

# Gestão das redes de ensino e clima escolar: mapeamento das ações e uma proposta de matriz avaliativa sensível à equidade

Relatório Final

Março, 2024



CENTRO  
LEMANN  
DE LIDERANÇA PARA  
EQUIDADE NA EDUCAÇÃO



NuPeDE

UF *m* G

UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE MINAS GERAIS

## EQUIPE DA PESQUISA

### **Coordenadora**

Flavia Pereira Xavier

Doutora em Sociologia e Professora Associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE/UFMG.

### **Vice-coordenadora**

Valéria Cristina de Oliveira

Doutora em Sociologia e Professora Adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE/UFMG e do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública - CRISP/UFMG.

### **Pesquisadores**

Joyce Soares Rodrigues Petrus

Doutoranda em Educação, Mestre em Educação e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE/UFMG.

Diego Araújo de Almeida

Doutorando em Educação, Mestre em Recursos Naturais, Especialista em Estatísticas e Avaliação Educacional. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE/UFMG e professor de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de Roraima.

Cecília Coutinho de Miranda

Doutoranda em Educação, Mestre em Educação e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE/UFMG. Coordenadora de pesquisa do Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede).

Josielli Teixeira de Paula Costa

Licenciada em Pedagogia, Mestranda em Educação pela FaE/UFMG, pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE/UFMG e do Centro de Criminalidade e Segurança Pública - CRISP/UFMG.

Letícia de Melo Honorio

Mestre em Geografia, Especialista em Educação pela FaE/UFMG, Coordenadora da Gerência do Clima Escolar da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - MG

Tatiana Maria da Cruz

Licenciada em Pedagogia; Mestre em educação pela FaE/UFMG, pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE/UFMG. Assistente Administrativa Educacional vinculada a Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte.

## Resumo

O clima, a convivência, a segurança e a prevenção à violência no ambiente escolar têm sido temas presentes no debate público, haja vista os eventos recentes no país de ataques violentos a escolas, a ocorrência de *bullying* entre estudantes e o aumento de professores vítimas de agressões em escolas. Há iniciativas de alguns sistemas de ensino no Brasil para melhoria do clima escolar e da convivência, em específico, envolvendo desde ações que aproximam a segurança pública das escolas até a administração de conflitos com núcleos de justiça restaurativa. Mas fato é que ainda conhecemos pouco o que os sistemas têm feito e como têm implantado suas ações.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo principal mapear as ações desenvolvidas pelas secretarias municipais e estaduais de educação com vistas a aprimorar o clima escolar. O estudo também se justifica pela importância do clima escolar para o desenvolvimento integral, aprendizado e bem-estar dos estudantes e demais atores escolares.

O desenho da pesquisa envolveu quatro fases: (1) revisão sistemática de artigos publicados em português, espanhol e inglês sobre clima escolar, com atenção a descritores como intervenção, política educacional e equidade; (2) *survey* com órgãos gestores estaduais de educação e com uma amostra de secretarias municipais que representam os municípios com diferentes níveis de IDHM das cinco regiões do país; (3) entrevistas semiestruturadas com onze secretarias municipais de educação e cinco estaduais, selecionadas a partir dos resultados da etapa 2 e; (4) elaboração de uma matriz avaliativa com os critérios de classificação das práticas de gestão, com base na revisão sistemática e na coleta dos dados.

A revisão sistemática mostrou que vem ocorrendo um aumento do interesse pelo clima escolar no Brasil a partir dos anos 2010. A tendência geral das pesquisas nacionais e internacionais é de uma predominância de estudos baseados em dados quantitativos e a escassez de pesquisas longitudinais ou quase-experimentais. Os EUA lideram em publicações sobre intervenções no clima escolar, enquanto países de língua espanhola focam na "convivência". Medidas disciplinares excludentes, como suspensões, e intensa vigilância têm impacto limitado, enquanto a presença de profissionais de segurança apresenta resultados variados. São necessárias mais pesquisas sobre práticas restaurativas e equidade, aspecto muitas vezes negligenciado.

Os resultados do *survey* mostram que as secretarias estaduais estão mais bem equipadas para lidar com diversas situações na rede escolar, contando com parceiros estabelecidos, infraestrutura e recursos financeiros, além de uma comunicação mais formal das ocorrências às autoridades competentes. Por outro lado, as secretarias municipais parecem enfrentar desafios maiores, com menos formalização das situações nas escolas, apoio limitado de parceiros e recursos financeiros escassos para melhorar o clima escolar. No entanto, há um grupo de municípios que se destacam na gestão do clima escolar, podendo ser apontados como exemplos de boas práticas na área.

As entrevistas semiestruturadas permitiram uma análise mais aprofundada e qualificada dos tópicos importantes que surgiram dos dados do *survey*. Em geral, ficou mais evidente a diversidade de problemas enfrentados pelas escolas, identificadas pelos gestores das secretarias como situações que afetam negativamente o clima escolar nos estabelecimentos de ensino. Esses problemas variam consideravelmente e estão intimamente ligados às disparidades regionais do Brasil, refletindo as desigualdades, inclusive estruturais, que caracterizam essas regiões. A pesquisa qualitativa revelou que a matriz avaliativa deve levar em conta essa heterogeneidade presente nos municípios e estados, ao estabelecer critérios de classificação que representem desafios proporcionais às secretarias estaduais e de municípios de grande porte. Esses locais, geralmente, possuem mais recursos para implementar intervenções mais elaboradas e estratégias de monitoramento mais eficazes. Ao mesmo tempo, é crucial não ignorar o estágio inicial das ações em municípios menores e em regiões que enfrentam desafios significativos em termos de desenvolvimento econômico. As entrevistas destacaram também a diversidade de intervenções relacionadas ao clima escolar, incluindo ações transversais como a recomposição da aprendizagem pós-pandemia e a formação continuada de professores. No entanto, muitas dessas ações ainda carecem de estruturação em termos de definição clara de objetivos, princípios e diretrizes e de capacidade técnica e operacional para implantação. Poucas secretarias possuem unidades dedicadas exclusivamente ao tema do clima escolar, e as intervenções muitas vezes são vinculadas a outras áreas, como administração escolar e práticas pedagógicas. O fluxo de informações e o monitoramento das intervenções ainda dependem muito de contatos informais, como mensagens via *WhatsApp*, e as parcerias frequentes também carecem de monitoramento adequado. No geral, há um nível de desarticulação que se reflete na falta de uma política pública bem definida, com objetivos claros e resultados esperados.

A matriz de rubricas possui cinco dimensões: i) comunicação; ii) projetos orientados ao clima; iii) administração do clima; v) parcerias e; vi) orientação para a equidade, que refletem as práticas do órgão gestor direcionadas ao clima escolar. Dentro de cada dimensão há um conjunto de itens que receberam uma pontuação, indicando o desenvolvimento daquela dimensão no município. Em conjunto, os indicadores de cada dimensão formam uma medida de gestão do clima escolar nas redes de ensino com uma distribuição teórica. A medida sintética de gestão do clima, ao final, está composta por cinco grupos que refletem os níveis de estruturação de práticas em relação ao clima das escolas desenvolvidas pelo órgão gestor. Esta distribuição foi aplicada aos dados empíricos, permitindo verificar como os municípios estavam distribuídos entre os grupos da matriz. 8,2% (N=16) das secretarias encontram-se no grupo 1 da matriz, que indica um nível incipiente de estruturação da gestão de clima escolar. 25% (N=49) estão no grupo 2, portanto, parcialmente estruturadas. Quase metade das secretarias (45,4%, N=89) encontram-se localizadas no grupo 3, que indica estarem parcialmente estruturadas para a gestão do clima escolar. 17,3% (N=34) estão no grupo 4, com uma gestão do clima escolar estruturada. E oito secretarias (4,1%) estão muito estruturadas, indicando terem plenas condições de realizar uma boa gestão do clima escolar.

**Palavras-chave:** clima escolar, convivência escolar, violência escolar, equidade, secretarias de educação.

Site para consulta da pesquisa: <https://nupede.fae.ufmg.br/>

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Fases da pesquisa	3
Figura 2: Objetivos da pesquisa	8
Figura 3: Fluxograma de identificação dos estudos por meio do método PRISMA	14
Figura 4: Processo de adequação do roteiro de entrevista	20
Figura 5: Processo de gestão do trabalho de campo das entrevistas	21
Figura 6: Faixas do Indicador de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHm	40
Figura 7: Dimensões da Matriz de Rubricas Avaliativas da Gestão do Clima Escolar	51

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Critérios de busca de acordo com o idioma	12
Quadro 2: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo	26
Quadro 3: Construção do indicador da dimensão comunicação	54
Quadro 4: Parâmetros por situação de indisciplina e violência	55
Quadro 5: Construção do indicador da dimensão projetos	56
Quadro 6: Construção do indicador da dimensão administração	57
Quadro 7: Construção do indicador da dimensão parcerias	58
Quadro 8: Construção do indicador da dimensão orientação para equidade	59
Quadro 9: Exemplos de Níveis de Desenvolvimento das Dimensões	60
Quadro 10: Exemplos de Padrões de Desenvolvimento das Dimensões	61

Quadro 11: Interpretação dos níveis de desenvolvimento por dimensões da matriz de rubricas avaliativas	62
Quadro 12: Exemplos de Pontuações	65
Quadro 13: Interpretação dos Grupos de estruturação da gestão do clima escolar sensível à equidade	67
Quadro 14: Cronograma de publicação dos resultados da pesquisa no <i>Instagram</i> @nupede.ufmg	77

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Análise descritiva do trabalho de campo das entrevistas	24
Tabela 2: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e o papel do clima escolar no desenho da pesquisa	28
Tabela 3: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e a as categorias de variáveis que explicam variações do clima escolar (Clima=Y)	29
Tabela 4: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e a as categorias de variáveis que são explicadas por variações do clima escolar (Clima = X)	30
Tabela 5: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e o papel do clima escolar no desenho da pesquisa	31
Tabela 6: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e os marcadores sociais analisados no estudo	32
Tabela 7: Distribuição das secretarias participantes da pesquisa por estados e rede	35
Tabela 8: Distribuição das secretarias participantes da pesquisa por região do país	36
Tabela 9: Distribuição das secretarias municipais participantes da pesquisa por porte do município	36
Tabela 10: Distribuição das secretarias municipais participantes da pesquisa pelo Índice de Desenvolvimento Humano municipal - IDHm	38
Tabela 11: Distribuição das secretarias participantes da pesquisa pela função do respondente no órgão gestor	38

Tabela 12: Distribuição das secretarias participantes da pesquisa pelo tempo de atuação do respondente no órgão gestor	39
--	----

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Distribuição teórica das pontuações de desenvolvimento	62
Gráfico 2: Distribuição empírica dos órgãos gestores que participaram do <i>survey</i>	64
Gráfico 3: Exemplos de aplicação da matriz de rubricas avaliativas da gestão do clima escolar em 7 municípios	65

## SUMÁRIO

<b>Resumo</b>	<b>4</b>
<b>Apresentação</b>	<b>1</b>
<b>1. Introdução</b>	<b>5</b>
<b>2. Equidade e Clima Escolar</b>	<b>8</b>
<b>3. Metodologia</b>	<b>11</b>
Revisão sistemática	12
Survey	15
Entrevistas semiestruturadas	19
Matriz de Rubricas Avaliativas	26
<b>4. Resultados e discussão</b>	<b>27</b>
Revisão sistemática	27
O que explica o clima escolar positivo?	28
O clima escolar melhora outras características da escola?	30
A interseção com a equidade	31
Intervenções e políticas públicas para o clima escolar	33
Survey	34
Distribuição das secretarias participantes por estados, região do país, porte do município e IDHm	34
Perfil dos respondentes na secretaria	38
Eixos de análise dos dados do survey	39
Entrevistas Semiestruturadas	42
Eixos de análise dos dados das entrevistas semiestruturadas	42
Matriz de Rubricas Avaliativas	47
Descrição das Dimensões	49
Dimensão Comunicação	49
Dimensão Projetos orientados ao clima escolar	51
Dimensão Administração do clima	53
Dimensão Parcerias	54
Dimensão Orientação para Equidade	54
Construção da Matriz	56
Níveis de Desenvolvimento das Dimensões	56
Padrões de Desenvolvimento das dimensões da gestão do clima escolar	56
Pontuações e Distribuição Teórica do indicador de estruturação da gestão do clima	61
Interpretação da Matriz	62
Distribuição empírica: aplicação aos dados do survey	64
Questionário sobre gestão do clima escolar pelas secretarias de educação - instrumento dos diretores escolares	67
<b>5. Potencial de aplicação das inferências do estudo sobre a realidade investigada</b>	<b>71</b>
<b>6. Recomendações e solução para a elaboração de políticas públicas sobre clima escolar</b>	<b>74</b>
<b>Referências</b>	<b>77</b>

## Apresentação

A pesquisa "Gestão das redes de ensino e clima escolar: mapeamento das ações e uma proposta de matriz avaliativa sensível à equidade" foi conduzida pelo Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares - NUPEDE da Universidade Federal de Minas Gerais, com o apoio do Centro Lemann, por meio da primeira Chamada Aberta para Pesquisa Aplicada do Programa de Fomento à Pesquisa Aplicada, lançada em 2022. Sem esse financiamento e sem a colaboração constante da equipe do centro, esta pesquisa não teria sido possível.

Entre a aprovação da proposta, condução e conclusão da pesquisa se passaram vinte meses, com diversas correções de rota, próprias do trabalho de investigação científica, principalmente diante das dificuldades do campo. Ao mesmo tempo, o tema ganhou uma projeção no debate público e na mídia, pela ocorrência dos ataques violentos às escolas. Em 2023, por exemplo, conforme o Sistema de Informações Legislativas<sup>1</sup>, foram apresentados mais de trezentos Projetos de Lei (PL), Projetos de Lei Complementar (PLP) e Projetos de Lei de Conversão (PLV), sendo 30 deles no mês de abril, após os ataques a escolas em São Paulo e Blumenau. Em agosto do mesmo ano, foi publicada a Lei Nº 14.643, que autoriza o Poder Executivo a implantar serviço de monitoramento de ocorrências de violência escolar. A lei institui o Sistema Nacional de Acompanhamento e Combate à Violência nas Escolas (SNAVE) que visa implementar ações em conjunto com os Estados, Municípios e o Distrito Federal para monitorar e combater a violência nas instituições de ensino. Suas metas incluem a realização de estudos e mapeamento de incidentes de violência, divulgação de estratégias eficazes de gestão escolar, promoção de programas educacionais para cultivar uma cultura de paz e fornecimento de apoio psicossocial às vítimas de violência escolar.

Além da preocupação com os ataques de extrema violência, as escolas enfrentam desafios que incluem casos de violência não extrema, como crimes patrimoniais, práticas de bullying e brigas internas, bem como problemas de convivência, como a indisciplina. Estes desafios foram agravados pela pandemia de Covid-19, que afetou a saúde mental de toda a comunidade escolar.

---

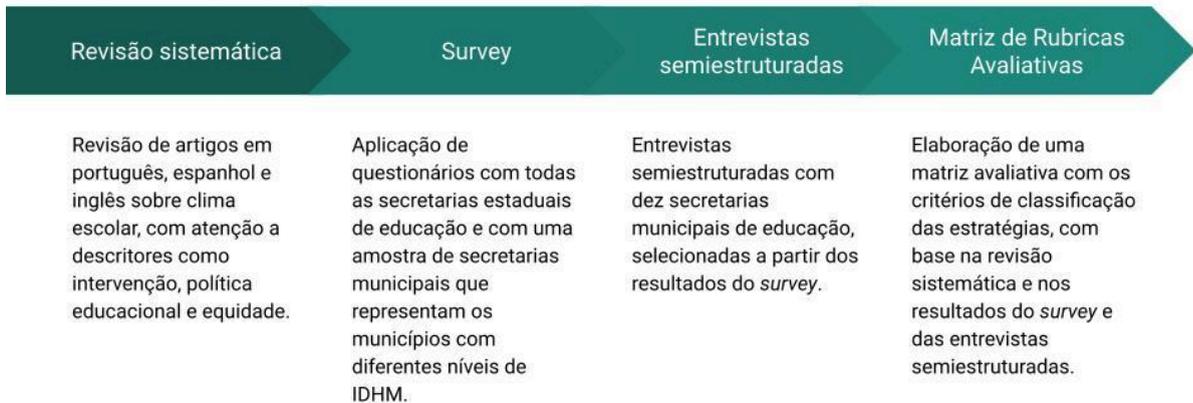
<sup>1</sup> CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de lei e outras proposições**, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>. Acesso em: 29 abr. 2023.

Nossa investigação teve como objetivo mapear as estratégias e ações adotadas pelas secretarias de educação no Brasil para gerir o clima escolar. Atualmente, há poucas informações sobre como os sistemas de ensino lidam com questões de convivência e violência nas escolas para promover um ambiente escolar positivo. Partimos do pressuposto de que, por serem questões de interesse público, a violência e a convivência escolar necessitam de uma caracterização adequada para a elaboração de políticas e estratégias que priorizem a inclusão, diversidade e equidade, promovendo um ambiente seguro para as crianças, os jovens e todos os profissionais da educação. Claro que, para isso, é necessário um trabalho coordenado do órgão central ao chão da escola, envolvendo toda a comunidade escolar. O que apresentamos aqui é parte de um esforço de pesquisa que buscou caracterizar a gestão do órgão central, a partir da perspectiva do gestor nas secretarias de educação.

Esse esforço se revelou desafiador e bastante rico. Desafiador porque a dinâmica para obter as respostas ao *survey* e às entrevistas não foi simples. Enfrentamos muitas dificuldades desde a elaboração de uma listagem válida de contatos das secretarias municipais, a identificação do respondente mais adequado para o tema dentro do quadro organizacional da secretaria até conseguir um espaço na agenda dos entrevistados para a aplicação do *survey* ou das entrevistas. Mas também foi rico, porque, mesmo sem a pretensão de, por ora, realizar entrevistas com a comunidade escolar, obtivemos informações valiosas para descrever as práticas de gestão do clima escolar numa amostra bastante confiável de municípios e estados.

Neste relatório científico destacamos as atividades realizadas e os principais resultados obtidos. A pesquisa visa mapear as ações desenvolvidas pelas secretarias municipais e estaduais de educação com vistas a aprimorar o clima escolar. O estudo foi dividido em quatro fases, conforme representado na Figura 1. Cada fase contempla um conjunto de produtos que detalham os resultados associados a elas, exceto pelo **Produto 1**, que foi entregue 15 dias após o início do projeto. Este produto consistiu na revisão do projeto e cronograma, incorporando as demandas apresentadas pelo Centro Lemann, especialmente em relação à inclusão das secretarias estaduais na pesquisa e na elaboração de um instrumento direcionado aos diretores escolares, buscando triangular as informações coletadas com a gestão das secretarias de educação.

**Figura 1: Fases da pesquisa**



Fonte: Elaboração própria.

A **Fase 1** envolveu o levantamento de pesquisas empíricas em língua portuguesa, espanhola e inglesa sobre clima escolar, com o objetivo de identificar a produção que descreve, monitora e/ou avalia ações, projetos e políticas públicas fundamentadas no argumento de que o clima escolar favorece o aprendizado e outros resultados educacionais. Artigos publicados entre 2012 e 2022 em língua portuguesa e espanhola, bem como entre 2018 e 2022 em língua inglesa, foram pesquisados no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O resultado da busca incluiu a avaliação de 300 registros em português e espanhol, e 202 em inglês, totalizando 502 artigos. Os critérios de seleção/exclusão consideraram a relevância para o tema do projeto e a qualidade do desenho de pesquisa empírica. Ao final, o *corpus* da revisão foi composto por 125 artigos que oferecem uma descrição abrangente do cenário da pesquisa sobre clima escolar em todo o mundo nos últimos anos. O detalhamento da revisão está no **Produto 3**.

A **Fase 2** (Survey) consistiu na administração de questionários a membros das Secretarias municipais e estaduais de educação, abrangendo 14 secretarias estaduais e 182 secretarias municipais. A determinação da quantidade de municípios amostrados baseou-se em dados secundários, visando assegurar diversidade em termos das características educacionais, sociais e regionais das cidades. Na amostra de municípios (com probabilidade de seleção =1), foram incluídos municípios nos quais o Centro Lemann atua no Brasil. Essa fase abrangeu a revisão de instrumentos nacionais e internacionais relacionados ao clima escolar, a criação do questionário, a avaliação do questionário por especialistas, a realização de pré-testes e, por fim, a sua aplicação. O delineamento metodológico da pesquisa está minuciosamente

apresentado no **Produto 2**, enquanto o desenvolvimento do questionário é documentado no **Produto 4**. As especificações do trabalho de campo, as estratégias de monitoramento e o recálculo da amostra estão abordados no **Produto 5**, enquanto a análise descritiva dos dados desta fase encontra-se no **Produto 6**.

