá novas perguntas de abertura, que parecem se desdobrar dos esforços realizados.

Como descrito neste Capítulo 3, os resultados da aplicação dos protocolos nos instrumentos GPEM e Delaware demonstraram-se sensíveis às diferenças na composição dos seus constructos, se observados a partir dos itens presentes nos questionários.

Foi possível identificar como semelhança, elementos de composição mais amplos. Por exemplo, ambos priorizaram a categoria Processo, seguida por Resultados e praticamente desconsideraram as questões de cunho Estrutural. Ao mesmo tempo, dentro da categoria de maior relevância, ambos direcionaram grande atenção para questões relacionadas à violência e aos contextos de intimidação, quando se trata de elementos de caráter mais informal. Apesar dessas semelhanças, a partir da codificação foi possível descortinar muitas diferenças de natureza, conteúdo e forma. Para este fechamento, serão destacados os principais.

Se seguirmos observando a categoria Processo, será possível notar que GPEM prioriza fortemente os aspectos formais e institucionais da vida escolar. Além disso, neste âmbito, preocupa-se em direcionar o olhar para o professor com um conjunto de itens com abordagem

negativa. Já Delaware distribui um pouco mais esse foco, também direcionando um peso parecido para questões não regidas por regras e condutas tão formais. Além disso, ao abordar questões formais, direciona responsabilidades para a instituição e adultos como um todo, não apenas para o professor diretamente.

Se observarmos nessas mesmas práticas formais, Delaware aborda de maneira positiva os estudantes, mas o faz de maneira normativa, focando apenas em ações e comportamentos estudantis numa concepção tradicional. Já GEPEM amplifica um pouco, trazendo questões relacionadas à participação dos alunos, por exemplo. Dessa maneira, é possível ver certa inversão entre os dois instrumentos em cada subcategoria de Processo.

Ainda olhando os processos mais formais, GEPEM foca na figura do professor, com relevante caráter normativo, ao mesmo tempo trata de maneira mais ampla papel do estudante. Já em Delaware, o olhar mais abrangente é para a instituição. Ao mesmo tempo, limita e normatiza o papel do estudante no processo escolar.

Apesar de ambos focarem em questões relacionadas à violência e segurança na subcategoria Convivência, o fazem de maneira distinta. GEPEM, por meio de item longos que agregam diversos tipos de agressões, intimidações e até crimes, volta sua atenção para violências de tipo físico e locais onde ocorrem. Já Delaware olha para Internet e preocupa-se com violências do tipo difamatórias. Além da temática da Violência, Delaware traz um pouco da Diversidade como tema contemporâneo, com itens relacionados a tratamento independente “da cor da pele”. Já GEPEM, não amplia seu foco para temáticas contemporâneas esperadas.

Já em Resultado, Delaware prioriza fortemente o Bem-estar dos estudantes. Inverte, de certa forma, o que colocou nos itens de processo. Num raciocínio lógico, seria esperado direcionamento para resultados acadêmicos, já que em Práticas focou em atividades e comportamento tradicionais. Mas, ao contrário, direciona o olhar em Resultado para sentimentos dos estudantes como feliz, seguro etc. GEPEM também traz o Bem-estar, mas a partir de uma visão de satisfação com a atuação da escola. Ao focarem na garantia do direito à aprendizagem em si, acabam sendo conteudistas.

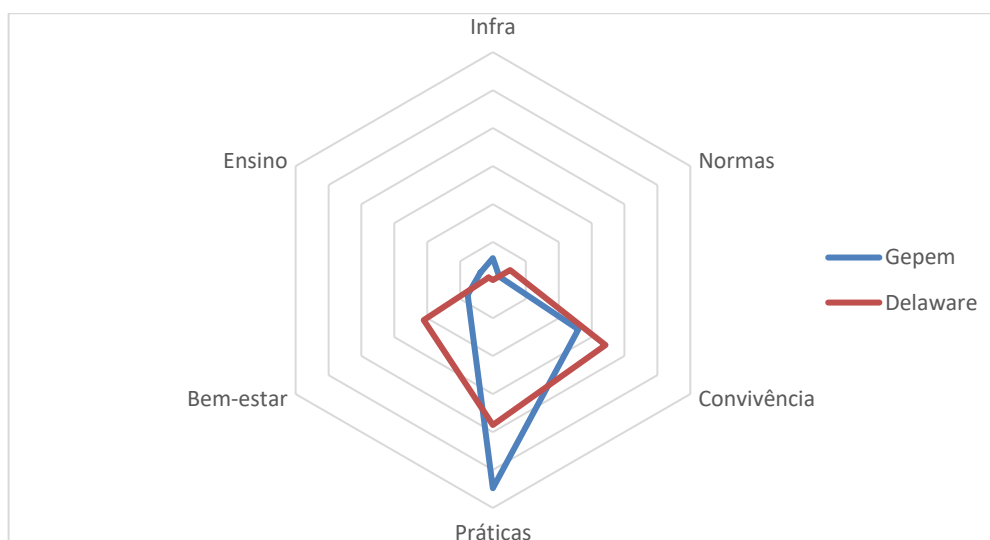
Por fim, em Estrutura, é possível notar a preocupação de Delaware em torno do entendimento de Normas, concentrando todos os itens codificados como de Estrutura como desta subcategoria. Enquanto isso, GEPEM, formulado em contexto brasileiro, joga luz para aspectos de infraestrutura física das escolas quando trata de Estrutura. Porém, em ambos, o peso dessa última categoria é o menor.

Apesar das marcantes diferenças de composição, deixam aflorar de maneira homogênea certa visão tradicional de educação e de aceitação do status ao tratar de procedimentos mais formais, ou ao olhar para os resultados do processo educativo. É nessas subcategorias que se localizam os itens codificados como de Desempenho Padronizado. Apesar da maioria dos itens dos questionários terem sido marcados como Críticos, apresentando boa abertura para reflexão e contextualização, não é possível deixar de alertar para esses traços homogeneizadores e de não contextualização.

Além disso, a ausência de temas relevantes ou o pouco peso dado a eles, pode contribuir para os instrumentos terem dificuldade de capturar tensões que são bastante pertinentes para a experiência que as escolas brasileiras possibilitam e são percebidas. Isso pode fazer com que os estudos empíricos alcancem, assim, preponderantemente resultados de normalidade e positivos, mesmo frente a contextos desafiadores e problemáticos que as unidades de ensino enfrentam.

Assim, é possível traduzir tais achados de maneira visual, no gráfico abaixo.