A **Fase 3** englobou a condução de entrevistas semiestruturadas *online* com 11 Secretarias municipais e 5 estaduais, escolhidas com base na análise dos dados do *survey*. A seleção contemplou Secretarias envolvidas em ações relacionadas ao clima escolar, que contavam com um setor ou pessoa designada para gerenciar as demandas associadas ao tema e que demonstraram disponibilidade e interesse em participar das entrevistas. Adicionalmente, foi assegurado que em alguns municípios existissem parcerias estabelecidas com o Centro Lemann. Durante as entrevistas, a exploração se concentrou em compreender "como" os processos e decisões ocorrem, proporcionando uma análise mais aprofundada dos diversos contextos nos quais a gestão se desenvolve. Além das intenções da política de clima escolar, foram examinadas as práticas colaborativas com outros órgãos e agentes públicos envolvidos na promoção de um ambiente escolar propício ao aprendizado equitativo. O **Produto 7** detalhou todo o processo envolvido na elaboração do roteiro de entrevista, na seleção e convite das Secretarias municipais e estaduais, assim como apresentou resultados abrangentes relativos à gestão do processo de entrevistas. E o **Produto 8** apresenta o processo de transcrição, codificação e análise das entrevistas.

A formulação da Matriz de Rubricas Avaliativas representa a **Fase 4** da pesquisa, cujo propósito foi delinear as expectativas de qualidade de determinada ação ou processo. A referida matriz baseia-se em todas as fases precedentes da pesquisa e adota um formato de escala, sendo uma representação da solução educativa proveniente da investigação. A escala subjacente a essa matriz avaliativa parte de práticas menos desenvolvidas e progride em direção àquelas mais associadas a ações de gestão, que promovem um clima escolar propenso a reduzir desigualdades educacionais. A validação da matriz foi realizada por grupos de trabalho compostos pela equipe de pesquisa, especialistas e gestores das Secretarias. A expectativa é que a matriz se torne uma ferramenta útil para orientar as ações dos gestores na concepção de estratégias para aprimorar o clima escolar e, por conseguinte, seus impactos na promoção de uma educação com qualidade e equidade. Assim, o **Produto 9** incluiu a construção das escalas a partir do *survey*, os níveis e a escala da matriz. Esta fase também inclui, este relatório final (**Produto 10**) e o **Produto 11** que se refere ao instrumento destinado aos diretores escolares.

## 1. Introdução

Um dos principais desafios das pesquisas sobre clima escolar envolve a polissemia do conceito. Ao longo do século XX - principalmente a partir de 1960 - a noção de clima aplicado à educação foi se moldando na interseção entre estudos organizacionais e de avaliação educacional. Contudo, apesar do tempo, isso não foi suficiente para que se construísse consenso sobre a sua definição, mensuração e, por consequência, estratégias de intervenção. Por essa razão, antes da pesquisa de campo, nossa estratégia foi realizar uma rigorosa revisão sistemática da literatura sobre o tema, com vistas a cobrir todos os principais movimentos de investigação empírica sobre clima escolar.

A noção de clima, originalmente, estava associada ao conceito de atmosfera escolar e descrevia, de forma geral, uma característica própria de escolas que possuíam sucesso em ensinar estudantes de grupos em situação de desvantagem social. É de 1908 a primeira publicação a mencionar a noção de atmosfera como um conjunto de características que oportunizam o aprendizado em contextos de baixo nível socioeconômico (PERRY, 1908; MORO, 2018). No livro “The Management of a city school”, Arthur Perry, diretor de uma escola do bairro do Brooklyn, nos Estados Unidos, apresentava orientações para o alcance de bons resultados escolares, independentemente da origem socioeconômica dos estudantes. O trabalho investe em estratégias como o incentivo à participação dos atores escolares por meio de fóruns de discussão e assembleias, a exposição de trabalhos dos estudantes, o desenvolvimento de organizações estudantis, programas atléticos, elaboração de jornais e celebrações de dias especiais (PERRY, 1908).

Mais tarde o conceito de clima aproxima-se da pesquisa organizacional, sendo aplicado para descrever a escola, também entendida como uma organização no sentido sociológico (DIAS, 2012). Assim, tipologias como a de Tagiuri (1968), Moos (1974) e Insel e Moos (1974) se tornaram referências importantes até os dias atuais para o desenho do que se entende por clima. Trata-se da qualidade total do ambiente dentro de uma organização, que pode ser captada por meio da percepção dos seus atores. Essa qualidade atravessa diferentes aspectos da experiência organizacional de maneira a fazer com que a operacionalização do conceito envolva, quase sempre, sua estruturação em torno de dimensões analíticas.

Foi assim, em paralelo ao desafio de medir, que os primeiros trabalhos sobre clima escolar foram desenvolvidos. Inicialmente, como escalas de avaliação do clima em instituições de ensino superior. Talvez, por serem as universidades os estabelecimentos de ensino mais

próximos do modelo corporativo, principalmente na sociedade norte americana, onde mesmo as instituições públicas estão inseridas em um mercado competitivo pelos melhores resultados acadêmicos e financeiros (ANDERSON, 1982).

Naturalmente, em um primeiro momento, o foco esteve nas relações entre gestores e professores, como uma provável herança dos estudos organizacionais, mais do que as relações em sala de aula. Nesse campo, os resultados apontaram para o papel de uma liderança orientada para o aprendizado, com capacidade de estimular a participação e se manter aberta às contribuições dos colegas (CARVALHO, 1992). Contudo, aos poucos os processos que envolvem o ambiente instrucional, a relação entre alunos e professores e as expectativas em relação às crianças e adolescentes ganharam centralidade, trazendo o debate para os efeitos do clima escolar para a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes (THAPA et al., 2013). Nessa seara, a pesquisa sobre clima avança por meio de trabalhos que o identificam como um dos fatores a reduzir o efeito negativo das desigualdades de origem social para o aprendizado de crianças e adolescentes (EDMONDS, 1979; SAMMONS, 2008).

Existe um amplo número de pesquisas sobre clima escolar que indicam uma associação positiva entre a qualidade do clima escolar com resultados acadêmicos, bem como desenvolvimento pessoal e bem-estar dos estudantes (ANDERSON, 1982; THAPA *et al.*, 2013). Estes estudos, apresentam fortes indícios de que um clima escolar positivo contribui para melhorar as condições de saúde mental e física dos alunos, reduzir o absenteísmo e as suspensões, prevenir riscos, motivar os estudantes para aprendizagem, reduzir o impacto do contexto socioeconômico sobre o acadêmico, reduzir diferentes formas de violência, além de proteger os estudantes contra outros fatores intervenientes ao aprendizado.

Estas pesquisas demonstram que a temática vem sendo discutida nos países desenvolvidos há um certo tempo, inclusive com implementação de políticas públicas de promoção do clima escolar nas escolas. Por outro lado, os escassos trabalhos produzidos no Brasil (MORO *et al.*, 2018), apontam para um debate ainda incipiente do tema no contexto da educação básica<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> São raras as iniciativas institucionais de promoção do aprimoramento do clima escolar nas escolas em uma perspectiva pedagógica. A principal exceção é o projeto Conviva Educação, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2019). A política pública é ampla e envolve uma série de estratégias para o aprimoramento do clima escolar e incorpora políticas anteriores como o trabalho do professor mediador de conflitos e o Sistema de Proteção Escolar. Este último, entre outras coisas, criou um registo virtual de ocorrências nas escolas que é mantido e alimentado pelos profissionais de educação e não pelos da segurança pública. Na mesma direção, são observadas iniciativas mais recentes como a da Rede Municipal de Belo Horizonte, que tem incentivado a elaboração de planos de convivência escolar e a implantação de núcleos de justiça restaurativa - com os próprios atores escolares (PBH, 2022).

O clima, a convivência, a segurança e a prevenção à violência no ambiente escolar têm sido temas presentes no debate público, haja vista os eventos recentes no país de ataques violentos a escolas, a ocorrência de bullying entre estudantes e o aumento de professores vítimas de agressões em escolas (OECD, 2019). Se, por um lado, nos últimos anos, ganham força no país políticas voltadas para consolidarem uma aproximação entre a educação e a segurança (polícias e Forças Armadas) (BRASIL, 2019), por outro lado, há iniciativas que apostam em estratégias cujas respostas se encontram no fortalecimento da mediação dos conflitos, da convivência e das saídas pedagógicas. Nessa direção, podemos citar São Paulo, cuja secretaria do estado criou o Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar – CONVIVA SP (SÃO PAULO, 2019) e Belo Horizonte que possui uma gerência de clima escolar e desenvolve o Programa NÓS - “Núcleo de Observação e Solução de Conflitos Escolar/Justiça Restaurativa na Escola” nas escolas municipais e estaduais na cidade (PBH, 2022).

Contudo, o debate público é altamente afetado pela cobertura da mídia e pela comoção social relativas à convivência nas escolas e, especialmente, à violência. Em 2023, por exemplo, conforme o Sistema de Informações Legislativas<sup>3</sup>, foram apresentados mais de trezentos Projetos de Lei (PL), Projetos de Lei Complementar (PLP) e Projetos de Lei de Conversão (PLV), sendo 30 deles no mês de abril, após os ataques a escolas em São Paulo e Blumenau. Certamente, a violência é um problema público reconhecido como tal pela sociedade que merece caracterização adequada a partir de elementos como suas causas, efeitos e evidências. Quer dizer, qualquer legislação, política ou estratégias precisa estar baseada em evidências robustas.

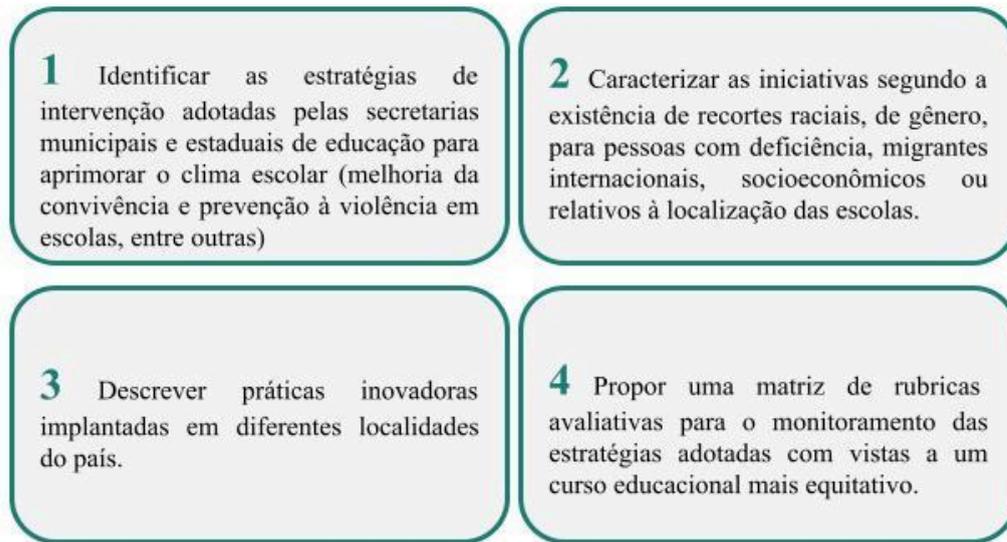
Atualmente, sabemos muito pouco sobre a forma como os sistemas de ensino têm enfrentado os problemas de convivência e violência nas escolas para promoção de um clima escolar positivo. Nesse sentido, torna-se fundamental identificar iniciativas de municípios e estados brasileiros para aprimoramento do clima escolar, para que possamos aprender com boas práticas implantadas em diferentes localidades do Brasil. Mas para além de um mapeamento das ações das secretarias, esta pesquisa também busca contribuir com a formulação de uma matriz avaliativa, que poderá servir aos gestores no monitoramento e avaliação dessas ações.

Assim, são objetivos deste estudo:

---

<sup>3</sup> CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de lei e outras proposições**, 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/buscaProposicoesWeb/pesquisaSimplificada>. Acesso em: 29 abr. 2023.

**Figura 2: Objetivos da pesquisa**



Fonte: Elaboração própria.

## **2. Equidade e Clima Escolar**

A educação brasileira experimentou avanços significativos nos últimos 30 anos: o acesso às matrículas no ensino fundamental praticamente se universalizou, houve ganhos na permanência, evidenciados pelo aumento das taxas de conclusão do primeiro segmento do ensino fundamental, pela expansão da matrícula no ensino médio e uma melhora no desempenho médio dos estudantes. Ainda que estes avanços sinalizem maior inclusão de camadas da população antes fora da escola, não significam que haja equalização das oportunidades. Os estudos mostram que as disparidades regionais, por origem socioeconômica, raça, gênero, condição de deficiência etc, condicionam os percursos escolares e os resultados alcançados pelos estudantes (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2015; ALVES; SOARES; XAVIER, 2016; SOARES; DELGADO, 2016; SOARES; ALVES; FONSECA, 2021).

As desigualdades que marcam o sistema de ensino brasileiro impõem um desafio para que o direito à educação de qualidade, previsto na nossa Carta Magna (BRASIL, 1988), se concretize. O problema se agrava especialmente por se tratar de um sistema de grandes proporções. Apenas na educação básica obrigatória temos mais de 40 milhões de estudantes, sendo que as escolas públicas respondem por 81,4% dos total das matrículas (INEP, 2020). O sistema ainda contém uma parcela significativa de municípios com menos de 10 mil

habitantes que, em geral, possuem dificuldades de gestão técnica e financeira, dependendo da ação supletiva da União e dos Estados.

A literatura educacional aponta que há condições mais equitativas nas localidades onde há uma política intersetorial forte, um envolvimento das escolas com as ações promovidas pelas secretarias, acompanhamento dos docentes e monitoramento dos resultados pela gestão (CRUZ; FARAH; RIBEIRO, 2020; RIBEIRO *et al.*, 2020; VIEIRA; PLANK; VIDAL, 2019).

Com a pandemia de Covid-19 ficou ainda mais evidente a necessidade de políticas colaborativas e de um bom planejamento das ações pelo órgão gestor. Estima-se que as desigualdades se agravaram com o fechamento das escolas em 2020 e 2021 (BARROS *et al.*, 2021; PETRUS *et al.*, 2021; UNICEF, 2021) e que as ações adotadas nos estabelecimentos de ensino foram muito heterogêneas (INEP, 2021).

Há uma variedade de fatores que incidem sobre as desigualdades educacionais. Parte deles está relacionada ao contexto social e econômico em que as escolas operam, mas outra parte se refere a fatores suscetíveis a mudanças pelas políticas educacionais e pedagógicas. Assim, características como clima escolar, liderança do diretor, ênfase no aprendizado, altas expectativas e monitoramento do progresso dos alunos têm sido apontadas como atributos das escolas eficazes (KARINO; LAROS, 2017; SAMMONS; HILLMAN; MORTIMORE, 1995; SCHEERENS; WITZIERS; STEEN, 2013).

A definição de clima escolar, como discutida na introdução deste relatório, é polissêmica, reunindo elementos da literatura sobre efeito-escola à pesquisa de natureza organizacional (ANDERSON, 1982). Em geral, o clima escolar é captado por meio da percepção de alunos e equipe pedagógica sobre aspectos como as relações interpessoais, o grau pertencimento à escola e a existência de normas claras e dialogadas. Envolve, portanto, aspectos disciplinares, de ensino-aprendizagem (portanto, da sala de aula) e, naturalmente, da gestão (MORO; VINHA; MORAIS, 2019).

Considerando a ênfase no contexto instrucional ou na convivência, entendemos haver três desafios para pesquisadores ou gestores interessados na discussão sobre o clima escolar. O primeiro é escapar de certa tautologia entre o clima e suas consequências. O segundo, ligado ao anterior, é experimentar e avaliar formas eficazes de intervir. Por fim, o terceiro tem a ver com a forma como incorporar a equidade na mensuração do clima.

Em relação ao risco de redundância no argumento sobre os efeitos do clima escolar positivo, parece-nos importante refletir sobre as diferenças entre o que é clima e quais são os problemas de convivência e aprendizado que ele pode mitigar ou agravar. Como exemplo, a indisciplina pode contribuir para um clima escolar desfavorável ou negativo. Mas ela não é sinônimo de problemas com o clima escolar.

O segundo desafio decorre dessa abordagem, por vezes ampliada demais, sobre o que é e como mensurar o clima. É difícil definir uma intervenção em uma unidade de ensino quando isso não há reflexão conduzida pelo órgão gestor acerca do que é e, principalmente, do que não é um clima escolar positivo.

É natural que modelos diferentes de gestão possam ser eficientes na garantia de um ambiente adequado de aprendizagem e convivência (OLIVEIRA; WALDHELM, 2016). Porém, a adoção de práticas pontuais, por iniciativa de cada escola, sem uma reflexão em toda a rede, pode reforçar desigualdades entre as unidades de ensino. Isso porque sempre haverá aquelas mais preparadas para implantar projetos inovadores verdadeiramente alinhados à noção de clima escolar. As demais, sem apoio institucional, podem ter dificuldades em planejar e implantar projetos bem sucedidos nesta seara.

Desse modo, o órgão gestor tem um papel importante para o desenho e implantação de iniciativas de aprimoramento do clima escolar. E isso é comprovado por evidências de pesquisas internacionais que apontam práticas promissoras como a implementação de estratégias de formação dos gestores escolares e docentes em temas transversais ao clima escolar, tais como a convivência, a violência e a justiça; a construção de ferramentas e o monitoramento do clima escolar e dos problemas de aprendizado e convivência nas escolas; ou ainda a criação de unidades centrais de apoio às questões disciplinares, de maneira a oferecer alternativas a práticas disciplinares excludentes como as baseadas na expulsão e suspensão (DARLING-HAMMOND; COOK-HARVEY, 2018).

O terceiro desafio, é incorporar à noção de clima escolar a ideia de equidade. O conceito de equidade está atrelado à consideração daquilo que é justo ou injusto. A ideia de justiça como equidade tem seu marco no trabalho de Rawls (2003) na década de 1970. Rawls estabelece a necessidade de que todas as pessoas compitam sob condições de justa igualdade de oportunidade (princípio da igualdade) e, ao mesmo tempo, as desigualdades devem sempre ser em benefício dos membros menos favorecidos da sociedade (princípio da diferença). Isso

quer dizer que quando tratamos de equidade, pensamos em desigualdades que não são justas, nas barreiras que impedem alguns de acessar os bens considerados como um valor socialmente desejável. Portanto, que a equidade procura reduzir a desigualdade, garantindo que todos tenham acesso igualitário a recursos e oportunidades, independentemente de suas circunstâncias pessoais.

Um ambiente escolar equitativo valoriza a diversidade dos estudantes e combate às desigualdades que podem prejudicar as oportunidades de acesso aos recursos, tecnologias, as interações e a aprendizagem. O clima escolar está intimamente relacionado à promoção da equidade. Um clima escolar positivo envolve criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados, construir e reforçar relações respeitadas na escola, combatendo o bullying e a discriminação, valorizar a participação ativa da comunidade escolar e garantir que todos os estudantes tenham acesso a recursos e metodologias para o desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Desse modo, a medida de clima escolar precisa ser sensível às desigualdades no ambiente escolar. Em outras palavras, é necessário que a medida incorpore as possíveis variações entre grupos e contextos e, ao mesmo tempo, possibilite analisar os efeitos heterogêneos do clima escolar nos resultados acadêmicos. Apesar de alguns trabalhos, que caracterizam o clima escolar, apontarem para desigualdades raciais, de gênero, socioeconômicas etc, as intervenções tendem a propor iniciativas que generalizam o problema na figura do “aluno” ou do “professor” (BAZZO, 2020).

Nesta pesquisa, em termos de sujeitos, buscamos investigar o gestor das secretarias de ensino, a partir da combinação de métodos quali e quantitativo, para o mapeamento de estratégias para melhoria da convivência e clima escolar e prevenção da violência. Considerando os desafios brasileiros para a construção da educação com qualidade e equidade, será analisada a ênfase dessas estratégias na redução das desigualdades entre os estudantes, observando a criação de recortes socioeconômicos, raciais e de gênero, entre outros.

### **3. Metodologia**

A pesquisa está estruturada em quatro fases: (1) revisão sistemática da literatura nacional e internacional sobre clima escolar; (2) survey com as secretarias municipais e estaduais; (3) entrevistas semiestruturadas com gestores municipais e estaduais que apresentaram “boas práticas” de gestão do clima escolar e; (4) elaboração da matriz de rubricas avaliativas

referente à gestão do clima escolar pelas secretarias. O percurso metodológico de cada uma dessas fases será discutido a seguir.

## Revisão sistemática

A revisão sistemática se orientou por três perguntas, buscando identificar trabalhos que discutem políticas, projetos ou ações sobre clima escolar:

- 1) Quais são as estratégias de intervenção para o aprimoramento do clima escolar e redução dos problemas de convivência e violência nas escolas identificadas na literatura em língua portuguesa, espanhola e inglesa?
- 2) Quais os mecanismos por meio dos quais é esperada a relação entre clima e resultados escolares e de que maneira são acionados nos trabalhos revistos?
- 3) Quais são foram os principais movimentos de investigação empírica sobre o tema do clima escolar?

A revisão sistemática adere às diretrizes do Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) (PAGE et al, 2021) para estabelecer as estratégias de levantamento, registro das informações, critérios de elegibilidade, seleção dos estudos, análise e avaliação da qualidade das obras. Foram identificados artigos em língua portuguesa e espanhola de 2012 a 2022, bem como artigos em língua inglesa de 2018 a 2022 no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme os seguintes descritores:

**Quadro 1: Critérios de busca de acordo com o idioma**

IDIOMA	PERÍODO	DESCRITORES / ALGORITMO	N
Português	2012 – 2022	"clima escolar" OR "clima da escola" OR "clima disciplinar" OR "clima acadêmico"	300
Espanhol			
Inglês	2018 – 2022	("school climate" OR "disciplinary climate" OR "academic climate") AND (polic* OR intervention OR equity) AND (instrument OR questionnaire OR survey) NOT ("higher education" OR university OR college OR kindergarten OR kindergarden OR "nursery school" OR preschool OR "early childhood")	202
		<i>Total</i>	<i>502</i>

Fonte: Elaboração própria.

Resultados sobre equidade, políticas e intervenções foram devidamente registrados para cada uma das obras, mas não fizeram parte dos descritores em língua portuguesa e espanhola, tendo em vista que a produção nessas línguas não é de grande volume. Assim, o *corpus* do levantamento analisado contém textos que se dedicam apenas a discutir conceitos e instrumentos para mensuração do clima escolar, textos que analisam a medida de clima conforme grupos sociais e textos que avaliam intervenções ou políticas para melhoria do clima.

Já a produção em língua inglesa sobre o tema é mais frequente. Nesse caso, o objetivo foi selecionar obras que pudessem trazer informação mais direcionada à equidade, políticas e intervenções de cunho quantitativos, servindo para nos ajudar na formulação dos instrumentos do survey e das entrevistas semiestruturadas.

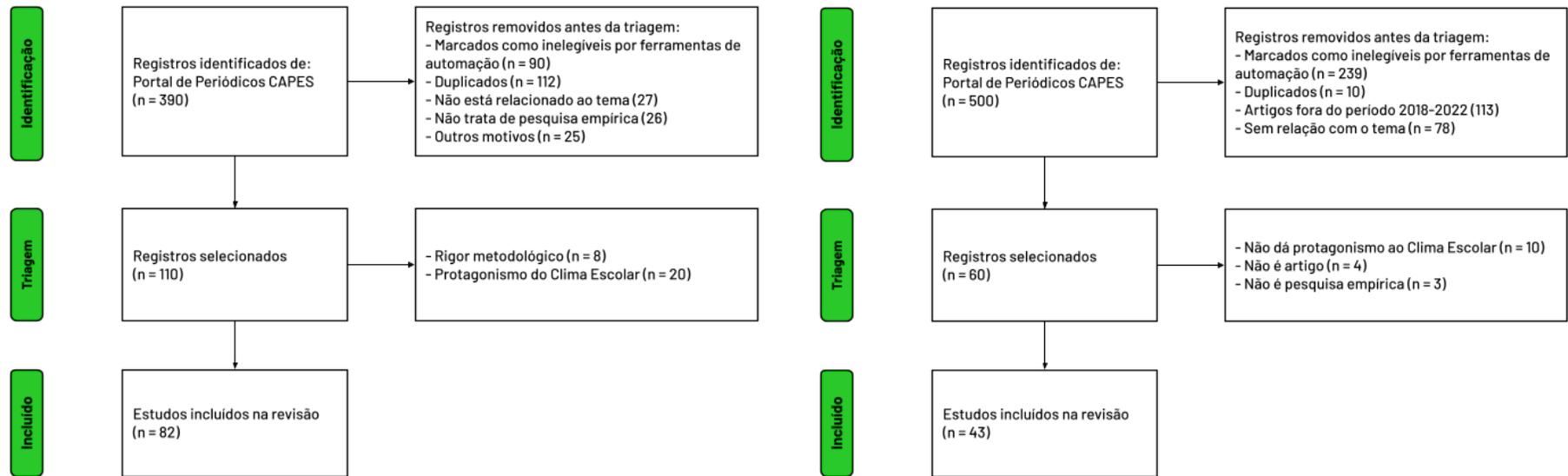
Como resultado da busca, foram obtidos um total de 300 registros em português e espanhol e 202 em inglês, totalizando 502 artigos. Os critérios de seleção/exclusão que envolveram a relação com o tema do projeto e a qualidade do desenho de pesquisa empírica. Ao final, o *corpus* da revisão foi composto por 125 artigos que descrevem bem o cenário da pesquisa sobre clima escolar em todo o mundo nos últimos anos. Estes textos foram lidos na íntegra e planilhadas as informações sobre o conceito de clima, operacionalização do conceito, o desenho de pesquisa, se o estudo buscava explicar as condicionantes do clima, se tomava o clima como variável explicativa para outros fatores, se o relacionava a diferenças entre grupos sociais ou se analisava uma política ou intervenção. A planilha com as principais informações está disponível para *download* no [link](#).

A figura 3 apresenta o fluxograma com o número dos registros em cada etapa do levantamento, destacando critérios de exclusão. Os detalhes de todo o percurso da revisão (**Produto 3**).

**Figura 3: Fluxograma de identificação dos estudos por meio do método PRISMA**

Fase 1: Levantamento por descritores em Português/Espanhol (Fase 1)

Fase 2: Levantamento por descritores em Inglês (Fase 2)



Fonte: Elaboração própria.

## Survey

O *survey* consiste na aplicação de questionários a atores das secretarias municipais e estaduais de educação, cobrindo todas as secretarias estaduais de educação e, de forma amostral, as secretarias municipais. A quantidade de municípios amostrados foi orientada a partir de dados secundários garantindo diversidade em termos das características educacionais, sociais e regionais das cidades, representando as 5 regiões do país. Fazem parte da amostra de municípios (com probabilidade de seleção =1), municípios de atuação do Centro Lemann, no Brasil. Com esta garantia, a intenção foi gerar insumos que permitam a comparabilidade e a triangulação de informações, favorecendo desdobramentos deste estudo no âmbito da gestão escolar. O detalhamento da amostra foi apresentado no **Produto 2** entregue ao Centro Lemann em outubro de 2022.

Nesta fase da pesquisa, a partir dos materiais selecionados na revisão sistemática, foram revisadas diversas publicações que apresentavam questionários de pesquisa, relacionados ao tema do clima, convivência e violência escolar. Estes questionários e/ou materiais citados nos estudos nem sempre estavam disponíveis como apêndice nas publicações. Encontrá-los demandou um esforço extra de buscas na internet. Ao todo, foram 160 documentos identificados, armazenados e analisados pela equipe.

Nas pesquisas internacionais, além de instrumento de coleta de dados, identificamos também arcabouço normativo sobre clima escolar e manuais para implantação de projetos no tema. Ao todo, foram 160 documentos que, junto da análise na íntegra dos artigos, ajudaram na formulação do questionário.

O questionário utilizado no levantamento com as secretarias de educação foi inicialmente desenvolvido em junho de 2022, durante a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, conforme detalhado no **Produto 1**. O instrumento foi modificado a partir da revisão sistemática e de escalas internacionais. A versão modificada foi submetida à apreciação de sete profissionais com diferentes experiências acadêmicas e profissionais na área de clima, convivência, violência escolar e desigualdades educacionais. Os profissionais receberam o link para acesso ao questionário online e sua versão completa em formato .pdf para facilitar o referenciamento das questões ao tecer suas críticas e comentários. Esta etapa de consulta foi essencial para mudanças no formato das questões e alterações mais profundas, como a redução de dimensões a serem coletadas pelo survey.

A etapa seguinte consistiu na realização do pré-teste com as Secretarias de Educação. Nesta etapa, contamos com o auxílio de uma empresa especializada em pesquisa de opinião e mercado que transpôs o instrumento para plataforma online e que passou a coordenar a aplicação. Inicialmente, o pré-teste foi pensado para ser aplicado a 30 municípios, diferentes daqueles que compuseram nossa amostra (apresentados no **Produto 2**). Contudo, diante da dificuldade de contatar os profissionais das Secretarias, durante a aplicação, houve uma ampliação deste grupo, chegando a 57 municípios. Para além de questões do instrumento em si, o pré-teste nos informou sobre outras dimensões da pesquisa: o tempo de aplicação real, a dificuldade de contato e de mobilização do nosso público-alvo, itens que os respondentes apresentavam cansaço, termos que geraram dúvidas etc. Nesse sentido, adotamos além da estratégia de envio do *link* às secretarias para autopreenchimento do questionário, a sua aplicação prioritária por telefone, como forma de garantir maior taxa de resposta. Esta decisão demandou a reformulação do instrumento de modo a garantir sua adequação a duas modalidades de aplicação, bem como a construção de um manual do entrevistador. O pré-teste também informou sobre a necessidade de termos um instrumento ainda mais enxuto. Esses procedimentos foram registrados no **Produto 4**.

O plano amostral foi inicialmente concebido para ser estatisticamente representativo das cinco regiões do Brasil, buscando abranger a diversidade do país em relação às faixas do Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios (IDHm). A amostra englobou municípios nos quais o Centro Lemann atua (com probabilidade de seleção = 1), com o objetivo de proporcionar comparabilidade e triangulação de informações, atendendo a uma solicitação específica do Centro e facilitando extensões deste estudo no contexto da gestão escolar. Adicionalmente, as capitais também foram incluídas na amostra (probabilidade = 1), totalizando 420 municípios sorteados. A intenção também foi aplicar o questionário nas 27 secretarias estaduais, totalizando, portanto, 447 questionários. Esse planejamento amostral foi minuciosamente detalhado no **Produto 2**.

Entretanto, à medida que o trabalho de campo progredia, a amostra revelou-se inviável devido a três razões principais. Primeiramente, a dificuldade na aplicação dos questionários tornou-se evidente. Muitos gestores não respondiam às solicitações de entrevista, alguns concordavam em participar preenchendo o instrumento *online* pelo *link* fornecido, mas não o faziam, e outros respondiam à entrevista por telefone após diversas tentativas de contato. Isso resultou na necessidade de sortear um número quase igual de suplentes aos originalmente amostrados, o que gerou uma segunda dificuldade para viabilizar a amostra. Não seria possível encontrar

municípios com perfis semelhantes em termos de IDHm por regiões do país para compor novas listas de suplentes. Além disso, o campo, inicialmente planejado para ocorrer em poucos meses, prolongou-se, impactando outras fases da pesquisa que dependiam do levantamento para serem iniciadas, comprometendo o cumprimento do cronograma estabelecido para a pesquisa. Esta última foi a terceira dificuldade que inviabilizou a amostra inicial.

Dessa maneira, como relatamos no **Produto 5**, optamos por reduzir a abrangência da representatividade para o nível nacional. Mantendo os mesmos parâmetros de variância do Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios (IDHm) ( $\sigma=0,72$ ;  $\varepsilon=0,01$ ;  $\alpha=5\%$ ), a nova amostra precisava incluir 193 Secretarias municipais de educação. Essa distribuição proporcional entre as faixas de IDHm resultou em: 1 município com IDH muito baixo, 47 com IDH baixo, 77 com IDH médio, 66 com IDH alto e 2 com IDH muito alto. Respeitando essa distribuição, foi selecionada uma amostra aleatória simples.

A partir dessa amostra, incorporamos, sempre que possível, as entrevistas telefônicas já realizadas, substituindo um município amostrado por outro já entrevistado, desde que o IDH fosse igual ou até 0,02 pontos de diferença. Dessa forma, conseguimos incluir 30 dos 54 municípios que tinham projetos com o Centro Lemann, sendo que 3 deles já haviam sido entrevistados por telefone.

Como a intenção era abranger os 54 municípios do Centro Lemann e só conseguimos incluir 30 na amostra, os outros 24 municípios do Centro Lemann foram acrescentados para a aplicação do questionário. Adicionalmente, para os municípios amostrados que ainda não haviam sido entrevistados, selecionamos uma lista de possíveis "suplentes", que apresentavam o mesmo valor de IDHm e podiam ser de qualquer estado brasileiro, exceto os municípios com projetos do Centro Lemann, para os quais não havia suplentes, pois era desejável entrevistá-los para obter mais informações.

No total, foram selecionados 217 municípios (193 municípios amostrados mais os outros 24 do Centro Lemann), tanto de atuação quanto não atuação do Centro Lemann, e foram escolhidos 1.615 municípios suplentes. Isso resultou em uma lista total de 1.832 Secretarias municipais. Além das Secretarias municipais, mantivemos o interesse em entrevistar as 27 secretarias estaduais de educação. Assim, a nova amostra foi composta por 244 secretarias (217 municipais e 27 estaduais), representando pouco mais da metade da amostra inicialmente planejada ( $244/447=54,6\%$ ).

É crucial destacar que a alteração na representatividade amostral foi cuidadosamente estudada e discutida com a empresa contratada para a aplicação do *survey*. Posteriormente, foi validada em reunião *online* com representantes do Centro Lemann e, em um segundo momento, com representantes da FUNDEP, responsável pela viabilização do trabalho em conjunto com a empresa contratada para a aplicação do *survey*, conforme os termos contratuais. Assim, em junho de 2023, demos início à coleta de dados com o novo plano amostral.

A fase de coleta de dados se prolongou até a primeira quinzena de agosto de 2023, e, ao término da aplicação, conseguimos abranger 189 secretarias de educação, equivalente a 85,9% da amostra inicialmente estabelecida. Desse total, 175 eram secretarias municipais (90,7%), enquanto 14 eram estaduais (51,9%). Dentre as 175 Secretarias municipais, 24 fazem parte dos programas do Centro Lemann, sendo 22 ativas e 2 inativas (que se desligaram do programa). Ainda que não tivéssemos alcançado os 193 municípios previstos, a coleta (considerando os 175 municípios) revelou um erro de estimativa igual a 0,0102 pontos, o que consideramos muito próximo ao erro máximo desejado inicialmente (que era de 0,0100), ao propormos a amostra. Observamos ainda que a distribuição dos municípios coletados, por regiões do Brasil, também nos fornecia uma boa representatividade. Em geral, o erro ficou inferior a 0,0175 com exceção à região Norte em que o erro calculado é um pouco maior, aferido em 0,0537. Adicionalmente, as 14 Secretarias estaduais nos forneceu uma boa estimativa do Brasil como um todo, com erro de 0,0272. Esta análise consta no **Produto 5**.

A partir de agosto, nos dedicamos à produção de análises descritivas dos dados do *survey* que foram detalhadas no **Produto 6**. Em linhas gerais, buscamos descrever os perfis das redes de ensino participantes do estudo, de maneira a verificar se a amostra representa bem as redes de ensino do país e realizamos uma análise preliminar dos dados para a posterior elaboração da matriz de rubricas avaliativas.

Após as análises descritivas, codificamos as perguntas abertas do questionário seja fazendo a classificação das respostas em categorias já existentes na questão, seja criando uma nova categoria. Nas questões sobre como a secretaria toma conhecimento sobre problemas que ocorrem na escola, tais como indisciplina, agressão, vandalismo, assédio, armas e drogas, incluímos as categorias “acompanhamento contínuo da secretaria”, “pela mídia” e “pela rede de proteção”. Nas questões sobre projeto e/ou ações sobre clima escolar incluímos as categorias “esporte, cultura e lazer” e “fortalecimento da segurança patrimonial/situacional”.

E nas questões sobre parcerias, incluímos as colaborações com a “iniciativa privada (empresas)” como uma nova categoria.

Em fevereiro de 2024, em função da produção da matriz de rubricas avaliativas, percebemos que um dos municípios que tínhamos um contato pessoal mais estreito não constava na base de dados. Buscamos novamente a empresa responsável pela aplicação do survey que nos enviou uma base atualizada com mais 7 municípios respondentes: um de Minas Gerais e 6 da Bahia. Esses municípios preencheram o questionário *online* entre a data limite imposta para o término da aplicação (15 de agosto de 2023) e o fechamento oficial do formulário disponível eletronicamente. Isso fez com que a quantidade de secretarias passasse de 189 para 196 secretarias de educação (14 estaduais e 182 municipais).

A amostra com 182 secretarias municipais melhorou as estimativas, uma vez que se aproximou da amostra inicialmente desejada, representativa para o Brasil como um todo. Com a nova amostra temos um erro de 0,0001. A distribuição dos municípios por faixas de IDHm também ficou mais próxima da distribuição da amostra inicial. O **Produto 9** incorporou na análise empírica da matriz essa nova amostra. Neste relatório, apresentamos a distribuição das secretarias por UF, região do país, porte do município, faixas de IDHm, a função e o tempo de atuação do respondente na secretaria.

A base e o dicionário de dados estão disponíveis para *download* pelo [link](#).

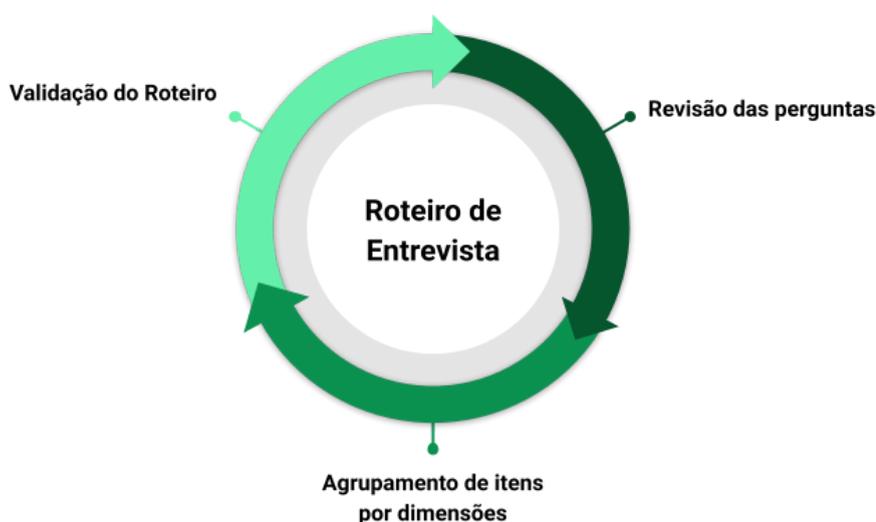
## Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas compõem a Fase 3 da pesquisa, representando o segundo momento de coleta de dados destinado a aprofundar a compreensão sobre a gestão do clima escolar nos estados e municípios. O objetivo principal foi descrever práticas inovadoras implementadas em todas as regiões do país. Para atingir esse propósito, foi necessário percorrer um processo abrangente, que incluiu a elaboração do roteiro de entrevista, a seleção e convite dos participantes, a condução e processamento das entrevistas, culminando, por fim, na viabilização da análise qualitativa. Dessa maneira, o **Produto 7** detalha o desenvolvimento do roteiro de entrevista, os critérios utilizados na seleção dos participantes e todo o trabalho realizado no campo para a condução das entrevistas.

A elaboração do roteiro de entrevista desempenhou um papel fundamental na pesquisa, pois, ele foi estruturado para aprofundar informações específicas a partir dos resultados obtidos no *survey*. A primeira versão do roteiro foi elaborada ainda em 2022, quando da submissão do

projeto da pesquisa ao Comitê de Ética na Pesquisa, como consta no **Produto 1**. O roteiro foi revisado, levando em consideração a experiência com a validação do questionário, o campo e os resultados do survey, conforme Figura 3. O roteiro foi o guia para condução das entrevistas semiestruturadas que foram realizadas pelos pesquisadores do NUPEDE.

**Figura 4: Processo de adequação do roteiro de entrevista**



Fonte: Elaboração própria.