**Gráfico 3 - Proporção de itens por Subcategoria**



Fonte: Elaborado pelo autor.

#### 4 NOTAS: IMPLICAÇÕES E REFLEXÕES POSSÍVEIS A PARTIR DOS ACHADOS

O achado de que objetos sensivelmente diferentes estão sendo capturados nas aferições de Clima Escolar dos instrumentos GEPEM e Delaware traz implicações importantes para gestores educacionais ou pesquisadores que desejem empreender análises sobre o tema.

Apesar da comparação em si ser relevante, e a necessidade dos pesquisadores deixarem mais nítidas razões das escolhas de conteúdo e forma dos itens, que explicitem o entendimento mais amplo das perspectivas educacionais que as orienta, os alertas adicionais que essa tese apontou – sobre os elementos chamados de Desempenho Padronizado e sobre os possíveis apagamentos de temas que são fontes de tensões nas escolas – reforçam a necessidade da Emancipação como âncora para a devida construção dos constructos e interpretação dos resultados.

Mais do que isso, esses alertas levantam a possibilidade de provocar reflexões sobre os resultados positivos de Clima Escolar, como estes se relacionam a outros resultados desejáveis da vida escolar, ou se tal perspectiva não contribui para um avanço, de fato, das pesquisas – uma vez que tenderam a encontrar resultados de normalidade. Diante desse cenário, que provocações, a partir da perspectiva da Teoria Crítica, são possíveis propor para que os estudos sobre Clima Escolar possam avançar? Neste contexto, cabe trazê-las a partir de casos apontados pela literatura, que os instrumentos não têm capacidade de capturar. E desdobrar, assim, novas perguntas.

##### *4.1 Provocando os pressupostos*

Suponha que determinada rede, escola ou comunidade vivencie alguma das situações abaixo:

- Sociedade vive momento de disfunção com violência aflorada, que reverbera na escola;
- Determinada rede de ensino de boa estrutura apresenta grande inercia, infra, professores e famílias vivem num contexto de desanimo, baixo nível de aprendizagem;
- Determinado bairro caracteriza-se por ser área de violência deflagrada, com recorrentes casos de violência;
- Determinada escola passou por grande trauma, ataque;
- Determinada escola apresenta casos de intolerância religiosa;

- Determinada escola apresenta casos de racismo;
- Determinada escola apresenta casos de violência digital;
- Determinada escola apresenta casos de intolerância sexual;
- Determinada escola tem gestão não abre espaço para participação dos estudantes;
- Profissionais de determinada escola apresentam elevado nível de licenças médicas;
- Estudantes de determinada escola não veem sentido no projeto pedagógico implementado e estão desanimado;
- Famílias de determinada comunidade escolar passam a pressionar para ingressar no ensino superior.

Independente das situações elencadas – isoladamente ou em articulação, na rede como um todo ou em uma escola específica – todas elas podem ser facilmente encontradas em descrições empíricas jornalísticas e acadêmicas. Independente da causa, sendo por profundidade ou longevidade, todas as situações afetam ou são afetadas pelo Clima Escolar (aqui aceitando as concepções tanto de GEPEM, quanto de Delaware). Como é possível notar também, todas as situações acima apresentaram cunho negativo, por isso, sem prejuízo ao exercício retórico, é possível elencar exemplos opostos, positivos.

- Determinada rede constrói coletivamente projeto político e técnico amplo voltado para melhoria dos níveis de aprendizagem;
- Determinada rede constrói coletivamente e implementa consistente projeto antirracista;
- Determinada escola abre espaço para revisão do Projeto Político Pedagógico diante da insatisfação da comunidade escolar;
- Determinada escola abre espaço para construção de estratégia de uso e apropriação adequada dos meios digitais.

No fim, independente se positivo ou negativo, a resolução do contexto precisa sempre ter como resultado satisfatório, segundo a Constituição Brasileira de 1988, garantir o direito à aprendizagem dos estudantes. Tendo esse objetivo em vista, tal fim seria esperando sempre o Clima Escolar positivo como o mais adequado?

Importante, neste momento, retomar as duas perspectivas educacionais apontadas pelos dos instrumentos analisados, como exemplo: Segundo Moro (2018), que validou a escala GEPEM, a escola deve ser o “ambiente em que as diferentes aprendizagens possam ser trabalhadas, compartilhadas e construídas e, para tanto, é essencial que o clima escolar seja

positivo, promotor do bem-estar de todos” (Moro, 2018, p. 36). Já para Delaware, o Clima Escolar saudável é caracterizado pelo equilíbrio entre: (a) apoio, ou receptividade, visto em adultos cuidando e respondendo às necessidades sociais e emocionais dos alunos, e (b) estrutura, ou exigência, como visto em expectativas comportamentais claras, regras justas e supervisão adulta. Em ambos, espera-se abertura e receptividade para acomodar as necessidades e possíveis conflitos.

Porém, diversas pesquisas, a partir de diferentes referenciais teóricos, já demonstraram que a escola também se constitui como espaço de disputa de visões de mundo e de poder (SOUZA, 2012; BOLTLER, 2010; PRATA, 2005), frente às diferentes perspectivas e aos problemas que chegam para ela, ou mesmo que surgem por ali. Faz sentido, assim, partir do pressuposto que é esperado ou desejado um Clima Escolar positivo ou equilibrado? De maneira diferente, reformulo a pergunta: o Clima Escolar positivo deve ser um fim desejável em si? Ou ele precisa estar à serviço da Emancipação e garantia da aprendizagem?

Por exemplo, enfrentar o racismo se faz de uma maneira (CARVALHO; FRANÇA, 2019) e, muito provavelmente, com a construção, implementação e manutenção das ações que afetam o Clima Escolar negativamente, com aumento de conflitos explícitos e implícitos, mas que orientam a escola num sentido da Emancipação. Enfrentar o adoecimento dos docentes também (SILVA *et al.*, 2023), a intolerância religiosa, entre tantos outros exemplos que poderiam afetar negativamente um possível Clima Escolar mais harmonioso.

Seguindo nesta reflexão, diante de cada questão ou dinâmica, há prioridades diferentes que precisam ser elencadas. Há também diferentes tensionamentos necessários a serem feitos para se buscar direcionar o processo educativo em prol da Emancipação.

Apesar disso, pela construção ampla do conceito, todas passam ou reverberam no Clima Escolar. Mas passam de maneira a demonstrar um Clima Escolar positivo? Ou determinados grupos e atores (internos ou externos) podem ser discordantes e gerar tensionamentos? Essa formulação lógica fortalece o argumento que Clima Escolar realmente é fator interveniente relevante a ser observado. Porém, ao mesmo tempo, reforça a necessidade de identificar os tensionamentos e entender de que maneira o Clima Escolar seria afetado.