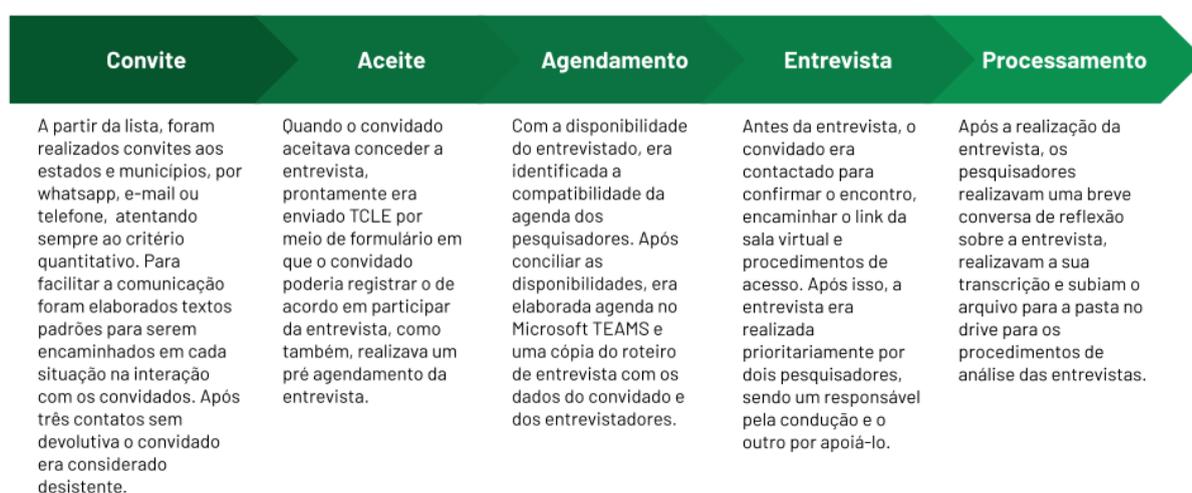
A seleção dos entrevistados considerou dois critérios principais: o desenho do estudo de caso e a análise dos dados de respostas aos questionários. Nesse sentido, o primeiro critério determinou a quantidade de entrevistas a serem realizadas e o segundo serviu de critério qualitativo para seleção dos potenciais casos a serem convidados. Esse critério qualitativo levou em conta a região do país, se a secretaria desenvolve ações e projetos voltados à melhoria do clima e convivência escolar e contava com setor ou pessoa para tal. Além disso, consideramos a disponibilidade do entrevistado para participar da fase qualitativa, expressa por ele no questionário. Buscamos também incluir municípios com certa variação nas faixas de IDHm e que fossem parceiros do Centro Lemann.

Os convites às secretarias foram efetuados por meio de comunicação via *WhatsApp*, *e-mail* e/ou telefone dos servidores que haviam respondido ao questionário. Após a confirmação de participação, foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por meio de um formulário, permitindo que expressassem concordância com a pesquisa e indicassem data e horário de disponibilidade para a entrevista. As entrevistas foram conduzidas de maneira virtual, envolvendo representantes dos municípios selecionados e dos estados. Para essa finalidade,

utilizou-se a plataforma *Microsoft Teams* institucional da UFMG para as videochamadas.

Assim, o trabalho de campo consistiu em uma série de atividades concatenadas que exigiram a gestão, por um lado, da meta de entrevistas a serem realizadas e, por outro, da capacidade da equipe de pesquisa em realizá-las. Portanto, foi estruturado um processo que precisou ser coordenado para atender a expectativa desta etapa da pesquisa conforme a Figura 4.

**Figura 5: Processo de gestão do trabalho de campo das entrevistas**



Fonte: Elaboração própria.

Esse processo foi gerenciado em uma planilha, compartilhada com a equipe, para que todos pudessem acompanhar cada convidado, desde o momento do convite até a realização da entrevista. No entanto, muitos convidados não aceitaram conceder a entrevista fazendo com que a taxa de efetividade dos convites ficasse em 36,4%, ou seja, foram enviados 44 convites para efetivamente serem realizadas 16 entrevistas. Todo esse processo ocorreu no período de 08/08/2023 à 19/09/2023 (Tabela 1).

**Tabela 1: Análise descritiva do trabalho de campo das entrevistas**

Região	UF	Rede*				Meio de Contato			
		Estadual		Municipal		E-mail	SMS	Telefone	WhatsApp
		CR	EE	CR	EE				
Norte	AM			1	1				1
	PA			3	1				3
	RR	1	1						1
	TO	1		2					3
Nordeste	CE			1					1
	MA	1	1	1	1				2
	PE			2	1				2
Sudeste	MG	1		2	1	2			1
	SP	1	1	12	2	1			12
Sul	PR			3	1				3
	RS			3		2		1	
	SC	1	1	2	1				3
Centro-Oeste	GO	1		2	1				3
	MS	1	1	2	1		1		2
<b>Total</b>		<b>8</b>	<b>5</b>	<b>36</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>37</b>

\* CR = Convites realizados; EE = Entrevistas efetivadas.

Fonte: Elaboração própria.

Com esse resultado consideramos que os critérios quantitativos e qualitativos foram alcançados, inclusive com a realização de uma entrevista a mais do que a meta inicial. Entretanto, na região Norte, não foi possível entrevistar os representantes das Secretarias estadual e municipal de um mesmo Estado, devido ao baixo número de opções entre os respondentes do questionário que atendiam aos critérios estabelecidos.

A análise das entrevistas semiestruturadas foi conduzida por meio da codificação dos dados textuais, onde trechos semelhantes foram agrupados com base em temas ou significados atribuídos pelos entrevistados e pelos pesquisadores responsáveis pela codificação. As categorias foram parcialmente definidas dedutivamente, mas também emergiram de novos temas durante a análise do corpus da pesquisa. O processo metodológico consistiu em três etapas: pré-análise, codificação e pós-análise, com a aplicação de ferramentas de Inteligência Artificial e leitura flutuante. As categorias prévias foram refinadas para criar eixos analíticos apresentados no relatório.

Na primeira etapa da pré-análise, as entrevistas foram transcritas e limpas para facilitar o processo de codificação. Os encontros, com duração de uma a duas horas, foram gravados via Microsoft Teams e transcritos automaticamente usando a plataforma Microsoft Stream. A transcrição automatizada agilizou o processo, embora a correção manual fosse necessária

devido a variações na qualidade da conexão, presença de ruídos e sotaques. Para limpar as transcrições, seguimos o Manual de História Oral do CPDOC/FGV, realizando ajustes para melhorar a legibilidade e preservar o sentido das falas. Pausas longas e repetições foram removidas, enquanto expressões coloquiais foram substituídas por suas versões formais.

Em seguida, foi elaborada uma matriz de coerência interna para orientar a leitura e a análise das transcrições, conforme proposto por Neri de Souza, Neri de Souza e Costa (2014). Essa matriz buscava garantir a consistência entre as questões de pesquisa, os objetivos do estudo, as técnicas de análise e outras observações relevantes. Três perguntas de pesquisa direcionaram o processo: 1) Quais são as ações dos órgãos gestores de estados e municípios para melhorar o clima escolar? 2) Qual é a estrutura técnica e operacional da gestão envolvida nessas ações? 3) Quais são os principais critérios para avaliar os órgãos gestores em termos de planejamento, implementação, monitoramento e avaliação das ações para melhorar o clima escolar? Embora cada uma dessas perguntas tenha objetivos específicos, todas contribuem de maneira abrangente para avaliar as secretarias municipais e estaduais, que é o principal objetivo da pesquisa.

A matriz de coerência interna serviu como guia para identificar semelhanças e conexões no corpus e, especialmente durante a pré-análise, auxiliou na definição de categorias preliminares. Além disso, experimentamos o uso de prompts de comando para síntese com a IA ChatGPT (ADU, 2024). Os arquivos de transcrição foram submetidos individualmente à ferramenta, que forneceu uma síntese dos temas abordados com base nas perguntas de interesse dos pesquisadores. Os resultados foram compartilhados com os entrevistadores para validação. Embora tenhamos observado pontos positivos, como a eficiência em localizar temas específicos, também encontramos limitações, como respostas genéricas em casos de evidências inconsistentes. No geral, a leitura inicial proporcionou insights que se mostraram convergentes com a análise tradicional, mas foi considerada superficial e preliminar.

Os procedimentos de pré-análise levaram à definição de categorias preliminares, que orientaram a codificação das entrevistas, próxima etapa da análise. As categorias identificadas sugeriram semelhanças e temas comuns nas ações relatadas pelos entrevistados, como a falta de definição clara de clima escolar, questões de segurança e iniciativas de parceria. Dentre as parcerias, destacam-se projetos em conjunto com universidades, ONGs, movimentos religiosos e outros órgãos governamentais. As ações, incluindo formações e medidas de segurança, visam promover um ambiente propício ao aprendizado e ao bem-estar dos alunos,

professores e funcionários. O envolvimento da comunidade escolar é ressaltado como fundamental para o sucesso educacional dos alunos.

Após a pré-análise das entrevistas, o material foi importado para o software Nvivo Versão 14.23.1, utilizado para análise qualitativa de textos. Nesse ambiente, foi realizada a codificação do corpus da pesquisa, começando pela definição de categorias baseadas no roteiro das entrevistas, discussões internas, leitura flutuante preliminar, trabalho com o ChatGPT e revisão das entrevistas. Essas categorias foram organizadas no Nvivo como "Códigos", onde os trechos de texto relevantes foram classificados pelos pesquisadores.

Na etapa de codificação, procedemos inicialmente na elaboração do quadro de classificação relacionando os dados de identificação das entrevistas e na construção de um livro de códigos preliminares baseado no roteiro de entrevistas e na matriz de coerência desenvolvida na etapa de pré-análise. Ao elaborar o livro de códigos, incluímos uma caracterização das categorias/subcategoria de análise para integrar os processos de codificação das entrevistas pelos pesquisadores envolvidos nessa tarefa. Com o início do processo de codificação, outras categorias de análise foram emergindo e incluídas no livro de códigos. Foram elaboradas as seguintes categorias e subcategorias (Quadro 2):

**Quadro 2: Categorias e subcategorias da análise de conteúdo**

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Caracterização do clima escolar na rede	Tipos de problema
	Causas dos problemas
Gestão do Clima Escolar	Coleta de dados e Monitoramento
	Estrutura Organizacional e Planejamento
	Coleta de dados e Monitoramento
	Estrutura Organizacional e Planejamento
Intervenções para a melhoria do clima escolar	Elaboração de procedimentos padrão
	Formação de profissionais

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
	Segurança Escolar
	Projetos com foco no pedagógico e na aprendizagem
	Ações orientadas para a equidade
	Resolução de conflitos
	Outras intervenções
Parcerias	Outros Secretarias do município
	Conselho Tutelar
	Secretarias Estaduais e Ministério da Educação
	ONGs, empresas privadas e instituições de pesquisa
	Forças de segurança e Sistema de Justiça
Avaliação pessoal e desafios	

Fonte: Elaboração própria.

Na etapa de pós-análise, foi essencial para compreender e interpretar os dados coletados, permitindo insights das experiências e opiniões dos entrevistados. Nesse sentido, as categorias e interpretações obtidas na codificação foram associadas às dimensões da gestão do clima escolar derivadas da análise quantitativa. Para assegurar rigor, reflexividade e profundidade nas análises, foram implementados procedimentos, como a leitura detalhada do conteúdo de cada um dos códigos e a condensação dos códigos em eixos analíticos por meio de discussões entre os membros da equipe e triangulação com dados quantitativos do *survey*.

## Matriz de Rubricas Avaliativas

A quarta fase da pesquisa se refere ao desenho de uma matriz avaliativa com os critérios de classificação das estratégias das secretarias, à luz da metodologia de rubricas avaliativas. A rubrica é uma ferramenta para informar as expectativas de qualidade de determinada ação ou processo, que inclui mais do que a avaliação quantitativa dos objetos geralmente mensurada por indicadores, buscando resultados em um domínio mais amplo (DAVIDSON, 2005).

A matriz foi elaborada em um formato de escala e representa a solução educativa da presente proposta. A escala por trás desta matriz avaliativa partiu de práticas mais incipientes e seguiu em direção àquelas que se apresentam mais associadas a ações que promovem um clima escolar que contribui para menores desigualdades educacionais.

A criação da matriz de rubricas levou em consideração os resultados das coletas quantitativas e qualitativas desenvolvidas no âmbito desta pesquisa. Em diálogo com aspectos teóricos e a partir da análise de dados primários, o percurso metodológico de criação da matriz teve início com a definição de cinco dimensões, a saber, i) comunicação; ii) projetos orientados ao clima; iii) administração do clima; v) parcerias e; vi) orientação para a equidade. Elas se referem a processos que durante a pesquisa foram considerados essenciais para a gestão do clima escolar e presentes no instrumento de coleta de dados do *survey* (**Produtos 4 e 6**) e no roteiro de entrevistas com gestores (**Produtos 7 e 8**). Na sequência, as análises exploratórias dos dados quantitativos foram essenciais para seleção e ponderação de itens que orientaram a construção de indicadores específicos para cada dimensão. Esses indicadores, em conjunto, formam uma medida de gestão do clima escolar nas redes de ensino que possui uma distribuição teórica (baseada na ponderação definida a partir da análise exploratória dos dados e do referencial teórico) e empírica (que consiste na sua aplicação aos dados quantitativos).

Uma versão preliminar da matriz de rubricas foi submetida a três rodadas de discussão com especialistas e gestores educacionais, realizadas em janeiro e fevereiro de 2024, permitindo que ela fosse ajustada para incorporar as perspectivas e prioridades específicas de diferentes atores. Essa interlocução foi essencial, pois permitiu a validação das dimensões que definimos na matriz e nos levou a alterar pontuações para os itens dentro de cada uma delas.

## 4. Resultados e discussão

### Revisão sistemática

Desde os anos 70, há pesquisas no campo da eficácia escolar que apontam associação positiva entre a qualidade do clima escolar do estabelecimento de ensino e a melhoria dos resultados acadêmicos. Da mesma maneira, o desenvolvimento pessoal e o bem-estar dos estudantes têm sido apontados como consequências de um clima escolar positivo (THAPA *et al.*, 2013). Seria esperado, portanto, que o avanço deste programa de pesquisa, tivesse impulsionado a utilização de suas ferramentas de análise e fatores explicativos na criação de estratégias de intervenção em escolas e redes de ensino. O material revisado apontou que a temática vem sendo discutida nos países desenvolvidos, inclusive com implementação de políticas públicas de promoção do clima escolar nas escolas. Contudo, isso não é observado com o mesmo vigor nos países de língua espanhola e portuguesa.

A revisão sistemática desses registros sugere que nos trabalhos em língua inglesa há maior dedicação à análise de intervenções para melhoria do clima escolar do que em português e espanhol. Nos artigos em português e espanhol existe maior investimento na análise do clima escolar como variável explicativa. Ou seja, o clima é analisado como um fenômeno que possivelmente afeta diferentes desfechos educativos, como o desempenho, o *bullying* e outras violências, mais do que como um objeto de investigação em si. Em comum aos dois grupos, há uma preocupação em mensurar o fenômeno a partir de dados quantitativos e testar diferentes instrumentos de coleta e sistematização de dados.

Nas publicações em língua portuguesa e espanhola há um maior investimento na definição do conceito e, como consequência, nas suas estratégias de mensuração. Nesse sentido, é interessante notar como o esforço de mapear as diferentes dimensões do clima está presente em grande parte dos trabalhos que se ocupam do fenômeno como variável de resposta (a ser explicada). Assim, termos como “clima disciplinar” e “convivência” são por vezes analisados a partir do referencial do clima escolar. O último, inclusive, parece ser mais utilizado na literatura de língua espanhola que o próprio conceito de clima escolar. A Política Nacional de Convivência Escolar do Chile, por exemplo, nada mais é que uma política para aprimoramento do clima (MINEDUC, 2019). O mesmo acontece com o Plano Estratégico para a Convivência espanhol (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, 2017).

## O que explica o clima escolar positivo?

Uma das questões que nortearam a revisão sistemática visava compreender os mecanismos pelos quais se espera a relação entre o clima escolar e os resultados acadêmicos. Isso implica que o clima pode ser explicado por meio de um conjunto de variáveis, sendo assim considerado uma variável dependente, e/ou pode explicar um conjunto de outras variáveis, configurando-se como uma variável independente (Tabela 2).

**Tabela 2: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e o papel do clima escolar no desenho da pesquisa**

	Espanhol (N=56)		Português (N=26)		Inglês (N=43)	
	N	%	N	%	N	%
Analisa fatores que explicam variações do clima escolar (Clima é variável dependente = Y)	28	50,0%	10	38,5%	22	51,2%
Analisa fatores que são explicados por variações do clima escolar (Clima é variável independente = X)	33	58,9%	13	50,0%	21	48,8%

Fonte: Elaboração própria.

No entanto, devido principalmente ao tipo de desenho transversal predominante nas pesquisas, nem sempre há uma relação clara de causalidade. Nesse contexto, é mais prudente assumir uma associação entre os fatores. Em alguns estudos, elementos como saúde mental, bem-estar, *bullying*, violência e relações de trabalho são apresentados como condicionantes do clima escolar. Em outras pesquisas, esses mesmos elementos são indicadores da própria medida de clima. Adicionalmente, em determinados contextos, a percepção do clima escolar é apontada como um fator explicativo do desempenho acadêmico, do absentismo discente e docente, do abandono escolar e do bem-estar.

Dos 125 estudos selecionados na revisão, alguns abordam o clima escolar sob diferentes perspectivas. Em detalhes, 60 pesquisas analisam fatores que explicam o clima escolar, enquanto 67 examinam fatores explicados pelo clima. A distribuição dessas abordagens, em termos percentuais, varia de acordo com o idioma de publicação. A metade das publicações em língua espanhola e quase metade em língua inglesa concentram-se em entender o clima como variável dependente, em comparação com 38,5% das publicações em língua portuguesa. Por outro lado, um pouco mais de 60% dos estudos em língua espanhola consideram o clima

como variável independente, enquanto 55,8% dos estudos em língua inglesa e 50% dos estudos em língua portuguesa adotam essa abordagem (Tabela 2).

Quando o clima escolar é tratado como uma variável dependente (Tabela 3), nas pesquisas em língua espanhola, os fatores demográficos, de gestão escolar e aspectos emocionais são predominantes em sua explicação. Nas pesquisas em língua inglesa, a gestão escolar e os fatores demográficos também aparecem, mas há a exploração de outras variáveis explicativas, com destaque, para práticas preventivas nas escolas. Nos estudos em língua portuguesa, destacam-se, como explicação do clima escolar positivo, a gestão da escola e a violência.

Apesar do grande número de estudos que empregam instrumentos de coleta estruturados, há uma diversidade de estratégias para sua elaboração. Alguns utilizam escalas validadas internacionalmente, enquanto outros recorrem a dados secundários, provenientes de pesquisas nacionais e internacionais. Além disso, existem artigos cujos autores desenvolveram instrumentos específicos para seus estudos. Essa variedade evidencia a diversidade de construtos e instrumentos de medida relacionados ao clima escolar.

**Tabela 3: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e a as categorias de variáveis que explicam variações do clima escolar (Clima=Y)**

	Espanhol		Português		Inglês	
	N	%	N	%	N	%
Demográficas	13	46,4%	2	20,0%	7	31,8%
Gestão escolar	9	32,1%	3	30,0%	10	45,5%
Aspectos emocionais	9	32,1%	2	20,0%	1	4,5%
Convivência	6	21,4%	2	20,0%	0	0,0%
Nível Socioeconômico	3	10,7%	1	10,0%	4	18,2%
Relação professor-aluno	3	10,7%	1	10,0%	1	4,5%
Programas/Intervenções (Implantação)	3	10,7%	1	10,0%	2	9,1%
Bem-estar/satisfação com a vida	3	10,7%	0	0,0%	1	4,5%
Violências/Microviolências	2	7,1%	4	40,0%	4	18,2%
Relação Família-Escola	2	7,1%	0	0,0%	0	0,0%
Resultados escolares	1	3,6%	1	10,0%	2	9,1%
Práticas preventivas da escola	0	0,0%	0	0,0%	7	31,8%
Segurança escolar	0	0,0%	0	0,0%	4	18,2%
Práticas punitivas da escola	0	0,0%	0	0,0%	2	13,6%
Outras	0	0,0%	0	0,0%	3	9,1%
Total	28	100,0%	10	100,0%	22	100,0%

Fonte: Elaboração própria.

## O clima escolar melhora outras características da escola?

Muitos estudos tratam o clima escolar como variável resposta em relação a fatores como desempenho, violência, convivência, entre outros. Por outro lado, também encontramos pesquisas em que o clima escolar é considerado uma variável explicativa desses mesmos fatores.

Nos estudos em língua espanhola, o clima escolar é destacado como um fator explicativo para a violência, resultados escolares e bem-estar. Já nos estudos em língua portuguesa, aspectos emocionais, bem-estar e resultados escolares são mais frequentemente associados ao clima escolar. Nas pesquisas em língua inglesa, a convivência e a violência também são frequentemente apontadas como resultados do clima escolar (Tabela 4).

**Tabela 4: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e a as categorias de variáveis que são explicadas por variações do clima escolar (Clima = X)**

	Espanhol		Português		Inglês	
	N	%	N	%	N	%
Aspectos emocionais	3	9,1%	3	23,1%	7	33,3%
Bem-estar/satisfação com a vida	8	24,2%	1	7,7%	1	4,8%
Convivência	1	3,0%	1	7,7%	3	14,3%
Práticas punitivas da escola	0	0,0%	0	0,0%	1	4,8%
Gestão escolar	1	3,0%	1	7,7%	1	4,8%
Relação professor-aluno	3	9,1%	0	0,0%	0	0,0%
Resultados escolares	14	42,4%	4	30,8%	1	4,8%
Violências/Microviolências	12	36,4%	4	30,8%	10	47,6%
Segurança escolar	1	3,0%	0	0,0%	1	4,8%
Outras	5	15,2%	0	0,0%	4	19,0%
Total	33	100,0%	13	100,0%	21	100,0%

Fonte: Elaboração própria.

## A interseção com a equidade

Há que se retomar um dos objetivos da pesquisa como um todo foi a construção de uma matriz de rubricas avaliativas que qualifique as práticas voltadas para o clima escolar, mas que também seja sensível à equidade. À luz da reflexão teórica apresentada anteriormente, o *corpus* da revisão foi analisado com vistas a identificar os trabalhos que propuseram algum tipo de recorte por grupos sociais e intervenções para melhoria do clima escolar.

Quase metade do total de estudos (61) investiga o clima escolar, abordando-o como variável dependente ou independente, por meio da análise de marcadores sociais, como nível socioeconômico, localidade de moradia, raça/etnia, gênero, migração, entre outros. A maioria das pesquisas que incorpora esses marcadores está em língua inglesa (72,1%). Isso ocorre em 35,7% dos estudos em língua espanhola e em 38,5% dos estudos em língua portuguesa (Tabela 5).

**Tabela 5: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e o papel do clima escolar no desenho da pesquisa**

	Espanhol (N=56)		Português (N=26)		Inglês (N=43)	
	N	%	N	%	N	%
Análise segundo marcadores sociais (Evidência de análise de desigualdades/equidade)	20	35,7%	10	38,5%	31	72,1%
Analisa intervenção (Ação, projeto, política pública, etc.)	3	5,4%	4	15,4%	18	41,9%

Fonte: Elaboração própria.

Ainda que as desigualdades sejam uma dimensão importante incorporada em parte dos estudos, há uma predominância de certos marcadores como nível socioeconômico, raça/etnia e gênero (Tabela 6), principalmente nas suas subcategorias de homens e mulheres. São poucos os estudos sobre população LGBTQia+. Além disso, não há muitos estudos que façam reflexões sobre o modo como a medida de clima escolar pode ser sensível às desigualdades no ambiente escolar. Isso implica que há uma necessidade de pesquisas que incorporem as possíveis variações entre grupos e contextos e, ao mesmo tempo, possibilite analisar os efeitos heterogêneos do clima escolar nos resultados acadêmicos.

**Tabela 6: Distribuição dos artigos na revisão sistemática, segundo o idioma da publicação e os marcadores sociais analisados no estudo**

	Espanhol		Português		Inglês	
	N	%	N	%	N	%
Gênero	14	70,0%	4	40,0%	15	48,4%
NSE	6	30,0%	4	40,0%	12	38,7%
Dependência administrativa	3	15,0%	3	30,0%	6	19,4%
Deficiência	0	0,0%	1	10,0%	1	3,2%
Nacionalidade	3	15,0%	0	0,0%	3	9,7%
Localização	0	0,0%	1	10,0%	5	16,1%
Reprovação	0	0,0%	1	10,0%	0	0,0%
Raça/Etnia	0	0,0%	0	0,0%	14	45,2%
Idade/Faixa etária	0	0,0%	0	0,0%	2	6,5%
Aspectos emocionais	0	0,0%	0	0,0%	1	3,2%
Total	20	100,0%	10	100,0%	31	100,0%

Fonte: Elaboração própria.

Integrar a noção de equidade ao conceito de clima escolar representa um desafio crucial. O termo "equidade" está intrinsecamente ligado à consideração do que é justo ou injusto (RAWLS, 2003). Isso implica que, ao abordarmos a equidade, estamos refletindo sobre desigualdades que não são justas, sobre as barreiras que impedem alguns de acessar bens considerados socialmente valiosos. Em outras palavras, a equidade busca mitigar as desigualdades, assegurando que todos tenham acesso igualitário a recursos e oportunidades, independentemente de suas circunstâncias individuais.

Um ambiente escolar que busca a equidade valoriza a diversidade dos estudantes e combate às desigualdades que podem comprometer as oportunidades de acesso a recursos, tecnologias, interações e aprendizado. O clima escolar está profundamente conectado à promoção da equidade. Um clima escolar positivo envolve a criação de um ambiente onde todos se sintam valorizados e respeitados, a construção e o fortalecimento de relações respeitadas na escola, o combate ao *bullying* e à discriminação, a valorização da participação ativa da comunidade escolar, bem como a garantia de que todos os estudantes tenham acesso a recursos e metodologias para o seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

Portanto, as escalas propostas de clima escolar precisam ser sensíveis aos diferentes marcadores sociais incorporando as variações entre grupos e contextos e, ao mesmo tempo, analisar os mecanismos pelos quais o clima escolar ajuda na redução das desigualdades nos resultados educacionais. Esses dois movimentos implicam nas ações dos sujeitos envolvidos no dia a dia da escola, mas também no nível do órgão gestor.

## **Intervenções e políticas públicas para o clima escolar**

Os trabalhos submetidos à revisão sistemática também foram identificados a partir de seu objetivo em analisar ações, projetos e/ou políticas de clima escolar. Muitos desses estudos também analisaram junto da intervenção, fatores que explicavam o clima escolar. A maior parte desses trabalhos são em língua inglesa, seguidos por aqueles em português e, por fim, em espanhol (Tabela 5).

Os Estados Unidos da América foram o país com maior número de publicações que analisam projetos, programas e/ou políticas públicas orientadas para alguma dimensão do clima escolar. Todavia, há evidências de que países de língua espanhola tenham se apropriado do conceito por meio da dimensão da “convivência”, o que pode ter reduzido o número de textos identificados do nosso levantamento bibliográfico - que se centrou no termo “clima escolar”. Ainda assim, foram 25 artigos descrevendo, monitorando e/ou avaliando práticas para melhorar o clima de escolas em todo o mundo. Nesse sentido, destacaram-se as políticas públicas estatais nos países de língua espanhola (na Europa e na América do Sul) e o papel das universidades e organizações privadas como idealizadores e fomentadores dessas ações.

Os artigos que avaliaram as intervenções são variados e muitos deles não realizaram avaliações diretas. No entanto, algumas observações gerais são pertinentes. Primeiramente, medidas disciplinares baseadas na exclusão, como suspensões, não parecem contribuir para a melhoria do clima escolar. O mesmo se aplica a práticas de controle de conduta intensas, como a presença de câmeras dentro das escolas. No entanto, os resultados variam quando se trata da presença de profissionais de segurança. Isso pode ser atribuído ao fato de que a presença policial pode reduzir a sensação de insegurança em relação a violências externas, enquanto amplia o medo entre os grupos mais frequentemente criminalizados na comunidade escolar, como os estudantes negros e latinos nos Estados Unidos.

Mais pesquisas devem ser realizadas com o objetivo de avaliar as práticas restaurativas e de mediação de conflitos. Os três estudos que analisaram intervenções baseadas exclusivamente

na formação ou na aplicação dessas práticas encontraram resultados modestos para a melhoria do clima escolar (ACOSTA et al., 2019; RAGA, BONET; TORREMORELL, 2017; WEBER; REHDER; VEREENOOGHE, 2021).

Além das dificuldades relacionadas à análise de políticas públicas e outras intervenções para aprimorar o clima escolar, um dos principais desafios observados na elaboração da revisão sistemática da literatura foi a falta de estudos que atribuem centralidade ao tema da equidade. Foram 61 os trabalhos que utilizaram marcadores sociais de desigualdade (como raça, gênero, deficiência, nacionalidade e nível socioeconômico) em seus estudos. Porém, poucos deles descreveram de forma mais específica o clima escolar - em qualquer das suas dimensões - em função dessas variáveis. Ainda menos frequentes são aqueles que investigam os efeitos diferenciados das intervenções entre os grupos. As exceções foram os trabalhos sobre os EUA, onde a relevância da questão racial trouxe esse tema para o centro do debate em publicações como a de Pena-Shaff e colegas (2019). Trabalhos com este recorte são importantes, pois o produto final deste projeto, a matriz de rubricas avaliativas, deve contemplar estratégias que considerem os mecanismos de redução de desigualdades em seu desenho e execução.

## Survey

### **Distribuição das secretarias participantes por estados, região do país, porte do município e IDHm**

De um total de 196 secretarias que responderam ao questionário, 14 são estaduais e 182 são municipais (ver Tabela 7).

**Tabela 7: Distribuição das secretarias participantes da pesquisa por estados e rede**

<b>Estados</b>	<b>Redes Municipais</b>
AC	0,5% (1)
AL	1,6% (3)
AM	1,1% (2)
AP	0,5% (1)
BA	7,7% (14)
CE	1,1% (2)
ES	1,1% (2)
GO	6% (11)

MA	3,8% (7)
MG	19,8% (36)
MS	3,3% (6)
MT	2,7% (5)
PA	2,7% (5)
PB	3,3% (6)
PE	3,3% (6)
PI	1,1% (2)
PR	5,5% (10)
RJ	0,0% (0)
RN	3,3% (6)
RO	0,5% (1)
RR	0% (0)
RS	8,2% (15)
SC	4,4% (8)
SE	1,1% (2)
SP	16,5% (30)
TO	0,5% (1)
Total	100% (182)

Fonte: Elaboração própria.

Considerando as secretarias estaduais, a região Sul foi a que teve menos representantes em termos absolutos. Já nas secretarias municipais, a menor participação foi observada na Região Norte, com 11 representantes. As regiões Sudeste (68) e Nordeste (48) se destacaram com o maior número de municípios participantes (Tabela 8).

**Tabela 8: Distribuição das secretarias participantes da pesquisa por região do país**

Região	Redes	
	Estaduais	Municipais
Norte	21,4% (3)	6,0% (11)
Nordeste	35,7% (5)	26,4% (48)
Centro-Oeste	14,3% (2)	12,1% (22)
Sudeste	21,4% (3)	37,4% (68)
Sul	7,1% (1)	18,1% (33)
Total	100,0% (14)	100,0% (182)

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisarmos as secretarias municipais de acordo com o porte dos municípios, constatamos que 70,4% delas estão localizadas em municípios de pequeno porte, com até 25 mil habitantes. Cerca de 23,6% das secretarias estão em municípios com uma população entre 25 e 100 mil habitantes, classificados como de porte médio, enquanto 6% estão em municípios de grande porte, com mais de 100 mil habitantes. De forma geral, nossa amostra reflete adequadamente a distribuição populacional dos municípios brasileiros, conforme a estratificação de municípios por porte aqui adotada. Conforme as informações do Censo Demográfico de 2023: 75,7% dos municípios brasileiros possuem até 25 mil habitantes, 18,6% de 25 a 100 mil habitantes e; 5,7% possuem mais de 100 mil habitantes<sup>4</sup>.

**Tabela 9: Distribuição das secretarias municipais participantes da pesquisa por porte do município**

Porte do município	Secretarias municipais
Grande	6,0% (11)
Médio	23,6% (43)
Pequeno	70,4% (128)
Total	100,0% (182)

Fonte: Elaboração própria.

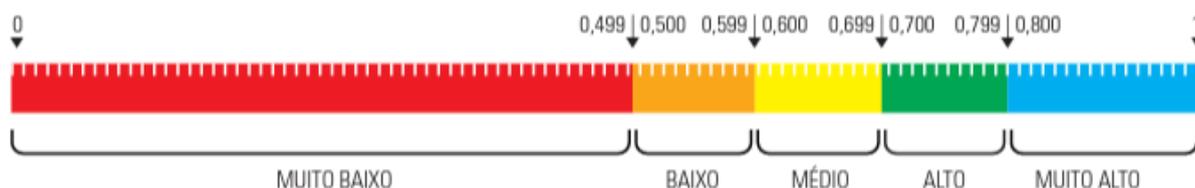
Os dados coletados também foram analisados conforme o Índice de Desenvolvimento Humano dos municípios - IDHm. O IDH é um índice composto que reúne três dimensões do desenvolvimento humano: educação, longevidade e renda. Segundo o BRASIL (2013), o indicador agrupa os *“requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável – saúde –, ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda”*.

Criado para medir o desenvolvimento dos países ao redor do mundo, o IDH foi adaptado para os municípios brasileiros, utilizando dados do Censo Demográfico do IBGE. O IDHm, como foi chamada a versão adaptada, conta com as mesmas dimensões do IDH, agora, adequadas à realidade brasileira e à disponibilidade dos dados ao nível nacional. A medida do IDHm varia entre 0 e 1 de forma que quanto mais próximo de 1, maior é o desenvolvimento humano do local. Para melhorar a interpretação da métrica, a escala foi dividida em cinco faixas: i) muito

<sup>4</sup> O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou a relação dos municípios com o respectivos tamanhos populacionais do Censo Demográfico em 2023. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/37734-relacao-da-populacao-dos-municipios-para-publicacao-no-dou.html>

baixo, quando se mostra inferior a 0,5; ii) baixo, quando encontra-se entre 0,5 e 0,6; iii) médio, entre 0,6 e 0,7, iv) alto, entre 0,7 e 0,8 e; v) muito alto, quando o valor é aferido acima de 0,8 (ver Figura 6).

**Figura 6: Faixas do Indicador de Desenvolvimento Humano Municipal - IDHm**



Fonte: Brasil (2013).

O último cálculo do IDHm para 5.565 unidades municipais foi com base nos dados do Censo demográfico de 2010. O índice baseado no Censo de 2022, ainda não está disponível. Assim, em 2010, 32 (0,6%) municípios foram alocados no IDHm muito baixo, 1.367 (24,6%) no baixo, 2.233 (40,1%) no médio, 1.889 (33,9%) no alto e 44 (0,8%) no muito alto. Com isso, observamos que as regiões Norte e Nordeste concentram o maior percentual de municípios com IDHm baixo e muito baixo. De lado oposto, as regiões Sul e Sudeste apresentam maior percentual de municípios com IDHm alto e muito alto. Já os municípios da região Centro-Oeste foram basicamente classificados com IDHm médio e alto. Os municípios da nossa amostra representam bem a distribuição dos municípios brasileiros por faixas de IDHm.

**Tabela 10: Distribuição das secretarias municipais participantes da pesquisa pelo Índice de Desenvolvimento Humano municipal - IDHm**

Faixa de IDHm	Secretarias municipais
Muito Alto	1,6% (3)
Alto	35,7% (65)
Médio	39,0% (71)
Baixo	23,1% (42)
Muito Baixo	0,6% (1)
Total	100,0% (182)

Fonte: Elaboração própria.

## Perfil dos respondentes na secretaria

Nas secretarias estaduais, nenhum questionário foi respondido pelo secretário ou secretário adjunto. Em sua maioria, as respostas partiram de pessoas que desempenham outras funções na gestão da secretaria (64,3%), seguidas por técnicos ou analistas (28,6%). Já nas secretarias municipais, 48,9% das respostas foram fornecidas por pessoas que ocupam outras funções de gestão na secretaria, enquanto 24,7% dos questionários foram respondidos pelos próprios secretários, seguidos por 15,4% de pessoas que desempenham outras funções. Isso significa que em uma em cada quatro Secretarias municipais, quem participou da pesquisa foi um Secretário Municipal de Educação (Tabela 11).

**Tabela 11: Distribuição das secretarias participantes da pesquisa pela função do respondente no órgão gestor**

Função do respondente no órgão gestor	Redes	
	Estaduais	Municipais
Secretário	0,0% (0)	24,7% (45)
Adjunto ou subsecretário	0,0% (0)	4,4% (8)
Outra função na gestão da secretaria	64,3% (9)	48,9% (89)
Técnico ou analista	28,6% (4)	6,6% (12)
Outro	7,1% (1)	15,4% (28)
Total	100,0% (14)	100,0% (182)

Fonte: Elaboração própria.

Nas secretarias estaduais, 57,1% (21,4% + 35,7%) dos respondentes tinham até 4 anos de atuação na gestão do órgão. Nas secretarias municipais, essa proporção foi de 46,7% (8,2% + 38,5%) (Tabela 12).

**Tabela 12: Distribuição das secretarias participantes da pesquisa pelo tempo de atuação do respondente no órgão gestor**

Tempo de atuação no órgão gestor <sup>(a)</sup>	Redes	
	Estaduais	Municipais
Até 01 ano	21,4% (3)	8,2% (15)
De 01 a 04 anos	35,7% (5)	38,5% (70)
De 04 a 08 anos	28,6% (4)	25,3% (46)
Mais de 08 anos	14,3% (2)	28,0% (51)
Total	100,0% (14)	100,0% (182)

Obs.: (a) inclui o tempo de trabalho, contínuo ou não, na gestão da secretaria

Fonte: Elaboração própria.

## **Eixos de análise dos dados do *survey***

As respostas das secretarias também foram descritas conforme cinco eixos de análise que auxiliaram na fundamentação da matriz de rubricas avaliativas, último produto elaborado na pesquisa.

**Eixo 1:** Estratégias de comunicação que as secretarias acreditam ser utilizadas pelas escolas para reportar às redes os problemas de convivência e outros que afetam negativamente o clima escolar.

Os resultados revelaram diferenças significativas entre as secretarias municipais e estaduais quanto ao grau de institucionalização das estratégias de intervenção para o clima escolar. Nos estados, é mais comum encontrar recursos como formulários para coleta de dados sobre diversos problemas de convivência nas escolas, em comparação com os municípios. Quanto à comunicação entre escolas e órgão gestor, casos menos graves, como *bullying* e indisciplina, tendem a ser reportados de maneira informal, enquanto casos mais graves, como posse de armas e agressões físicas, são informados por meio de contatos pessoais e outros meios mais formais, como informes da segurança pública e formulários de notificação.

**Eixo 2:** Projetos e outras ações de intervenção, com ênfase naqueles que envolvem a formação dos profissionais em temas relacionados ao clima; o desenvolvimento de competências socioemocionais, principalmente entre os estudantes, o apoio psicológico à comunidade escolar e a presença de profissionais e segurança na escola.

Em relação à intervenção, destaca-se a baixa frequência das secretarias municipais que possuem recursos próprios para ações de melhoria do clima escolar, enquanto a maioria dos gestores, tanto municipais quanto estaduais, afirmam que existem recursos para medidas de segurança do patrimônio.

A formação é uma prática comum em ambas as redes, ocorrendo em todas as estaduais e na maioria das municipais, respectivamente. Os temas mais frequentemente abordados incluem *bullying* e violência, tratados em todas as estaduais e na maioria das municipais (81%).

**Eixo 3:** Existência de recursos financeiros, servidores ou unidades administrativas destinados a medidas de aprimoramento do clima escolar e protocolos e orientações relacionados ao clima escolar.

As secretarias estaduais tendem a ter órgãos dedicados à convivência/clima nas escolas com mais frequência do que as municipais.

As secretarias estaduais têm uma maior disponibilidade de guias e protocolos para aprimoramento e intervenção no clima escolar em comparação com as secretarias municipais. Por exemplo, 92,9% das redes estaduais contam com protocolos ou guias para o aprimoramento do clima, enquanto apenas 40% das redes municipais possuem o mesmo recurso. No que diz respeito à intervenção em problemas de violência escolar, 78,6% das secretarias estaduais têm protocolos ou guias, em comparação com 48% das secretarias municipais. É importante notar que há mais secretarias com guias e protocolos para intervenção do que para prevenção da violência escolar. Além disso, a presença de um setor ou pessoa dedicada à melhoria do clima escolar e prevenção de indisciplina e violência ocorre em 92,9% das secretarias estaduais e 21,1% das municipais.

**Eixo 4:** Existência e descrição dos parceiros para a execução de projetos de aprimoramento do clima escolar.

A polícia militar, o conselho tutelar e o CRAS/CREAS são os parceiros mais frequentes nas redes estaduais e municipais para lidar com questões relacionadas ao clima escolar. Nota-se que a presença da polícia militar e do CRAS/CREAS é mais pronunciada nas secretarias estaduais do que nas municipais, enquanto o conselho tutelar é mais ativo nas ações das secretarias municipais em comparação com as estaduais. Além disso, o ministério público e outras secretarias são igualmente representados como parceiros para melhorar o clima escolar em ambos os níveis administrativos. No entanto, as universidades têm uma presença mais significativa nas secretarias estaduais do que nas municipais, assim como os parceiros do terceiro setor. As parcerias com ONGs têm uma participação menor, porém ainda mais expressiva nas redes estaduais do que nas municipais.

**Eixo 5:** Execução de projetos voltados para a redução das desigualdades de aprendizado e orientação para equidade no PPP e nas formações.

Apesar da maioria das secretarias relatar a existência de programas para redução das desigualdades de aprendizagem, não são tão comuns os recortes dessas ações segundo marcadores sociais, como gênero e nível socioeconômico. Por exemplo, cerca de 20% das secretarias municipais não implementaram ações para reduzir as desigualdades de aprendizagem entre diferentes grupos.