Não parece contraintuitivo esperar resultados positivos de Clima Escolar, e ao mesmo tempo gerar tais mudanças? Ainda mais se os instrumentos focarem nos Processos, marcadamente aqueles institucionais e formais, que normalmente são os últimos a se alterarem e onde as disputas afloram?

Se o conceito, independente da composição de temas, atores e abordagens, considerar que Clima Escolar é o conjunto de percepções dos sujeitos sobre elementos da vida escolar, não seria mais adequado que sua investigação estivesse direcionada para as implicações que os desafios postos desdobrassem? Além disso, não seria adequado que este direcionamento estivesse ancorado na análise de a escola, independente da situação negativa e positiva, estar perseguindo a Emancipação dos sujeitos ali presentes, garantindo-lhes os conhecimentos e experiências formativas necessárias?

Tal conjunto de percepções podem ser mais leves ou mais tensas. Mais confortáveis ou desconfortáveis. O importante é sempre ancorar a análise no fim último do processo escolar, aumentando as chances de Emancipação e garantia dos direitos, não priorizando o resultado intermediário – que sempre deve estar em função do principal.

Neste contexto, é possível argumentar que percepções negativas duradouras podem atrapalhar tal busca pela Emancipação.

Mas é possível contra-argumentar que o enfrentamento das situações ruins passa por esse tipo de percepção, e estarão mais preparados aqueles sujeitos que entenderem e se voltarem contra aspectos prejudiciais ao desenvolvimento dos estudantes, fortalecendo sua formação. Se tal movimento reflexivo for possibilitado, o constructo caminhará no sentido da Experiência Formativa.

O que não parece fazer muito sentido é a identificação de diversos resultados positivos de Clima Escolar e, ao mesmo tempo, conviver com outros resultados de intolerância, passividade e, principalmente, lacunas na formação dos estudantes.

#### *4.2 Provocando o método*

Para aferir tal constructo, os dois instrumentos analisados se assemelharam no tamanho.

A partir da multidimensionalidade da qual são compostos os constructos, facilmente se justifica o gigantismo (entre 70 e 100 itens) dos questionários. Tal atributo pode ser imaginado em outros mapeados, diante do relevante número de dimensões que os compõem (alguns mais de 20 dimensões, conforme indicado na Introdução). Além disso, podem contribuir para a não composição de um instrumento menor, uma vez que há suposta estabilidade do Clima Escolar e a idiossincrasia de cada unidade de ensino, “que cada uma possui o seu clima próprio” (VINHA *et al.*, 2017, p. 8).

A partir do grande empreendimento, obviamente, assume-se o risco de deixar lacunas em aberto e não conseguir cuidar de todas as fragilidades – que expostas, incentivam novos empreendimentos, mas assumem os mesmos riscos dos anteriores. Assim, seguindo tais parâmetros, os instrumentos analisados parecem conseguir uma foto panorâmica do Clima Escolar, mas com uma definição relativamente baixa, ou, melhor dizendo, com áreas com mais ou menos detalhes, e outras que não aparecem – dependendo do instrumento escolhido.

Tal ponto pode ser reforçado pela revisão bibliográfica que trouxe como importante elemento que os estudos que cruzaram o questionário de Clima Escolar com outros instrumentos que focalizavam questão mais específicas, conseguiram encontrar resultados que mais detalhadamente discriminavam a situação – ou que pelo menos deslocam um pouco o entendimento da busca pelo Clima Escolar positivo.

Neste sentido, parece caber provocação de cunho metodológico:

- Há necessidade de um instrumento totalizante que busque aferir a integralidade multidimensional do constructo?

Se formos refletir a partir de parâmetros objetivistas, ligados à Teoria mais tradicional, que, inclusive, serviram de suporte para a formulação de critérios do protocolo de codificação, tal estratégia é um tanto quanto contraditória. Além de longos e cansativos, tais parâmetros levam o respondente a uma miríade de elementos, fenômenos e dinâmicas que dificilmente conseguem discriminar com precisão. A escolha, então, por muitas dimensões e grandes instrumentos, assim como a declaração por certa busca de equilíbrio, parece se ancorar numa visão científica que parte de um ideal e acaba tendendo a buscar a totalidade dessa idealização.

Essa escolha acaba tendo como consequência a necessidade de aplicações pontuais, indicando certa inviabilidade de aumentar a frequência de tal aplicação, tanto do ponto de vista econômico, quanto de pertinência. Difícil imaginar uma escola conseguindo encaixar na sua dinâmica duas ou três aplicações ao longo do ano, mesmo em amostras representativas das séries, turnos, faixas etárias, gênero, identidade sexual, raça etc. – que seria essencial.

O Clima Escolar é o mesmo no início do ano letivo? Na semana de prova? No fim do ano, com muitos alunos precisando de nota para passar?

Mantendo a estratégia provocativa, e colocando em diálogo as contribuições das provocações sobre o pressuposto, qual, então, poderia ser um caminho mais profícuo em termos metodológicos?

Há níveis e direções diferentes que o Clima Escolar pode apresentar em distintos contextos do ano letivo, turno ou diante de fato extraordinário? Diante da ligação com a Cultura da unidade, é esperada estabilidade diante da rotina, do ordinário que a escola vive na maior parte do tempo? E, se o desejado e necessário para aumentar as chances de garantir o direito à Educação for transformar o ordinário, como viabilizar métrica para isso?

Há muito mais perguntas que acabam extrapolando o escopo desta tese, mas que dela são desdobradas. Além disso, parece também que a produção científica dos últimos 10 anos enfrentou-as pouco.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para verificar se era possível conseguir comparar de maneira mais efetiva os constructos de Clima Escolar, escapando dos anúncios conceituais e suas dimensões, que a literatura aponta como limitantes, e avaliar se a maneira como eles foram construídos aumentava (ou não) os riscos de não identificação de conflitos e tensões dentro das escolas (apresentando resultados positivos e normalidade), esta tese escrutinou os dois principais instrumentos utilizados pelas dissertações e teses brasileiras nos últimos 10 anos.

Para isso, esta pesquisa desenvolveu protocolo de Análise de Conteúdo, com o qual foi factível estudar cada item que compõe os instrumentos e identificar possíveis diferenças entre eles.

A codificação dos itens a partir do protocolo mostrou que todas as categorias analisadas apresentaram divergências sensíveis na natureza, conteúdo e forma dos itens, indicando, assim, diferenças relevantes nos objetos que os instrumentos estão aferindo.

Além disso, apesar de a maior parte dos itens se mostrar bem construída e validados estatisticamente, por meio do suporte da Teoria Crítica, foi possível localizar traços homogeneizantes e de baixa contextualização (principalmente quando questionários tratam de aspectos e práticas de caráter institucional e formal), assim como, a ausência de temas estruturantes da vida social presentes na vida escolar.

Dessa maneira, é possível afirmar que os instrumentos podem enfrentar dificuldades para capturar tensões existentes nas unidades de ensino, tendendo, assim, a identificar estados de normalidade das interações, ressaltada pela recorrência de resultados positivos.

Com tudo isso, foi possível confirmar as hipóteses formuladas, reforçando-se, dessa maneira, a necessidade de prudência e melhor identificação das diferenças dos constructos antes de realizar meta-análises que integrem resultados da aplicação dos diversos instrumentos.

Além disso, como protocolo desenvolvido possibilitou comparação detalhada dos constructos, sugere-se que possa ser usado em outros instrumentos, ampliando nitidez sobre as diferenças e contribuindo de maneira ampla com o campo.

Tal esforço não exclui a necessidade de os constructos precisarem de uma maior nitidez sobre os pressupostos que orientam cada escolha. Tal declaração por parte de seus autores

poderia facilitar as comparações e, mais importante, contribuir com as escolhas de gestores educacionais e pesquisadores que decidem explorar o tema.

Por fim, está pesquisa problematizou a natureza hegemônica do constructo de estabilidade e hipótese sobre seu caráter positivo ser o mais adequado para promover outros bons resultados. Diante de determinadas transformações necessários (enfrentamento ao racismo, à intolerância religiosa ou tirar escolas de situações de apatia, por exemplo), tensões devem não ser criadas e, conseqüentemente, Clima Escolar pode ter piora momentânea para se almejar transformação?

Diante disso, também problematizou a estratégia de aferição. Longos questionários, que, ao buscam ser totalizantes, não dificultariam tal aplicação e aumentam risco de enfrentarem lacunas? Não inviabilizariam entender como Clima Escolar afeta e é afetado por esses diferentes momentos da vida escolar?

Entender o Clima Escolar no processo avaliativo não como fim, mas como como fator que contribua para a Emancipação e garantia do direito à aprendizagem – objetivos que podem ser gerados de tensões - podem deslocar hipóteses e recalibrar estratégias de aferição. Há mais perguntas, afinal, parece que a produção científica dos últimos 10 anos enfrentou-as pouco, como dito.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 97-118; p. 139-168.

\_\_\_\_\_. *Teoria da pseudocultura* (1959). Traduzido da versão em inglês de Deborah Cook (Theory of pseudo-culture). *Telos: a quarterly journal of critical thought*. New York, n. 95, p. 15-38, spring, 1993. Tradução para o português de Maria Angélica Pedra Minhoto.

AGUERRE, Tabaré. *Clima organizacional en las escuelas: Un enfoque comparativo para México y Uruguay*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 2, p. 43-68. *Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar*. Madri, Espanha, 2004.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, [1977] 2016.

BARROS, Ricardo Paes De, FRANCO, Samuel, GARCIA, Beatriz, MENDONÇA, Rosane, MULLER, Laura, GALL ROSA, Gabriela, SOARES, Camila. *Avaliação do Programa Jovem de Futuro sobre o clima escolar: 2015 e 2016*. São Paulo, 2017. Disponível em <https://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2020/07/AVDEIM1.pdf>

BASTOS, Clarisse Zan De Assis. *Clima Escolar: estudo de caso em uma escola democrática do estado de São Paulo*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2019.

BASTOS, Luiza Meira. *Violência, clima e expectativas escolares: evidências das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Sociologia), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

BAUER, M. *Análise de conteúdo clássica: uma revisão*. In: Bauer, M.; Gaskell, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Editora Vozes, p.189-217, 2007.

BAUMRIND, D.; LARZELERE, R.E. e OWENS, E.B. *Effects of preschool parents' power assertive patterns and practices on adolescent development*. *Parenting: Science and Practice*, 10 (3), 157-201, 2010.

BEAR, G. G., YANG, C., MANTZ, L., PASIPANODYA, E., BOYER, D, & HEARN, S. *Technical manual for the Delaware School Climate Surveys*. Retrieved October 16, 2014, from [wordpress.oet.udel.edu/pbs/technical-manual-for-school-climate-surveys/](http://wordpress.oet.udel.edu/pbs/technical-manual-for-school-climate-surveys/), 2014

BICKMAN, Leonard; ROG, Debra J. *The SAGE handbook of applied social research methods*. SAGE Publications, Inc. 2009.

BORENSTEIN, Michael, HEDGES, Larry, HIGGINS, Julian. P. T., e ROTHSTEIN, Hannah. R. *Introduction to meta-analysis*. UK: Wiley. 2009.

BORSA, J. C., DAMÁSIO, B. F., e BANDEIRA, D. R. *Adaptação e validação de instrumentos psicológicos entre culturas: Algumas considerações*. *Paidéia*, 22(53),

423-432, 2012

BOTELHO, Fernando, MADEIRA, Ricardo A.; RANGEL, Marcos A. *Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil*. American Economic Journal: Applied Economics, 7 (4): 37-52. 2015.

BOTLER, Alice Happ. *Cultura e relações de poder na escola*. Educ. Real. [online]. 2010, vol.35, n.02, pp.187-206. ISSN 0100-3143.

BRASIL. *Censo da Educação Básica: notas estatísticas 2022*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, 2023

BRASIL. *Cartilha de Recomendações para Proteção e Segurança no Ambiente Escolar*. 2023. Disponível em [https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha\\_recomendacoes\\_protecao\\_seguranca\\_ambiente\\_escolar.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha_recomendacoes_protecao_seguranca_ambiente_escolar.pdf). Acesso em 15 de janeiro de 2024.

BRUNET, Luc. *Clima de trabalho e eficácia da escola*. In: NÓVOA, A. (Org.) As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CANGUÇU, Katia Liliane Alves. *Estudos da Associação entre Clima Escolar e o Desempenho Médio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CARVALHO, Daniela Melo da Silva; FRANÇA, Dalila Xavier de. *Estratégias De Enfrentamento Do Racismo Na Escola: Uma Revisão Integrativa* Revista Educação & Formação, vol. 4, núm. 3, 2019, Setembro-Outubro, pp. 148-168.