Na formação continuada, a temática das desigualdades sociais é abordada em 85,7% das redes estaduais e em 72,0% das municipais; enquanto a questão da deficiência é tratada em 78,6% das redes estaduais e em 85,7% das municipais. O tema da homofobia é menos frequente, presente em 64,3% das redes estaduais e em 53,7% das municipais. Em seguida, surgem formações relacionadas a imigrantes, presentes em 28,6% das redes estaduais e em 41,1% das municipais, e sobre machismo, em 50,0% das redes estaduais e 52,0% das municipais.

Nas orientações fornecidas pelas secretarias sobre respeito às regras, disciplina, convivência e prevenção de violência escolar no Projeto Político-Pedagógico (PPP), regimento escolar e Plano de Convivência, são abordados temas como *bullying* (85,7% das secretarias estaduais e 86,3% das secretarias municipais), violência (85,7% das estaduais e 85,1% das municipais), deficiência (78,6% das estaduais e 86,3% das municipais), desigualdade (78,6% das estaduais e 79,4% das municipais), homofobia (57,1% das estaduais e 64,6% das municipais), machismo (42,9% das estaduais e 60,6% das municipais) e imigrantes (35,7% das estaduais e 47,4% das municipais).

Nessa fase da pesquisa, os itens do questionários, organizados em eixos de análise, foram observados apenas descritivamente. Com base nessa exploração dos dados, em conjunto com o exame das entrevistas qualitativas, chegamos às dimensões que compuseram a matriz de rubricas avaliativas.

### Entrevistas Semiestruturadas

As técnicas qualitativas de coleta e análise de dados contribuem para a qualidade de um trabalho exploratório como o desta pesquisa. A novidade da aplicação do conceito de clima escolar para intervenções em escolas e órgãos gestores no Brasil foi o que motivou o estudo como um todo, desde a revisão de literatura, até a realização do *survey* e a proposta da matriz. Porém, esse caráter incipiente poderia ser um empecilho para que fosse viável definir critérios de avaliação dessas ações. Nesse sentido, o material coletado por meio das entrevistas semiestruturadas com profissionais da gestão educacional de todo o país foi essencial para a compreensão dos detalhes sobre o planejamento, a execução e o monitoramento das intervenções para a melhoria do clima, com ênfase naquelas dimensões relacionadas à convivência, à violência e a aprendizagem. Os detalhes sobre os resultados foram apresentados no Produto 8, mas aqui é importante retomar os principais *insights* do *corpus* da pesquisa qualitativa para a construção de matriz de rubricas avaliativas

## **Eixos de análise dos dados das entrevistas semiestruturadas**

### **Eixo 1: Estratégias de comunicação e monitoramento**

A comunicação implica a existência e a qualidade do fluxo de informações entre gestão e escolas. O monitoramento das ações está conectado a esse processo à medida em que utiliza os dados que circulam na comunicação para o planejamento, execução e avaliação das ações (monitoramento). De uma maneira geral, observou-se que as gestoras e gestores entrevistados apresentaram uma gama variada de estratégias de comunicação, porém, houve predomínio de falas sobre a atuação da secretaria realizando o acompanhamento dos fatos nos estabelecimentos de ensino que fazem parte do sistema. Nessa atividade de acompanhamento, são incluídas ações como reuniões semanais com os docentes e diretores, a realização de pesquisas e diagnósticos e a disponibilização de um serviço de ouvidoria, que é acionado nos casos considerados mais graves.

Os contatos de natureza mais pessoal, por meio da chamada telefônica ou de aplicativos de mensagens, como o *Whatsapp*, também foram frequentes, principalmente, em municípios de médio e pequeno porte, onde há mais proximidade geográfica e, portanto, mais chances de que ocorram relações entre esses atores também em outros contextos sociais.

A articulação entre diferentes secretarias se baseia principalmente na colaboração com as áreas de saúde, educação, assistência social e segurança pública. Esta última é especialmente importante para registrar casos graves conforme necessário e compartilhar informações ou relatórios produzidos por unidades como a ronda/patrolha escolar. As fichas, atas e sistemas de registro de eventos foram pouco mencionados, mas quando citados, os órgãos gestores estaduais destacaram o uso de ferramentas para registrar casos, contribuindo para a tomada de decisões da gestão. Para os gestores sem sistemas, as atas e fichas são utilizadas para obter informações detalhadas sobre eventos e proteger os profissionais de educação que, sem esses documentos, não teriam comprovação/registro do incidente.

A comunicação entre escolas e secretarias ocorre por meio de profissionais-chave, como pedagogos, psicólogos ou assistentes sociais, que facilitam o fluxo de informações entre o órgão central e a comunidade escolar. O acompanhamento caso a caso é comum em municípios menores, mas também existem os órgãos gestores que utilizam relatórios produzidos por outras secretarias e dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para monitorar indicadores importantes como os de evasão e abandono escolar.

Em síntese, as entrevistas apontaram que para avaliar a comunicação entre escolas e órgão gestor, bem como o uso de dados para o monitoramento de intervenções, é importante conhecer o grau de liderança do órgão gestor. Muitas secretarias ainda não são protagonistas do processo de coleta, análise e monitoramento de intervenções orientadas para a melhoria do clima escolar. Diante disso, o uso de ferramentas digitais para registrar e monitorar problemas relacionados ao clima escolar poderia ser classificado como o status mais positivo nessa dimensão. Por outro lado, o foco exclusivo em contatos informais e a dependência de informes externos podem caracterizar órgãos em que essa dimensão está menos desenvolvida.

## **Eixo 2:** Ações voltadas para o aprimoramento do clima escolar

Neste eixo, as entrevistas semiestruturadas podem contribuir mais para o desenho de uma matriz avaliativa na medida em que fornecem material sobre ações (projetos, programas ou outras intervenções) que são mais imediatamente vinculadas à noção de clima escolar. Entre elas, estão as “Formações”, desde que centradas no tema da violência e do bullying, os projetos que envolvem a “Segurança nas escolas”, a “Atenção psicossocial”, o “Desenvolvimento de competências socioemocionais” e as “Práticas de prevenção e de administração de conflitos”. A centralidade dessas ações foi observada em vários pontos das entrevistas e com resposta a diferentes tópicos de investigação.

Ao manter o foco em ações em que os entrevistados estabelecem relações mais diretas com o clima escolar, emergem estratégias que se direcionam principalmente a melhorar a convivência em escolas. Essa restrição, contudo, não implica a eliminação da heterogeneidade dessas medidas adotadas pela gestão municipal ou estadual. Como ilustração, há interlocutores que afirmam estar intervindo na melhoria do clima escolar, ao mesmo tempo, ao investir na relação família-escola, promovendo medidas para combater o *bullying*, estabelecendo parcerias com as forças de segurança pública e promovendo o apoio psicossocial por meio da atuação de psicólogos nas escolas.

Por isso, é fundamental considerar o caráter indutivo de uma matriz de avaliação de políticas públicas e outras intervenções. Ao estabelecer critérios de avaliação e classificar as ações em função deles são estabelecidos parâmetros para intervenções futuras. No caso de uma matriz avaliativa da gestão municipal e estadual da educação, são estabelecidas diretrizes para uma

avaliação, mas também para o desenho de novos projetos e programas voltados para o clima escolar. Esse fato, implica que, principalmente, em relação aos projetos voltados para a segurança escolar, a matriz seja muito clara ao enfatizar o caráter pedagógico e a função essencialmente formativa das ações mais bem avaliadas. Ou seja, apesar da centralidade das falas sobre medidas de segurança patrimonial e voltadas para a atuação de profissionais de segurança pública e privada, considera-se necessário ponderar na definição das rubricas avaliativas a importância de que essas atividades não sejam inseridas como atividades pedagógicas. A parceria com guardas civis e polícias militares devem ser consideradas medidas exclusivamente de segurança e que, preferencialmente, não envolvem a presença permanente de outros profissionais (que não sejam da educação) dentro do ambiente escolar.

### **Eixo 3:** Estrutura e processos para administração do clima escolar

Neste eixo, foi abordada a gestão das secretarias educacionais, focando na estrutura organizacional e alocação de recursos para atividades relacionadas ao clima escolar. As entrevistas destacaram que a maioria das secretarias tem estrutura e recursos limitados para gerir o clima nas escolas. A importância dos aspectos normativos foi evidente, como indicado pela legislação recente que requer o desenvolvimento de protocolos para proteger os estudantes contra a violência escolar. No entanto, o desenvolvimento desses protocolos ainda não é comum entre as secretarias. Recomenda-se incluir esse tipo de intervenção na avaliação, pois é viável e pode se articular com processos formativos.

A pesquisa qualitativa sugere que a matriz de avaliação deve considerar aspectos como a existência de guias ou protocolos para melhoria do clima e se as escolas são orientadas a incluir diretrizes sobre respeito, disciplina e prevenção da violência em seus documentos orientadores (Projeto Político-Pedagógico, Plano de convivência ou regimento escolar). Recursos e unidades dedicadas para gerir o clima escolar são importantes, mas menos viáveis para muitas secretarias, especialmente as de municípios pequenos. As parcerias com outros órgãos governamentais e instituições externas são essenciais para a gestão do clima escolar. Sugere-se incluir uma equipe dedicada a coordenar essas parcerias na matriz de avaliação das secretarias municipais, considerando a fase preliminar de desenvolvimento dessa ação.

### **Eixo 4:** Estrutura e processos para administração do clima escolar

O objetivo do eixo de parcerias foi investigar como as secretarias estaduais e municipais colaboram com ONGs, empresas privadas, instituições de pesquisa, associações locais ou

outros para desenvolver atividades relacionadas ao clima escolar. As entrevistas destacaram a importância das parcerias para apoiar as demandas de trabalho, já que recursos internos muitas vezes não são suficientes para promover uma gestão eficaz do clima escolar.

As parcerias variam em seus propósitos, como formações oferecidas por instituições de pesquisa para docentes, e cursos e palestras realizados por ONGs ou empresas privadas para os alunos. Embora nem todas as parcerias sejam estabelecidas com o objetivo explícito de melhorar o clima escolar, elas são consideradas úteis pela administração para esse fim. As secretarias também colaboram com outros órgãos gestores e o terceiro setor, seja para questões de violência ou para fornecer serviços básicos como o transporte para os estudantes com deficiência. Dados compartilhados por parceiros, como secretarias de segurança e saúde, são fundamentais para a gestão escolar melhorar o clima nas escolas. Protocolos padronizados podem facilitar a formação de parcerias, estabelecendo diretrizes comuns para a colaboração entre escolas, secretarias de educação e outras entidades. Ademais, as formações podem envolver colaborações com universidades, institutos de pesquisa ou organizações da sociedade civil, enriquecendo os conhecimentos dos profissionais da educação e contribuindo para um clima escolar positivo. Diante disso, a pesquisa qualitativa contribui para consolidar o entendimento de que uma matriz avaliativa da gestão do clima deve valorizar as parcerias com escopo bem definido, onde a gestão educacional participe ativamente na construção da proposta de intervenção e no monitoramento das ações em conjunto com os parceiros.

#### **Eixo 5:** Estrutura e processos para administração do clima escolar

O eixo focou em práticas dos órgãos gestores para lidar com o clima escolar e desigualdades educacionais. As entrevistas revelaram diferentes abordagens, algumas visando promover igualdade educacional através de ações em todas as escolas, enquanto outras focam em regiões mais vulneráveis. A atuação é muitas vezes reativa e independente de diagnósticos prévios. Estratégias para captar informações sobre grupos específicos são limitadas.

Outros entrevistados mencionam que a gestão atua de forma diferenciada sobre escolas situadas em regiões de maior vulnerabilidade socioeconômica e sociodemográfica, porque ali seriam mais frequentes os problemas que afetam o clima escolar (principalmente, a insegurança e a violência fora da escola). Ou seja, a atenção do órgão gestor está direcionada a escolas ou grupos específicos onde os “problemas” acontecem (ou são reportados) com maior frequência. Essa atuação focalizada tende a se dar de maneira independente de um diagnóstico prévio da necessidade de atuação diferenciada em função das desigualdades

socioeconômicas ou territoriais e, por consequência, educacionais. Na seara do acompanhamento dos resultados escolares (principalmente aprendizado e frequência) é onde parece haver atividades mais frequentes de análise de dados desagregados por escolas.

Esse cenário aponta que uma matriz que avalie o quanto a gestão está atenta às desigualdades ao definir suas estratégias de intervenção para o clima escolar, seu desenho administrativo, os modelos de coleta de dados, o monitoramento das ações, o êxito das parcerias e a focalização das iniciativas deve ser antes de tudo flexível. Entende-se que neste eixo, as pontuações devem ser menos rigorosas, como uma maneira de sinalizar práticas promissoras, mas sem estabelecer parâmetros muito audaciosos e pouco realistas.

## Matriz de Rubricas Avaliativas

A rubrica é uma ferramenta para informar as expectativas de qualidade de determinada ação, processo ou serviço, que avalia resultados em um domínio mais amplo do que a avaliação quantitativa geralmente mensurada por indicadores, (DAVIDSON, 2005). A apresentação da rubrica pode assumir várias formas, sendo a mais simples representada por uma tabela ou matriz que descreve distintos níveis de desempenho.

Avaliar envolve necessariamente um julgamento de valor, importância e mérito (DAVIDSON, 2005). Considerando que os valores sempre estão envolvidos nas tomadas de decisão, uma boa avaliação é aquela em que o avaliador conscientemente explicita esses valores e os utiliza de forma clara e sistemática, resultando em julgamentos compartilhados válidos e confiáveis. O uso de rubricas, como uma das maneiras de avaliação de programas, melhora o processo de avaliação, tornando os julgamentos claros, justificáveis e direcionado para as questões essenciais (KING et al., 2013).

Existem várias abordagens para criar rubricas avaliativas, mas um aspecto comum é que o processo envolve estabelecer uma compreensão compartilhada e integrar expectativas, políticas e evidências sobre o que é considerado "bom". Além disso, para obter avaliações mais abrangentes, é essencial recorrer a diversas fontes de dados (KING et al., 2013).

No contexto da gestão sobre clima escolar, há muitos desafios envolvidos para a definição de rubricas avaliativas. Primeiro, existe certo desconhecimento do conceito na gestão educacional. Apesar da maior popularidade no campo da pesquisa, o uso da noção de clima escolar como objetivo de intervenção em escolas ainda é incipiente no Brasil. Prova disso, é a ausência em nossa revisão sistemática de artigos analisando intervenções baseadas nesse referencial teórico. Portanto, um dos nossos desafios foi estabelecer diretrizes para intervenções que estão sendo propostas para aspectos ligados ao clima escolar, mesmo que não seja feita a conexão explícita com o conceito de clima escolar.

Um outro aspecto, tem relação com o fato de que há em parte da literatura, certa tautologia entre o que é o clima e suas consequências. Por exemplo, os problemas de violência nas escolas são identificados ora como um fator que explica ou compõe o clima, ora é uma consequência do clima no estabelecimento de ensino. Afinal, se há dúvidas sobre quais são as componentes ou dimensões do clima escolar, é difícil estabelecer as fronteiras que definem que a intervenção seja, de fato, voltada para ele ou para um outro fenômeno correlato. Essa

diversidade culmina em uma variedade de formas de intervir que está refletida nos resultados do *survey* aplicado às secretarias de educação.

As rubricas são altamente dependentes do contexto em questão e podem ser flexíveis ao contexto, aos diferentes objetivos e aos tomadores de decisão (PATTON, 2012). Em um contexto onde há um consenso incipiente sobre o que constitui uma gestão eficaz do clima escolar e diante da ausência de pesquisas abrangentes e representativas sobre as ações e políticas adotadas pelos sistemas de ensino, consideramos que, antes de elaborar uma proposta de matriz, era crucial mapear essas iniciativas por meio de uma metodologia mista de coleta de dados. Por esse motivo, conduzimos uma revisão sistemática abrangente da literatura em língua portuguesa, espanhola e inglesa, aplicamos um *survey* junto às Secretarias municipais e estaduais e realizamos entrevistas semiestruturadas com um grupo de gestores dessas Secretarias. Dessa forma, obtivemos os primeiros elementos que orientaram a definição dos critérios avaliativos e dos níveis da matriz de rubricas.

Portanto, em diálogo com aspectos teóricos e a partir da análise de dados primários, o percurso metodológico de criação da matriz teve início com a definição de cinco dimensões, a saber: i) comunicação; ii) projetos orientados ao clima; iii) administração do clima; v) parcerias e; vi) orientação para a equidade ( ver Figura 7). Elas se referem a processos que durante a pesquisa foram considerados essenciais para a gestão do clima escolar e presentes no instrumento de coleta de dados do *survey* e no roteiro de entrevistas com gestores.

**Figura 7: Dimensões da Matriz de Rubricas Avaliativas da Gestão do Clima Escolar**



Fonte: Elaboração própria.

## **Descrição das Dimensões**

### **Dimensão Comunicação**

A primeira dimensão do indicador analisa sete problemas de convivência e oito formas de comunicação com a secretaria para relatar essas situações, atribuindo pontuações de 0 a 4 para cada combinação "situação x forma de comunicação". Quanto maior a pontuação, mais recomendado seria o meio de comunicação para a respectiva situação de violência analisada (ver Quadro 3).

O quadro 8 apresenta um exemplo para indisciplina, onde resolver na escola ou comunicar à secretaria em reuniões rotineiras recebe pontuação máxima, enquanto usar boletins de ocorrência pontua zero. Esse padrão se estende a cada problema de convivência. Os gestores somam os pontos de cada forma de comunicação e comparam com um parâmetro. Considerar práticas recomendadas é crucial para evitar valorizar práticas inadequadas, como o uso de registros policiais para casos de indisciplina.

É importante considerar o parâmetro das práticas recomendadas, pois os gestores recebem informações por diversos canais, o que poderia superestimar práticas não recomendadas, como o uso de registros policiais para casos de indisciplina. Por exemplo, para a indisciplina, é esperado que seja resolvida internamente na escola ou comunicada à Secretaria em reuniões regulares, o que garante pontuação na avaliação da comunicação desse problema.

**Quadro 3: Construção do indicador da dimensão comunicação**

Situação	Tende a ser resolvido somente na escola	Acompanhamento da Secretaria	Contato informal entre escola e Secretaria	Formulário/Registro	BO	Mídias <sup>5</sup> Geral (redes sociais, jornais etc)	Redes de Proteção	Família e/ou atores externos à escola
Indisciplina e/ou desrespeito às regras pelos estudantes <sup>6</sup>	4	4	1	2	0	0	1	1
Agressões verbais, físicas e/ou <i>bullying</i> contra estudantes	1	4	3	4	2	0	2	2
Agressões verbais e/ou físicas contra profissionais da escola	1	4	3	4	2	0	2	2
Vandalismo ou dano ao patrimônio das escolas praticado pelo estudante	1	4	3	4	2	0	2	2
Assédio ou importunação sexual de funcionários da escola contra estudantes	0	4	3	4	2	0	2	2
Posse de arma (branca ou de fogo) nas dependências das escolas	0	4	3	4	2	0	2	2
Uso de álcool e/ou drogas por estudantes nas dependências das escolas	0	4	3	4	2	0	2	2

Fonte: Elaboração própria dos autores

<sup>5</sup> Diversos meios de comunicação e canais de disseminação de informações utilizados para transmitir mensagens, conteúdos e notícias para uma audiência ampla. Exemplos: televisão, rádio, jornais, redes sociais, revistas, internet, mídias digitais, mídias *out-of-home*, mídias impressas alternativas, entre outras.

<sup>6</sup> Exemplos de indisciplina: i) conversa na sala de aula; ii) gritar na sala de aula; iii) levantar de sua carteira ou se deslocar no interior da sala de aula; iv) sair da sala de aula sem a permissão do professor; v) descumprir os horários de aula; vi) realizar brincadeiras inconvenientes ou perturbadoras com os colegas na aula; e vii) xingar ou discutir com os colegas na aula; ix) desobedecer às ordens do professor.

Após calcular a pontuação e obter o valor (0 ou 1) para cada situação de violência listada, somamos todos eles e dividimos pelo número de situações que ocorrem no órgão gestor (porque nem todas as redes enfrentarão todos esses tipos de situações de convivência ou violência<sup>7</sup>). O valor final obtido variará entre 0 e 1 ponto. Logo após, multiplicamos por 4 para que possa variar entre 0 e 4 pontos. Feito isso, temos o valor do indicador da dimensão comunicação (Quadro 4).

**Quadro 4: Parâmetros por situação de indisciplina e violência**

Situação	Parâmetro
Indisciplina e/ou desrespeito às regras pelos estudantes	Se soma $\geq 4$ , recebe 1; Caso contrário, recebe 0
Agressões verbais, físicas e/ou <i>bullying</i> contra estudantes	Se soma $\geq 7$ , recebe 1; Caso contrário, recebe 0
Agressões verbais e/ou físicas contra profissionais da escola	Se soma $\geq 7$ , recebe 1; Caso contrário, recebe 0
Vandalismo ou dano ao patrimônio das escolas praticado pelo estudante	Se soma $\geq 7$ , recebe 1; Caso contrário, recebe 0
Assédio ou importunação sexual de funcionários da escola contra estudantes	Se soma $\geq 7$ , recebe 1; Caso contrário, recebe 0
Posse de arma (branca ou de fogo) nas dependências das escolas	Se soma $\geq 7$ , recebe 1; Caso contrário, recebe 0
Uso de álcool e/ou drogas por estudantes nas dependências das escolas	Se soma $\geq 7$ , recebe 1; Caso contrário, recebe 0

Fonte: Elaboração própria.

### **Dimensão Projetos orientados ao clima escolar**

Na segunda dimensão, em que verificamos a existência de projetos orientados para o clima escolar, a lógica do indicador é diferente daquela empregada anteriormente. Como vários projetos e ações podem ser implementados nas redes, é difícil ordená-las pelo grau de importância ou adequabilidade, já que não estamos olhando os detalhes da constituição e implementação de cada um deles. Desta forma, o indicador dessa dimensão pontua apenas

<sup>7</sup> Há órgãos gestores que reportaram não enfrentar dificuldades com armas, drogas e outros, alegando atender apenas a educação infantil, anos iniciais, ou mesmo, até o 3º ano do ensino fundamental. Nem todas as Secretarias enfrentam/experienciam as mesmas situações de violência. Desta forma, seria injusto pontuar com valor 0 as situações que o órgão gestor não enfrenta. Superamos esse problema ao dividir a soma, pela quantidade de situações que ela relatou enfrentar.

pela existência de projetos/ações. Ao todo, 7 projetos/ações foram considerados. São eles: i) práticas de prevenção e de administração de conflitos (círculos restaurativos e/ou de paz, mediação, arbitragem, etc); ii) desenvolvimento de competências socioemocionais na comunidade escolar; iii) apoio social e psicológico aos estudantes e promoção da cultura do cuidado na escola; iv) esporte, cultura e lazer; v) fortalecimento da segurança situacional/patrimonial; vi) colaboração da segurança pública com as escolas (policiais, guardas municipais e/ou vigias); e vii) formação continuada sobre convivência escolar, *bullying*, violência, gestão da sala de aula e relacionamento interpessoal ou temas correlatos (Quadro 5).

**Quadro 5: Construção do indicador da dimensão projetos**

Projeto/Ação	Pontos
Práticas de prevenção e de administração de conflitos (círculos restaurativos e/ou de paz, mediação, arbitragem, etc)	1
Desenvolvimento de competências socioemocionais na comunidade escolar (estudantes, professores, diretor e demais funcionários da escola)	1
Atenção psicossocial à comunidade escolar para melhoria da convivência e do processo de ensino-aprendizagem (com base na Lei 14.819/2024)	1
Esporte, cultura e lazer	1
Fortalecimento da segurança patrimonial (câmeras, grades, muros, vigias, etc.)	1
Colaboração da segurança pública com as escolas (polícia e guardas municipais)	1
Formação continuada sobre convivência escolar, <i>bullying</i> , violência, gestão da sala de aula e relacionamento interpessoal ou temas correlatos	1

Fonte: Elaboração própria.

Para promover a diversidade nos projetos liderados pelo órgão gestor, evitando a concentração em um único tema, a pontuação foi estabelecida da seguinte forma: zero pontos para órgãos gestores sem projetos ou ações nessas áreas; 1 ponto para redes com um ou dois projetos ou ações; 2 pontos para redes com pelo menos três desses projetos ou ações; 3 pontos para aquelas com quatro projetos ou ações; e 4 pontos para redes que desenvolvem cinco ou mais dos projetos listados. O valor final varia de 0 a 4 pontos.

### **Dimensão Administração do clima**

Na terceira dimensão, que avalia a capacidade da secretaria para gerenciar o clima escolar em sua jurisdição, são consideradas seis variáveis: i) presença de guia ou protocolo para melhorar a convivência e o clima escolar; ii) presença de guia ou protocolo para lidar com problemas de violência dentro das escolas; iii) orientações da secretaria para que as escolas incluam diretrizes sobre respeito às regras, disciplina, convivência e prevenção de violência escolar em documentos como o PPP, Regimento Escolar ou Plano de Convivência; iv) existência de uma unidade (setor ou pessoa) dedicada ao aprimoramento da convivência/clima escolar e prevenção da indisciplina e violência nas escolas; v) alocação regular de recursos financeiros públicos para apoiar estratégias de aprimoramento do clima escolar e prevenção de indisciplina e violência; vi) alocação regular de recursos financeiros públicos para a implantação e manutenção de medidas de segurança situacional (câmeras, grades, muros, etc.) (Quadro 6).

**Quadro 6: Construção do indicador da dimensão administração**

<b>Itens</b>	<b>Pontos</b>
Existe guia ou protocolo de fácil acesso às escolas para aprimoramento da convivência e do clima escolar	1,5
Existe guia ou protocolo de fácil acesso sobre intervenções diante de problemas violência dentro das escolas	1,5
Orienta as escolas para incluírem diretrizes sobre respeito às regras, disciplina, convivência e prevenção de violência escolar no PPP, Regimento Escolar ou no Plano de convivência	1,5
A Secretaria possui unidade (setor ou pessoa) dedicada especificamente ao aprimoramento da convivência/clima escolar e prevenção da indisciplina e da violência nas escolas.	1
Há recursos financeiros públicos, destinados regularmente, para o apoio a estratégias de aprimoramento da convivência/clima escolar e prevenção da indisciplina e violência nas escolas.	1
Há recursos financeiros públicos, destinados regularmente, para a implantação e manutenção de medidas de segurança situacional (câmeras, grades, muros, etc.).	1

Fonte: Elaboração própria dos autores.

A estrutura desse indicador segue uma lógica semelhante à anterior, porém com um peso ligeiramente maior atribuído às três primeiras práticas em comparação às três últimas. Redes que possuem os três primeiros itens recebem 1,5 pontos para cada um deles, enquanto os três

últimos itens são pontuados com 1 ponto cada. Ao final, os pontos são somados, divididos por 7,5 para manter o indicador entre 0 e 1, e depois multiplicados por 4 para variar entre 0 e 4, como nas demais dimensões (Quadro 6).

### **Dimensão Parcerias**

Na quarta dimensão, que aborda as parcerias, a pontuação é determinada pela quantidade e natureza das parcerias estabelecidas. As parcerias intersetoriais, envolvendo outras secretarias, Conselho Tutelar e serviços judiciais, recebem maior peso, enquanto as parcerias externas incluem organizações do segundo e terceiro setor. Cada tipo de parceria é avaliado com base na presença dos itens relevantes. Para as parcerias intersetoriais, o órgão gestor recebe 1,5 pontos por cada uma delas, enquanto para as parcerias com outras instituições, independentemente da quantidade, recebe 1 ponto.

**Quadro 7: Construção do indicador da dimensão parcerias**

<b>Itens</b>	<b>Tipo</b>	<b>Pontos</b>
Outras secretarias (saúde, serviço social, esporte, cultura, segurança etc.)	Intersetorial	1,5
Conselho Tutelar	Intersetorial	1,5
Centro de Referência de Assistência Social - CRAS e/ou Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS	Intersetorial	1,5
Ministério Público ou Judiciário	Intersetorial	1,5
Fundações (Terceiro Setor), ONGs, Universidades e/ou Iniciativa Privada	Parceria	1

Fonte: Elaboração própria.

Feito isso, somamos todas as pontuações e dividimos por 7 (para variar entre 0 e 1) e depois, multiplicamos por 4 (para variar entre 0 e 4).

### **Dimensão Orientação para Equidade**

Na quinta e última dimensão, referente à equidade, o indicador proposto considera a consistência das ações da secretaria em relação aos temas das formações, orientações para o Plano Político Pedagógico (PPP) e regimento das escolas, e medidas para lidar com desigualdades de aprendizado. A presença da equidade nessas orientações e estratégias, bem como em formações e ações específicas, indica uma preocupação com a equidade. Cinco

temas/grupos são destacados para essa análise: raça/cor, desigualdades sociais, inclusão de estudantes imigrantes, inclusão de pessoas com deficiência e homofobia/transfobia/machismo. Cada prática recebe valor 1 se presente e coerente, ou 0 se ausente ou inconsistente. A coerência é avaliada multiplicando os valores das três práticas para cada item de equidade.

**Quadro 8: Construção do indicador da dimensão orientação para equidade**

<b>Itens</b>	<b>Tema das Formações Continuadas (1)</b>	<b>Tema das Orientações PPP (2)</b>	<b>Ênfase das ações para o aprendizado (3)</b>	<b>Produto (1)*(2)*(3)</b>
Combate ao racismo e redução das desigualdades de aprendizado entre brancos e negros	1	1	1	1
Combate às desigualdades sociais e redução das desigualdades de aprendizado entre grupos de nível socioeconômico	1	1	1	1
Inclusão de estudantes imigrantes, combate à xenofobia e redução das desigualdades de aprendizado entre migrantes e não migrantes	1	1	1	1
Inclusão de pessoas com deficiência, combate ao capacitismo e redução das desigualdades de aprendizado entre com e sem deficiência	1	1	1	1
Combate à homofobia, transfobia, machismo e redução das desigualdades de aprendizado entre meninos e meninas	1	1	1	1

Fonte: Elaboração própria.

Após essa multiplicação, somamos as linhas de equidade (que pode ser um valor entre 0 e 5 pontos) e pontuamos de maneira correlata ao que fizemos na dimensão de projetos: recebe pontuação 0, o órgão gestor com valor zero nessa soma; pontuação 1, redes que apresentam valor um na soma; pontuação 2, redes que apresentam valor 2; pontuação 3, aquelas que apresentam 3 e, por fim, recebem pontuação 4, redes que atuam de maneira coerente em 4 itens de equidade ou mais.

## Construção da Matriz

### Níveis de Desenvolvimento das Dimensões

Após o cálculo dos indicadores de cada uma das dimensões, padronizamos os resultados em 4 níveis:

- valores menores ou iguais a 1 foram alocados ao Nível 1 (N1): ( $v \leq 1, 0$ );
- valores entre 1 e 2 foram alocados ao Nível 2 (N2): ( $1, 0 < v \leq 2, 0$ );
- valores entre 2 e 3 foram alocados ao Nível 3 (N3): ( $2, 0 < v \leq 3, 0$ );
- valores maiores ou iguais a 3 foram alocados ao Nível 4 (N4): ( $3, 0 < v \leq 4, 0$ ).

Assim, cada órgão gestor pode se situar em um dos 4 níveis, para cada uma das 5 dimensões analisadas. Ou seja, um determinado órgão gestor pode estar mais bem desenvolvida em uma dimensão e menos desenvolvida em outra, conforme demonstram os exemplos do quadro abaixo (Quadro 9).

**Quadro 9: Exemplos de Níveis de Desenvolvimento das Dimensões**

Órgão	Comunicação	Projetos	Administração	Parcerias	Equidade
1	N1	N4	N2	N3	N1
2	N3	N1	N2	N1	N1
3	N4	N4	N3	N4	N1

Fonte: Elaboração própria.

### Padrões de Desenvolvimento das dimensões da gestão do clima escolar

Ao posicionar um determinado órgão gestor nos níveis de cada dimensão, forma-se um padrão de desenvolvimento. Considerando que há 4 níveis possíveis e 5 dimensões, existem  $4^5 = 1024$  padrões distintos que podem ocorrer.

A noção de desenvolvimento informa sobre quanto a atuação da secretaria se aproxima dos parâmetros de referência definidos pela equipe em cada uma das cinco dimensões da gestão do clima escolar. A combinação dos diferentes níveis de desenvolvimento das dimensões revela o quão estruturada a secretaria está para realizar uma boa gestão do clima escolar.

**Quadro 10: Exemplos de Padrões de Desenvolvimento das Dimensões**

<b>Órgão</b>	<b>Comunicação</b>	<b>Projetos</b>	<b>Administração</b>	<b>Parcerias</b>	<b>Equidade</b>	<b>Padrão</b>
1	N1	N4	N2	N3	N1	N1-N4-N2-N3-N1
2	N3	N1	N2	N1	N2	N3-N1-N2-N1-N2
3	N4	N4	N3	N4	N1	N4-N4-N3-N4-N1

Fonte: Elaboração própria.

O nível de desenvolvimento é atribuído às dimensões, enquanto o nível de estruturação é observado para a gestão do clima escolar como um todo. Se um órgão gestor apresenta todas as suas dimensões no N1, significa que foi identificado o mínimo ou nenhuma das práticas entendidas como importantes para a gestão do clima, indicando não estar suficientemente estruturada para a gestão do clima escolar em suas unidades de ensino (rede de estrutura incipiente).

Por outro lado, um órgão gestor possui um padrão em que todas as suas dimensões encontram-se no N4, indica que ele encontra-se devidamente estruturado para realizar uma boa gestão do clima nas escolas de sua jurisdição (rede muito estruturada). Para estabelecer referências para a estruturação das redes de ensino, o desenho da matriz avaliativa da gestão do clima escolar depende da estratégia adotada para sintetizar os níveis de desenvolvimento das suas dimensões. Tais procedimentos serão mais bem descritos na próxima seção.

**Quadro 11: Interpretação dos níveis de desenvolvimento por dimensões da matriz de rubricas avaliativas**

DIMENSÕES	NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO			
	N1	N2	N3	N4
<b>Comunicação</b>	A comunicação das situações de indisciplina ou violência para a secretaria <b>não</b> ocorre regularmente através dos <b>acompanhamentos periódicos das escolas ou de contato informal</b> , mas principalmente por meio de registros de ocorrências policiais, da rede de proteção, famílias e agentes externos à escola.	A secretaria toma conhecimento de <b>duas ou três situações</b> (de indisciplina e/ou violência) principalmente por meio de acompanhamentos escolares, contatos informais ou registros em formulários. Para mais de três situações, a comunicação é feita através de registro de BO, redes de proteção, mídia ou por familiares e agentes externos à escola.	A secretaria recebe comunicação sobre <b>quatro ou cinco situações</b> de indisciplina ou violência, principalmente através de acompanhamentos escolares, contatos informais ou registros em formulários. Raramente toma conhecimento das situações por BO, redes de proteção, mídia ou por familiares e agentes externos à escola.	A secretaria é informada sobre <b>seis ou sete das situações</b> de indisciplina ou violência, sendo que a indisciplina geralmente é resolvida na escola, por meio de acompanhamentos escolares, contatos informais ou registros em formulários.
<b>Projetos</b>	O órgão gestor <b>não apresenta</b> qualquer projeto ou ação que trate do clima escolar <b>ou</b> quando há, ele possui, no máximo, <b>dois</b> dos sete projetos/ações previstos, voltados ao clima escolar.	Foi observado a presença de <b>três</b> dos sete projetos/ações previstos, voltados ao clima escolar.	Foi observado a presença de <b>quatro</b> dos sete projetos/ações previstos, voltados ao clima escolar.	Foi observada a presença de <b>cinco ou mais</b> projetos/ações, dos sete previstos, voltados ao clima escolar.
<b>Administração</b>	A secretaria <b>não fornece orientações</b> para incluir diretrizes de convivência nos documentos normativos das escolas, nem possui guias ou protocolos para melhorar a	A <b>maioria</b> das secretarias <b>orienta</b> sobre a inclusão de diretrizes de convivência nos documentos normativos da escola e/ou possui recursos financeiros para medidas de	A dimensão das orientações na secretaria está <b>relativamente bem desenvolvida</b> , com práticas que incluem orientações às escolas sobre diretrizes de convivência nos	<b>Todas</b> as práticas previstas para a administração do clima escolar estão presentes na secretaria. No entanto, <b>ocasionalmente</b> , pode haver <b>ausência de setor ou recursos</b>

DIMENSÕES	NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO			
	N1	N2	N3	N4
	convivência escolar. <b>Não há setores ou recursos</b> financeiros destinados a aprimorar a convivência ou implementar medidas de segurança. O nível pode incluir redes que oferecem orientações sobre convivência ou têm recursos para segurança situacional, mas carecem de outros atributos.	segurança patrimonial. No entanto, <b>é necessário avançar</b> na elaboração de guias para aprimorar e intervir na convivência e clima escolar, pois <b>falta setor específico</b> para esses assuntos e destinar <b>recursos financeiros</b> para melhorar a convivência nas escolas, para além da segurança patrimonial.	documentos normativos e disponibilidade de guias para aprimoramento da convivência e intervenções em casos de violência. No entanto, há falta de sustentabilidade no processo devido à <b>ausência de setores específicos</b> para o clima nas secretarias e de <b>recursos financeiros</b> destinados ao aprimoramento da convivência nas escolas.	financeiros destinados ao aprimoramento da convivência.
<b>Parcerias</b>	A secretaria <b>não</b> possui parcerias estabelecidas ou <b>possui apenas uma parceria</b> , seja intersetorial ou com outra instituição externa ao governo.	É comum encontrar na secretaria, parcerias apenas com o <b>Conselho Tutelar</b> e <b>outra Secretaria do município</b> , como a de segurança.	Na secretaria, é comum encontrar parcerias com o <b>Conselho Tutelar, CRAS/CREAS</b> e <b>outra Secretaria do município</b> (sobretudo a de segurança).	As secretarias frequentemente estabelecem parcerias com <b>outras secretarias do município (sobretudo a de Segurança), Conselho Tutelar, Ministério Público e de Justiça, CRAS/CREAS e instituições externas</b> ao governo. No entanto, em alguns casos, podem não ter parcerias com instituições externas ao governo.
<b>Equidade</b>	Na secretaria, <b>não foram identificadas práticas relacionadas à equidade</b> entre os diferentes grupos analisados,	A secretaria apresenta <b>coerência nas ações</b> (formação, orientação e aprendizagem) para <b>dois</b> dos cinco grupos de	A secretaria apresenta <b>coerência nas ações</b> (formação, orientação e aprendizagem) para <b>três</b> dos cinco grupos de	A secretaria apresenta <b>coerência nas ações</b> (formação, orientação e aprendizagem) para <b>quatro ou cinco</b> grupos de

DIMENSÕES	NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO			
	N1	N2	N3	N4
	tanto em termos de formação quanto na orientação dos documentos normativos das escolas e na ênfase das ações de aprendizado. Quando uma prática está presente, outras geralmente não são encontradas, revelando uma <b>falta de coerência nas ações</b> da secretaria em relação ao tema da equidade. Mesmo as secretarias que demonstram coerência nas ações, isso ocorre apenas para um dos cinco itens de equidade que compõem o nível.	equidade.	equidade.	equidade.

Fonte: Elaboração própria.

## Pontuações e Distribuição Teórica do indicador de estruturação da gestão do clima

Os exemplos interpretativos anteriores foram simplificados, pois todas as dimensões estavam nos extremos da pontuação, N1 ou N4. No entanto, como seria se estivessem distribuídas em outros níveis? Para facilitar a interpretação dos padrões de desenvolvimento da secretaria, ela receberá uma pontuação específica que determinará o seu grupo geral de desenvolvimento em relação ao clima escolar sensível à equidade. Para calcular essa pontuação, é necessário atribuir uma pontuação para cada nível, separadamente por dimensão, e somá-las no final. A pontuação por nível deve seguir o seguinte critério:

- N1 recebe 0,1 pontos;
- N2 recebe 0,2 pontos;
- N3 recebe 0,3 pontos;
- N4 recebe 0,4 pontos;

Observe que atribuir os valores decimais acima é equivalente a calcular uma média ponderada, atribuindo os pesos 1, 2, 3 e 4 para os níveis N1, N2, N3 e N4, respectivamente, e dividindo pela soma dos pesos, que é 10 (1+2+3+4). No quadro 12 abaixo está a pontuação para o exemplo das redes apresentado anteriormente.