CARVALHO, L.M. *Clima de escola e estabilidade dos professores*. Lisboa: Educa, 1992

CASSEPP-BORGES, V., BALBINOTTI, M. A. A., e TEODORO, M. L. M. *Tradução e validação de conteúdo: Uma proposta para a adaptação de instrumentos*. Em Pasquali, L. e cols. (org.), Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas. (pp. 506-520). Porto Alegre: Artmed, 2010.

CASTELLINI, Thais São João. *Clima Escolar e desempenho em avaliação externa: adaptação de um instrumento de avaliação do clima e relação com os resultados obtidos em prova externa municipal*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2019

CLIFFORD, Matthew et al.. *Measuring School Climate for Gauging Principal Performance: A Review of the Validity and Reliability of Publicly Accessible Measures*. Washington, DC: American Institutes For Research, 2012. 28 p. Disponível em [https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/school\\_climate2\\_0.pdf](https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/school_climate2_0.pdf).

COELHO, Clara Cela De Arruda. *Um olhar positivo sobre a escola: investigando engajamento e satisfação escolar em adolescentes*. 17/04/2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2017.

COLOMBO, Terezinha Ferreira Da Silva. *A convivência na escola a partir da perspectiva de alunos e professores: investigando o clima e sua relação com o desempenho escolar em uma escola de Fundamental II e Médio*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2018.

CORNELL, Dewey, e HUANG, Francis. *Authoritative school climate and high school student risk behavior: a cross-sectional multi-level analysis of student self-reports*. Journal of youth and adolescence. 2016. 2246-2259. doi: 10.1007/s10964-016-0424-3.

CRISTOFARO, Claudiele Carla Marques. *Relações entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral: análises em escolas públicas*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017

DOHMS, Karina Pacheco. *Bem-estar institucional em uma escola da rede marista*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2016

DONABEDIAN, Avedis. *The definition of quality: a conceptual exploration*. In: The definition of quality and approaches to Its assessment. Ann Arbor, Michigan: Health Administration Press, 1980. p. 3-31.

DOWNE-WAMBOLDT, B. *Content analysis: method, applications, and issues*. Health care for women international, v. 13, n. 3, p. 313-321, 1992

DULAY, Sabiha; KARADAG, Engin. *The Effect of School Climate on Student Achievement. The Factors Effecting Student Achievement*, [s.l.], p.199-213, 2017. Springer International Publishing. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0\\_12](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_12). GANGI, T.; *School climate and faculty relationships: Choosing an effective assessment measures*. New York, NY, 2009.

ERLINGSSON, C. e BRYSEWICZ, P. *A hands-on guide to doing content analysis*. African Journal of Emergency Medicine, v. 7, n. 3, p. 93-99, 2017.

ESPERIDIÃO, Monique A., TRAD, Leny. A. B.. *Avaliação de satisfação de usuários: considerações teórico-conceituais*. Cadernos De Saúde Pública, 22(6), 1267–1276. [https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600016\\_2006](https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000600016_2006)

FASSIN, Eric, *Populismo e ressentimento em tempos neoliberais*, Eduerj, Rio, 2019

FERREIRA, Anna Lydia Collares Dos Reis Favieri. *Gestão Escolar e Clima Organizacional: o papel da liderança no contexto educacional frente aos desafios da pandemia do Covid19*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2023.

FERREIRA, Julia Neves *A percepção de elementos constituintes do bullying a partir de situações de intimidação na escola*. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2020.

- FILIPPSEN, Osvaldo Andre. *Clima Escolar e transtornos mentais comuns em professores do ensino técnico de nível médio privado*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade do Vale do Rio Dos Sinos, São Leopoldo, 2019
- FONSECA, Marcela Paquelet. *Organização e Clima Escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- FOWLER Jr, F. *Survey research methods*. Sage publications, 2013
- FRANCO, M. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.
- GANGI, Tracy. *School climate and faculty relationships: Choosing an effective assessment measures*. New York, NY, 2009.
- GJERSING, L., CAPLEHORN, J. R. M., e CLAUSEN, T. (2010). *Cross-cultural adaptation of research instruments: Language, setting, time and statistical*. BMC Medical Research Methodology, 10, 13.
- GRAZIA, Valentina; MOLINARI, Luisa. *School climate multidimensionality and measurement: A systematic literature review*. Research Papers in Education, 2021. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2019.1697735>
- HOKHEIMER, M. *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Os Pensadores. São Paulo, Abril Cultural, 1980.
- HOLST, Bruna. *Evidências de validade da escala de Clima Escolar Delaware School Climate Survey-student (DSCS-S) no Brasil*. Dissertação (Mestrado em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2015.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar 2015*. Brasília, 2016.
- KRIPPENDORFF, K. *Content analysis: an introduction to its methodology*. Londres: Sage, [1980] 2004.
- LEITE, Celio Rodrigues. *Percepções de alunos adolescentes do ensino médio sobre os estilos de liderança de professores*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- LIMA, Cleiton et. al. (org.). *Seminários: trabalho e saúde dos professores: precarização adoecimento e caminhos a mudança*. São Paulo. Fundacentro, 2023.
- LINDERN, Daniele. *Clima escolar e preconceito contra diversidade sexual e de gênero em escolas*. Tese (Doutorado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

LOPES, Tex Jones Correia. *Clima organizacional e Cultura escolar: desafios da mudança no cotidiano escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.

MAAR, L. W. *À guisa de introdução: adorno e a experiência formativa*. In: \_\_\_\_\_. Educação e emancipação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACEDO, Ana Moreira Borges De. *Clima Escolar autoritativo e a associação entre engajamento acadêmico e vitimização entre pares*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

MANDIRA, Marielly Rodrigues. *Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes: O papel das relações sociais no município de Cananéia-PR*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MARCUSE, Herbert. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1999.

\_\_\_\_\_. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

MARX, K. *Salário, preço e lucro*. Série: Os economistas. Editora: São Paulo: Abril Cultural, 1982.

\_\_\_\_\_. *Sobre a questão judaica*. Trad. Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATOS, Samantha Franciele Dorabiato de. *Efeitos do clima organizacional escolar nos processos de ensino e de aprendizagem*. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias), Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2019.

MATTINGLY, Joseph. W. *A study of relationships of school climate, school culture, teacher efficacy, collective efficacy, teacher job satisfaction and intent to turnover in the context of year-round education calendars*. 2007. 362 f. Disponível em <https://ir.library.louisville.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1922&context=etd>.

MELO, Simone Gomes De. *Relação entre Clima Escolar e desempenho acadêmico em escolas públicas de ensino médio representativas de um estado brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2017.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORO, Adriano; VINHA, Telma; MORAIS, Alessadra. *Avaliação do Clima Escolar: construção e validação de instrumentos de medida*. *Cad. Pesqui.* [online]. 2019, vol.49, n.172, pp.312-334. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742019000200312&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000200312&lng=en&nrm=iso).

MORO, Adriano. *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o Clima Escolar*. 21/06/2018. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

NATIONAL CENTER ON SAFE SUPPORTIVE LEARNING ENVIRONMENTS. *Summary Table of Office of Safe and Healthy Students Approved School Climate Surveys*. Washington D.C, 2016. 28 p. Disponível em: [https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/Summary Table of OSHS Approved School Climate Surveys\\_10.18.2016.pdf](https://safesupportivelearning.ed.gov/sites/default/files/Summary%20Table%20of%20OSHS%20Approved%20School%20Climate%20Surveys_10.18.2016.pdf).

NEUENDORF, K. *The content analysis guidebook*. Londres: Sage, 2002.

NOBRE, Marcos. *A Teoria Crítica*. São Paulo: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado De. *As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar nas escolas municipais do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio De Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, Ana. C. P. D., e CARVALHO, Cynthia. P. D.. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. *Revista Brasileira De Educação*, 23, e230015. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230015>. (2018).

OLIVEIRA, Andréa O.; MOURAO-JUNIOR, Carlos Alberto. *Estudo teórico sobre percepção na filosofia e nas neurociências*. *Neuropsicologia Latinoamericana*, Calle , v.5, n.2, p. 41-53. <http://dx.doi.org/10.5579/rnl.2012.0083>, 2013.

OLIVEIRA, D. Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista Enfermagem UERJ*, v. 16, n. 4, p. 569-576, 2008

PACCA, Felipe Colombelli. *Empatia, competência moral e clima escolar – investigação em uma escola de medicina*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2022.

PACZYK, Rosana. *Qualidade educacional, métodos pedagógicos e Clima Escolar: análise dos resultados da Prova Brasil e Talis 2013*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Econômico), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

PAVANELI, Camila Fernanda Dias. *Clima Escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais do Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2018.

PEIXOTO, Luiz Antonio da Silva. *Marcuse: cultura, ideologia e emancipação no capitalismo tardio*. *Estud. pesqui. psicol.* [online]. 2011, vol.11, n.1, pp. 156-180. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1808-42812011000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812011000100008&lng=pt&nrm=iso)>. ISSN 1808-4281.

PRASAD, B. *Content analysis*. In: Lal Das, D.; Bhaskaran, V. (org.). *Research methods for Social Work*. New Delhi: Rawat, 2008, p.173-193.

PRATA, M. R. dos S.. (2005). *A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade*. Revista Brasileira De Educação, (28), 108–115. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100009>

REIS, R. (2012). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: Os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, 38(3), 637-652.

ROUANET, S. P. *Teoria crítica e psicanálise*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

RUANI, Nattacia Rocha Duarte. *Cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SALDAÑA, J. *The coding manual for qualitative researchers*. Londres: Sage, 2012.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. *Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação*. Brasília: Enap, 2021.

SANTOS, Emerson da Silva dos. *Ambiente escolar e valores: um estudo comparativo entre a escola de tempo integral e a escola de tempo parcial no Ensino Fundamental II*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, Marília, 2017.

SÃO PAULO. *Operação Educação - Fiscalização ordenada nacional - Relatório Consolidado - Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon)*. São Paulo, 2023. Disponível em [https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao\\_Educacao\\_Relatorio\\_Nacional.pdf](https://atrimon.org.br/wp-content/uploads/2023/04/Operacao_Educacao_Relatorio_Nacional.pdf). Acessado em 11 de janeiro de 2024.

SILVA, Ellery Henrique Barros da et al. *Clima escolar: uma revisão sistemática de literatura*. Rev. NUFEN, Belém, v. 13, n. 1, p. 83-97, abr. 2021. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912021000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912021000100007&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 26 fev. 2024.

SILVA, J. C. da., LEAL, L. T. A., SCHMIDT, S., FUHR, M. da S., & SARAIVA, E. S.. *Saúde Mental, Adoecimento E Trabalho Docente*. *Psicologia Escolar E Educacional*, 27, e242262. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-242262>. 2023

SILVA, Paloma Angel da. *Vestindo a camisa da escola: Um estudo sobre o bom desempenho de uma instituição pública de educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2020.

SOARES, Mariana De Assis. *O Clima Escolar e o som do recreio: entre escutas, observações e relatos*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SOUSA, Joelson Carvalho De. *O Construto Clima Escolar e processos de vitimização entre pares*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

SOUZA, Ângelo. R. D.. (2012). *A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola*. Revista Brasileira De Educação, 17(49), 159–174.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100009>

SOUZA, Ivone O. da C.; PINHO, Alexandre M. (2023). *Violência nas escolas brasileiras: reflexões sobre o aumento dos casos*. Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação, 9(11), 3656–3665. <https://doi.org/10.51891/rease.v9i11.12722>

STOCKARD, Jean, e MAYBERRY, Maralee. *Effective educational environments*. Newbury Park, CA: Corwin, 1992.

STREY, Artur Marques. Adaptação transcultural e busca de evidências de validade da escala de clima escolar Delaware School Survey – teacher/staff (DSS-T/S) para o idioma português brasileiro. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2020.

SUMMER, Myrna G. *Climate and student performance in Tennessee middle schools*. 2006. 139 f. University of Tennessee, Knoxville, Tennessee, 2006. Disponível em <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1017.6351&rep=rep1 &type=pdf>.

TAYLOR, Deborah E. *The influence of climate on student achievement in elementary schools*. 2008. 113 f. Tese (Doutorado em Educação) - The Faculty of the Graduate School of Education and Human Development of The George Washington University, Washington, 2008.

THAPA, Amrit; COHEN, Jonathan; GUFFEY, Shawn; HIGGINS-D'ALESSANDRO, Ann. *A Review of school climate research*. Review of Educational Research, v. 83, n. 3, p. 357-385, Sept. 2013. Disponível em <https://k12engagement.unl.edu/REVIEW%20OF%20EDUCATIONAL%20RESEARCH-2013-Thapa-357-85.pdf>.

VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de; MORO, Adriano (Coord.). *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o Clima Escolar*. Campinas: Fe/UNICAMP, 2017. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=79559>.

WANG, Ming-Te, & DEGOL, Jessica L. *School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes*. Educational Psychology Review, 28(2), 315–352, 2016

WEBER, R. B. *Basic content analysis*. Londres: Sage, 1990

WHITE, M. e MARSH, E. *Content analysis: A flexible methodology*. Library trends, v. 55, n. 1, p. 22-45, 2006.

WREGGE, Mariana Guimarães. *Um olhar sobre o Clima Escolar e a intimidação: contribuições da psicologia moral*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

## ANEXO I

Dissertação ou tese	Estado	Ano	Nível
AMARAL, HELLEN TSURUDA CLIMA ESCOLAR AUTORITATIVO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES EM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	PR	2018	Mestrado em EDUCAÇÃO
ANDRETTO, LUCIANA BOVO A GESTÃO DO CONHECIMENTO E O CLIMA ORGANIZACIONAL: A INFLUÊNCIA DAS PRÁTICAS DE COMPARTILHAMENTO DO CONHECIMENTO EM UMA ESCOLA DA REGIÃO NOROESTE DO PARANÁ	PR	2020	Mestrado em Gestão do Conhecimento nas Organizações
ASSIS, BRUNO SENDRA DE POLÍTICAS ESTADUAIS DE PROVIMENTO AO CARGO DE DIRETOR E SUA INFLUÊNCIA NO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR'	SP	2017	Mestrado em ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO
BARBOZA, JOSIANE DE OLIVEIRA CARACTERÍSTICAS DE UMA ESCOLA EFICAZ: UM ESTUDO DE CASO NA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE	RS	2019	Mestrado em CIÊNCIAS SOCIAIS
BASTOS, CLARISSE ZAN DE ASSIS CLIMA ESCOLAR: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA DO ESTADO DE SÃO PAULO'	SP	2019	Doutorado em EDUCAÇÃO
BASTOS, FELIPE "Somos pessoas como as outras": preconceito contra a diversidade sexual e de gênero e variações no clima escolar'	RJ	2020	Doutorado em EDUCAÇÃO
BASTOS, LUIZA MEIRA Violência, clima e expectativas escolares: evidências das escolas estaduais da região metropolitana de Belo Horizonte	MG	2016	Mestrado em SOCIOLOGIA
CANGUCU, KATIA LILIANE ALVES Estudos da Associação entre Clima Escolar e o Desempenho Médio de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental	MG	2015	Doutorado em EDUCAÇÃO
CASTELLINI, THAIS SAO JOAO CLIMA ESCOLAR E DESEMPENHO EM AVALIAÇÃO EXTERNA: ADAPTAÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DO CLIMA E RELAÇÃO COM OS RESULTADOS OBTIDOS EM PROVA EXTERNA MUNICIPAL	SP	2019	Mestrado em EDUCAÇÃO
COELHO, CLARA CELA DE ARRUDA UM OLHAR POSITIVO SOBRE A ESCOLA: INVESTIGANDO ENGAJAMENTO E SATISFAÇÃO ESCOLAR EM ADOLESCENTES	RS	2017	Mestrado em PSICOLOGIA
COLOMBO, TEREZINHA FERREIRA DA SILVA A CONVIVÊNCIA NA ESCOLA A PARTIR DA PERSPECTIVA DE ALUNOS E PROFESSORES: INVESTIGANDO O CLIMA E SUA RELAÇÃO COM O DESEMPENHO ESCOLAR EM UMA FUNDAMENTAL II E MÉDIO	SP	2018	Doutorado em EDUCAÇÃO
CRISTOFARO, CLAUDIELE CARLA MARQUES Relações entre ambiente sociomoral, desempenho escolar e perspectiva social em julgamento moral: análises em escolas públicas	SP	2017	Doutorado em EDUCAÇÃO

DOHMS, KARINA PACHECO BEM-ESTAR INSTITUCIONAL EM UMA ESCOLA DA REDE MARISTA'	RS	2016	Doutorado em EDUCAÇÃO
FERREIRA, ANNA LYDIA COLLARES DOS REIS FAVIERI GESTÃO ESCOLAR E CLIMA ORGANIZACIONAL: O PAPEL DA LIDERANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL FRENTE AOS DESAFIOS DA PANDEMIA DO COVID-'	RJ	2023	Mestrado em EDUCAÇÃO
FERREIRA, JULIA NEVES A PERCEPÇÃO DE ELEMENTOS CONSTITUINTES DO BULLYING A PARTIR DE SITUAÇÕES DE INTIMIDAÇÃO NA ESCOLA'	SP	2020	Mestrado em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS
FILIPPSEN, OSVALDO ANDRE Clima Escolar e transtornos mentais comuns em professores do ensino técnico de nível médio privado	RS	2019	Mestrado em PSICOLOGIA
FONSECA, MARCELA PAQUELET Organização e clima escolar de uma escola de tempo integral vocacionada para o esporte: o Ginásio Experimental Olímpico no Rio de Janeiro	RJ	2017	Mestrado em EDUCAÇÃO
GONCALVES, RUBIA MANOEL As relações de poder e o clima escolar: as reuniões pedagógicas no contexto de uma escola da rede municipal de Juiz de Fora	MG	2019	Mestrado em EDUCAÇÃO
HOLST, BRUNA EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE CLIMA ESCOLAR DELAWARE SCHOOL CLIMATE SURVEY-STUDENT (DSCS-S) NO BRASIL	RS	2015	Mestrado em PSICOLOGIA
LEITE, CELIO RODRIGUES PERCEPÇÕES DE ALUNOS ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE OS ESTILOS DE LIDERANÇA DE PROFESSORES	PR	2016	Doutorado em EDUCAÇÃO
LIMA, WEDJA MARIA JESUS DE O clima escolar e a transdisciplinaridade: prática pedagógica docente no enfrentamento ao bullying na escola	PE	2020	Mestrado em Educação
LINDERN, DANIELE CLIMA ESCOLAR E PRECONCEITO CONTRA DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO EM ESCOLAS	RS	2020	Doutorado em PSICOLOGIA
LOPES, TEX JONES CORREIA Clima organizacional e Cultura escolar: desafios da mudança no cotidiano escolar	SP	2013	Mestrado em EDUCAÇÃO
MACEDO, ANA MOREIRA BORGES DE O PAPEL MODERADOR DO CLIMA ESCOLAR NO ENGAJAMENTO ACADÊMICO E VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES	PR	2018	Mestrado em EDUCAÇÃO
MANDIRA, MARIELLY RODRIGUES Fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças e adolescentes: O papel das relações sociais no município de Cananéia	PR	2021	Doutorado em EDUCAÇÃO
MATOS, SAMANTHA FRANCIERE DORABIATO DE UM INSTRUMENTO PARA COMPREENSÃO DO CLIMA ESCOLAR COM VISÃO FENOMENOLÓGICA	PR	2022	Doutorado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias
MEDEIROS, AMANDA DE OLIVEIRA FALCAO IMPACTO DAS HABILIDADES SOCIAIS E DO	RJ	2017	Mestrado em PSICOLOGIA

CLIMA ESCOLAR NA AUTOEFICÁCIA ACADÊMICA DE ESTUDANTES NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL'			
MELO, SIMONE GOMES DE RELAÇÃO ENTRE CLIMA ESCOLAR E DESEMPENHO ACADÊMICO EM ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO REPRESENTATIVAS DE UM ESTADO BRASILEIRO	SP	2017	Mestrado em EDUCAÇÃO
MORAES, LETICIA DE Bullying, ideação suicida, habilidades sociais e clima escolar: fatores de risco e de proteção à saúde mental de adolescentes	RJ	2023	Mestrado em PSICOLOGIA SOCIAL
MORO, ADRIANO A CONSTRUÇÃO E AS EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DE INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA AVALIAR O CLIMA ESCOLAR	SP	2018	Doutorado em EDUCAÇÃO
MORTE, SANDRA VIANA DOS REIS DA BOA O CLIMA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O ESTRESSE DO PROFESSOR	RJ	2015	Mestrado em COGNIÇÃO E LINGUAGEM
NOVELLO, REJANE RELAÇÕES INTERPESSOAIS POSITIVAS: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CASCAVEL PR'	PR	2020	Mestrado em EDUCAÇÃO
OLIVEIRA, ANA CRISTINA PRADO DE As relações entre Direção, Liderança e Clima Escolar nas escolas municipais do Rio de Janeiro	RJ	2015	Doutorado em EDUCAÇÃO
OLIVEIRA, MARILIA CAMARA DE OS INDICADORES PRIMÁRIOS E AS CONSEQUÊNCIAS DO MAL-ESTAR DOCENTE EM ORGANIZAÇÕES ESCOLARES BRASILEIRAS'	RS	2021	Mestrado em EDUCAÇÃO
PACCA, FELIPE COLOMBELLI EMPATIA, COMPETÊNCIA MORAL E CLIMA ESCOLAR – INVESTIGAÇÃO EM UMA ESCOLA DE MEDICINA	SP	2022	Doutorado em EDUCAÇÃO
PACZYK, ROSANA QUALIDADE EDUCACIONAL, MÉTODOS PEDAGÓGICOS E CLIMA ESCOLAR: ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PROVA BRASIL E TALIS	PR	2015	Mestrado em DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO
PAVANELI, CAMILA FERNANDA DIAS Clima escolar: percepções de alunos, professores e gestores de escolas estaduais do Ensino Fundamental II	SP	2018	Mestrado em ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS
PEREIRA, ADRIANA FARIAS OS EFEITOS DO CLIMA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL	RJ	2021	Mestrado em EDUCAÇÃO
PEREIRA, PETER PAUL CLIMA ESCOLAR SEGUNDO OS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE-MS: IMPLICAÇÕES PARA O TRABALHO DOCENTE	MS	2016	Mestrado em EDUCAÇÃO
PETRUCCI, GIOVANNA WANDERLEY Bullying escolar: compreensão evolucionista e intervenção cognitivo-comportamental	RN	2019	Doutorado em PSICOBIOLOGIA
REIS, CLAUDIO MARCIO PEREIRA DOS VIOLÊNCIA NA ESCOLA: ENTRE O CLIMA ESCOLAR E A PREVENÇÃO	DF	2021	Mestrado em EDUCAÇÃO

RODRIGUES, MANUELA GRILL Juventudes e Escolas: clima escolar, mobilização, participação e autoeficácia	RJ	2021	Mestrado em EDUCAÇÃO
RUANI, NATTACIA ROCHA DUARTE Cultura e clima organizacional de uma escola pública estadual com desempenho satisfatório no ENEM	SP	2017	Mestrado em EDUCAÇÃO
SANTOS, EMERSON DA SILVA DOS AMBIENTE ESCOLAR E VALORES: Um estudo comparativo entre a Escola de Tempo Integral e a Escola de Tempo Parcial no Ensino Fundamental II	SP	2017	Mestrado em EDUCAÇÃO
SANTOS, GISELLE GLORIA BALBINO DOS CLIMA ESCOLAR, MOTIVAÇÃO PARA APRENDER, HABILIDADES SOCIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	RJ	2020	Mestrado em PSICOLOGIA
SILVA, PALOMA ANGEL DA VESTINDO A CAMISA DA ESCOLA: Um estudo sobre o bom desempenho de uma instituição pública de educação básica	MG	2020	Mestrado em Educação
SOARES, MARIANA DE ASSIS O CLIMA ESCOLAR E O SOM DO RECREIO: ENTRE ESCUTAS, OBSERVAÇÕES E RELATOS	MG	2018	Mestrado em EDUCAÇÃO
SOUSA, JOELSON CARVALHO DE O CONSTRUTO CLIMA ESCOLAR E PROCESSOS DE VITIMIZAÇÃO ENTRE PARES	PR	2017	Mestrado em EDUCAÇÃO
STREY, ARTUR MARQUES ADAPTAÇÃO TRANSCULTURAL E BUSCA DE EVIDÊNCIAS DE VALIDADE DA ESCALA DE CLIMA ESCOLAR DELAWARE SCHOOL SURVEY – TEACHER/STAFF (DSS-T/S) PARA O IDIOMA PORTUGUÊS BRASILEIRO	RS	2020	Mestrado em PSICOLOGIA
TODA, FAVIO AKIYOSHI Um Estudo sobre a Inovação nas Escolas Municipais da Cidade do Rio de Janeiro: Fatores Contribuintes e Relação com o Desempenho	RJ	2013	Doutorado em ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS
WREGGE, MARIANA GUIMARAES UM OLHAR SOBRE O CLIMA ESCOLAR E A INTIMIDAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA MORAL	SP	2017	Doutorado em EDUCAÇÃO

Fonte: Elaborado pelo autor

## ANEXO II

A base de dados com a codificação completa está nomeada como “Codificação GEPEM e Delaware - MEGUERDITCHIAN, 2024” e pode ser acessada por pares no link:

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/19igMdhhrEN54a7-m6b4Abmv5hiAV4EjWgBbD-D307kc/edit?usp=sharing>