**Quadro 12: Exemplos de Pontuações**

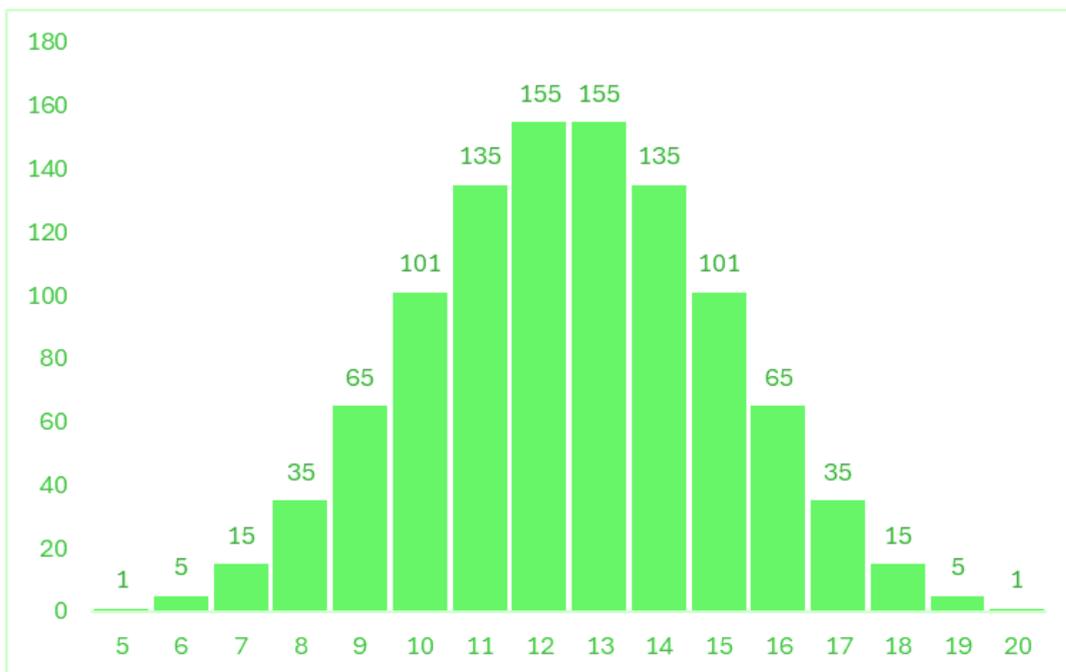
Órgão	Comunicação	Projetos	Administração	Parcerias	Equidade	Pontos
1	N1	N4	N2	N3	N1	$0,1+0,4+0,2+0,3+0,1 = 1,1$
2	N3	N1	N2	N1	N2	$0,3+0,1+0,2+0,1+0,2 = 0,9$
3	N4	N4	N3	N4	N1	$0,4+0,4+0,3+0,4+0,1=1,6$

Fonte: Elaboração própria.

Multiplicamos por 10 o valor final, para facilitar a interpretação. A pontuação, calculada da maneira explicitada acima, gera uma escala que varia entre 5 (que seria um padrão em que todas as dimensões foram alocadas no N1) a 20 (que seria um padrão em que todas as dimensões foram alocadas no N4) pontos.

Se calcularmos a pontuação para todos os 1.024 padrões (combinações dos níveis) possíveis, temos a seguinte distribuição teórica das pontuações, conforme o gráfico 1:

**Gráfico 1: Distribuição teórica das pontuações de desenvolvimento**



Fonte: Elaboração própria.

### Interpretação da Matriz

A partir da distribuição teórica apresentada acima, podemos estabelecer grupos interpretativos da escala, que varia entre 5 e 20 pontos. Para estabelecer esses grupos, analisamos a concentração dos níveis de desenvolvimento em cada intervalo da escala numérica. Ao final dessa análise, propomos 5 grupos interpretativos:

- Grupo 1: pontuações menores ou iguais a 8 pontos ( $p \leq 8$ );
- Grupo 2: pontuações entre 9 e 12 pontos ( $9 \leq p \leq 12$ );
- Grupo 3: pontuações entre 13 e 16 pontos ( $13 \leq p \leq 16$ );
- Grupo 4: pontuações entre 17 e 19 pontos ( $17 \leq p \leq 19$ );
- Grupo 5: pontuações iguais a 20 pontos ( $p = 20$ ).

No grupo 1, os padrões de desempenho apresentam muitas dimensões no nível 1; no grupo 2, os padrões se concentram nos níveis 1 e 2; no grupo 3, os padrões se concentram nos níveis 2 e 3; no grupo 4, os padrões se concentram nos níveis 3 e 4 e, no grupo 5, os padrões estão todos no nível 4. Esses padrões nos informam sobre o nível de estruturação em que o órgão

gestor se encontra, para uma gestão do clima escolar sensível à equidade. Note que a interpretação desses grupos nos fornece a matriz de rubricas. Apresentamos a interpretação de cada um desses grupos, no quadro abaixo (Quadro 13).

**Quadro 13: Interpretação dos Grupos de estruturação da gestão do clima escolar sensível à equidade**

Grupos	Interpretação
<b>Grupo 1: Incipiente</b>	O órgão gestor apresenta um nível de estruturação <b>incipiente</b> , já que há muitas dimensões no nível 1, indicando a ausência de várias práticas recomendadas - nas diferentes dimensões - para conseguir promover uma gestão do clima escolar sensível à equidade.
<b>Grupo 2: Pouco estruturada</b>	O órgão gestor encontra-se <b>pouco estruturado</b> para um gestão do clima escolar sensível à equidade. Embora possa haver alguma dimensão mais desenvolvida, em geral há duas ou mais dimensões localizadas nos níveis 1 e 2, indicando a ausência de várias práticas recomendadas.
<b>Grupo 3: Parcialmente estruturada</b>	O órgão gestor encontra-se <b>parcialmente estruturado</b> para a gestão do clima escolar sensível à equidade. As dimensões se concentram nos níveis 2 e 3 ou, até mesmo no 4, embora haja dimensões mais desenvolvidas, há pelo menos 1 dimensão no nível 1 ou 2 que precisa de atenção para seu pleno desenvolvimento.
<b>Grupo 4: Estruturada</b>	O órgão gestor apresenta-se <b>estruturado</b> , já que as dimensões se concentram nos níveis 3 e 4, contudo, ainda há práticas importantes a serem estabelecidas nas diferentes dimensões para que esteja estruturada a realizar uma gestão do clima escolar sensível à equidade.
<b>Grupo 5: Muito estruturada</b>	O órgão gestor está <b>muito estruturado</b> . Todas as dimensões encontram-se no nível 4 o que indica ter plenas condições de realizar uma boa gestão do clima escolar, sensível à equidade, em sua jurisdição.

Fonte: Elaboração própria.

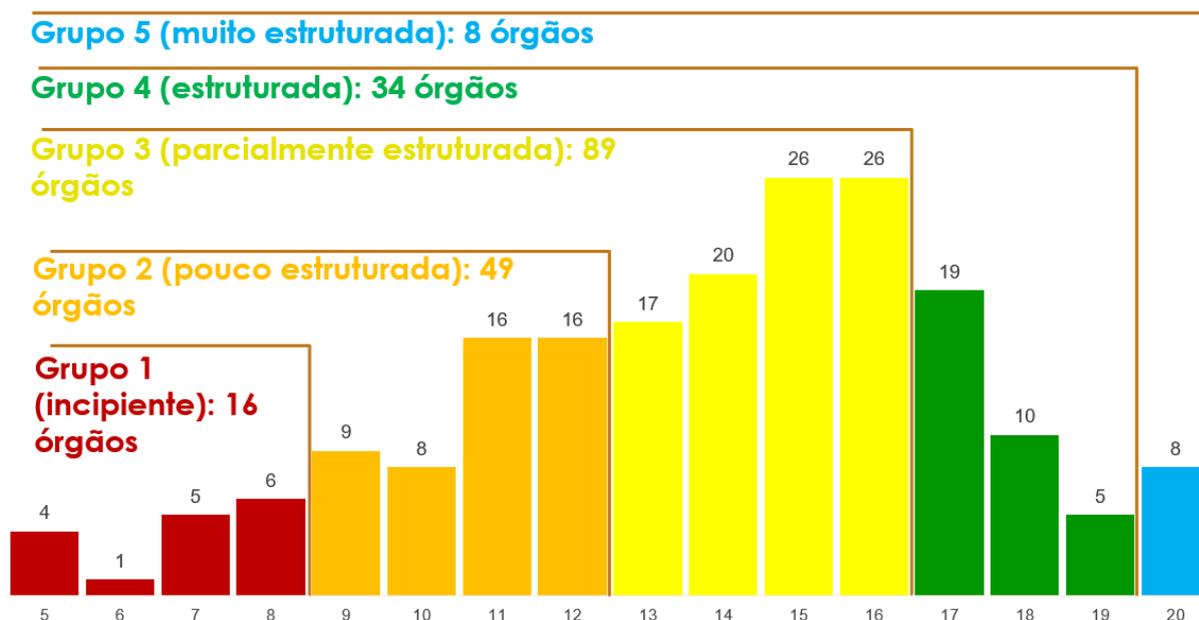
É importante ressaltar que a matriz foi desenvolvida com base na presença ou ausência de práticas específicas executadas pela secretaria como um todo. Dessa forma, ela avalia o quão bem estruturado está um órgão gestor para conduzir uma gestão eficaz do clima escolar, com sensibilidade à equidade. Em outras palavras, por não avaliar a qualidade das práticas implementadas nos diversos sistemas de ensino, a matriz fornece apenas uma visão da estrutura, não sendo apropriado esperar que ela avalie a qualidade da gestão do clima escolar nas redes de ensino.

## Distribuição empírica: aplicação aos dados do *survey*

Aplicando a escala desenvolvida anteriormente aos dados do *survey*, que compila informações de 196 secretarias de educação, constatamos que a maioria das redes (89 Secretarias - 45,4%) está no grupo 3, indicando um nível parcial de estruturação para a gestão do clima escolar sensível à equidade. Em seguida, temos 49 redes (25,0%) no grupo 2, indicando baixa estruturação (Gráfico 2).

Oito redes se destacam ao serem classificadas no grupo 5, indicando alta estruturação para gestão do clima escolar em suas escolas. São redes estaduais e/ou municipais do Ceará (1), Espírito Santo (1), Maranhão (2), Minas Gerais (1), Piauí (1), Rio Grande do Norte (1) e São Paulo (1). Importante destacar que, dentre eles, duas redes fazem parte de projetos de gestão do Centro Lemann.

**Gráfico 2: Distribuição empírica dos órgãos gestores que participaram do *survey***

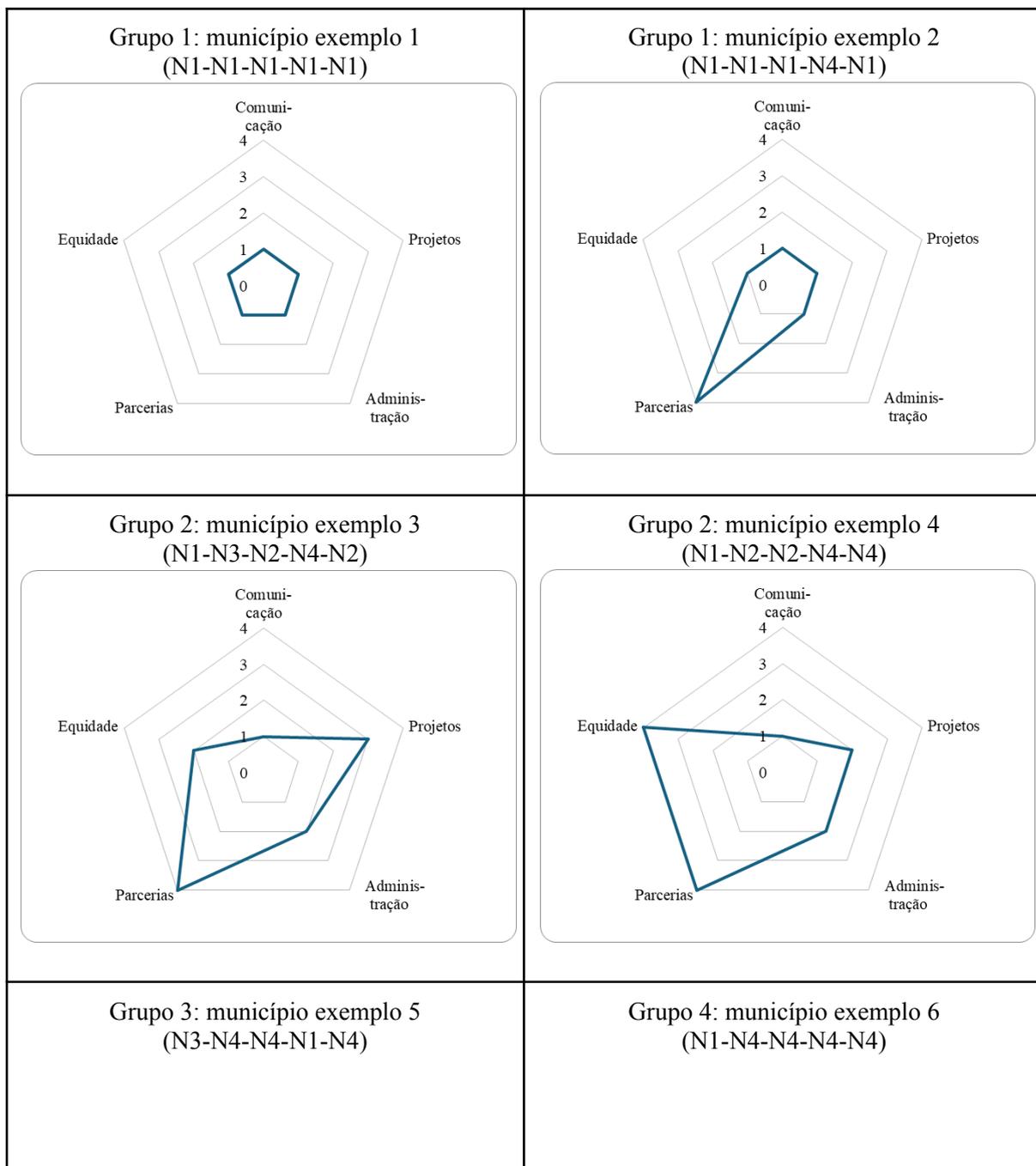


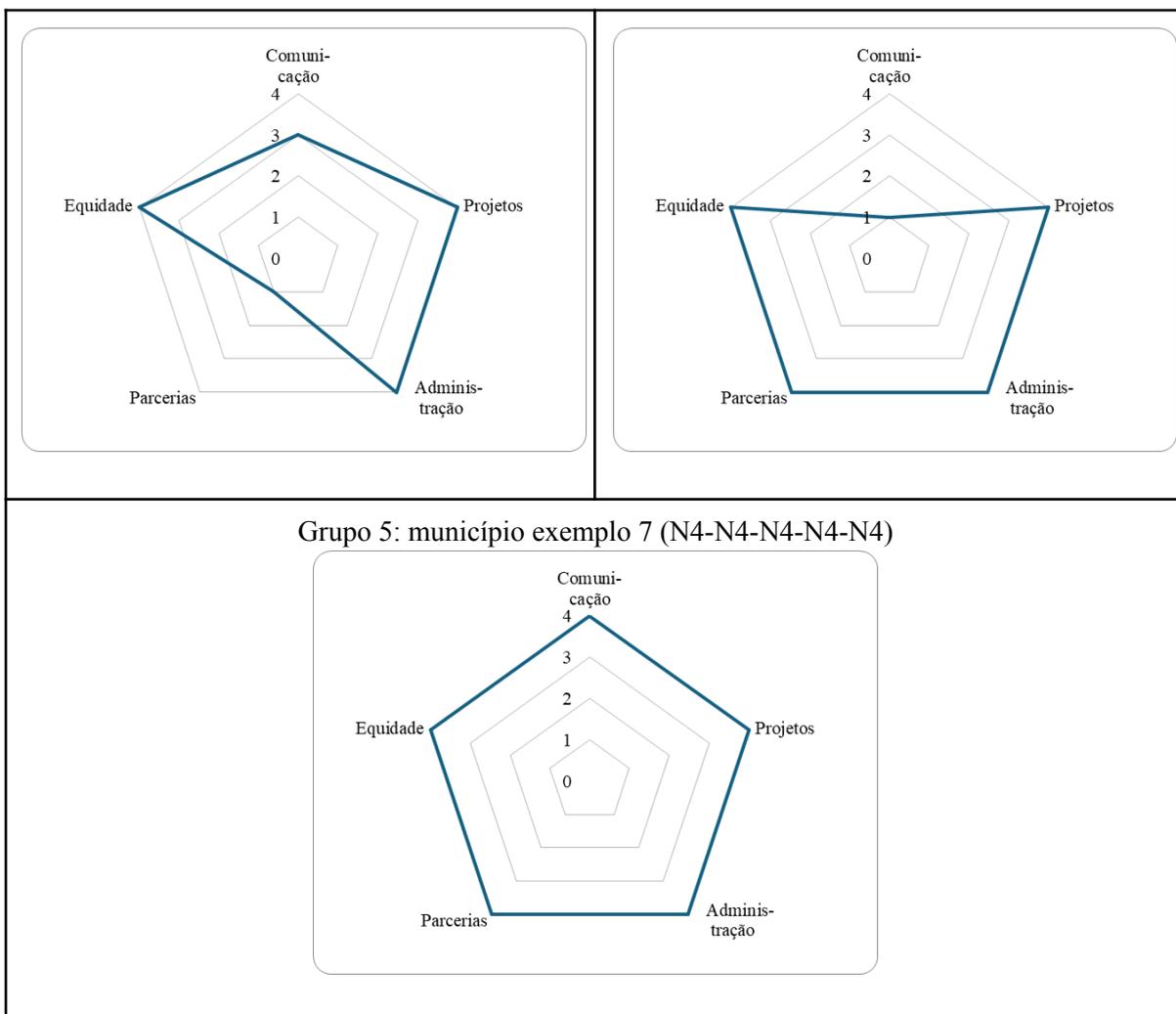
Fonte: Elaboração própria.

Para saber como determinado órgão gestor deve atuar para melhorar o desenvolvimento das dimensões, basta verificar os níveis em de cada uma das dimensões aos quais foi posicionado. A partir disso, conferir na lista de práticas pontuadas, quais delas ainda não estão sendo realizadas. Uma maneira interessante de visualizar a estruturação de um órgão gestor, em

específico, é por meio do gráfico de radar. Abaixo demonstramos 7 padrões de desempenhos, como exemplo (Gráfico 3).

**Gráfico 3: Exemplos de aplicação da matriz de rubricas avaliativas da gestão do clima escolar em 7 municípios**





Fonte: Elaboração própria.

O gráfico de radar é uma representação visual, onde cada dimensão da matriz de rubricas é mostrada como uma linha que se estende do centro para fora do gráfico, formando um polígono. O ponto central representa o valor mínimo para todas as dimensões, e quanto mais longe uma linha estiver do centro, maior será o valor da dimensão que ela representa. Assim, o polígono formado pelas linhas representa o perfil de valores para todas as dimensões, permitindo uma comparação visual rápida e intuitiva.

Para ilustrar a aplicação da matriz de rubricas, selecionamos sete municípios típicos para caracterizar os grupos de estruturação da gestão do clima, representando uma combinação de níveis de desenvolvimento nas dimensões avaliadas. Dois municípios foram atribuídos ao grupo 1, dois ao grupo 2 e um a cada um dos grupos subsequentes.

O município exemplo 7 é um exemplo marcante do Grupo 5, pois demonstra níveis de desenvolvimento mais altos (N4) em todas as cinco dimensões: comunicação, projetos,

administração, parcerias e equidade. Como resultado, o polígono formado no gráfico está mais distante do centro.

O município exemplo 2, está no grupo 1 da matriz, apesar de uma das dimensões avaliadas estar no nível mais elevado (Parcerias = N4). No entanto, ter apenas uma dimensão em um nível diferente não é suficiente para classificar o município em um grupo de estruturação mais elevado. Da mesma forma, o município exemplo 1 que também pertence ao grupo 1, tem todas as dimensões nos níveis mais baixos de desenvolvimento (N1), como indicado pelo polígono completamente centralizado no gráfico.

Os municípios exemplos 3 e 4 estão no Grupo 2. No entanto, apresentam combinações distintas dos níveis de desenvolvimento das diferentes dimensões. Embora as linhas do polígono de ambos se estendam do centro para a borda em algumas dimensões, como um todo eles estão mais próximos do centro do gráfico do que das bordas.

Típico do Grupo 3, o município exemplo 5 possui três das cinco dimensões em um nível de desenvolvimento mais alto. O polígono formado pelas linhas das dimensões está parcialmente no centro e parcialmente nas bordas do gráfico.

Por fim, o município exemplo 6 representa o Grupo 4 de estruturação da matriz, com quatro das cinco dimensões nos níveis mais elevados de desenvolvimento. O polígono formado pelas linhas das dimensões está praticamente nas bordas do gráfico, exceto pela dimensão comunicação.

Para diagnosticar o grau de estruturação da gestão do clima escolar pela secretaria de educação, o município pode realizar uma autoavaliação com base no instrumento sugerido pela nossa equipe (aplicado no *survey*). Isso permite obter os indicadores e os níveis de desenvolvimento de cada uma das dimensões, resultando na classificação em um dos grupos de estruturação da matriz. A visualização gráfica também é útil para esse propósito.

### **Questionário sobre gestão do clima escolar pelas secretarias de educação - instrumento dos diretores escolares**

A maioria das escalas para medir o clima escolar é direcionada às instituições de ensino e respondidas pelos membros da comunidade escolar, como diretores, professores e alunos. No Brasil, não há estudos identificados que tenham mapeado as práticas de gestão do clima

escolar pelas secretarias de educação. Para preencher essa lacuna e considerando a importância da elaboração de políticas pelo órgão gestor e da coordenação das ações com as escolas, propusemos esta investigação. No entanto, avaliar a gestão do clima escolar pelas secretarias não é suficiente apenas da perspectiva do gestor do órgão central. Seria necessário, portanto, triangular diferentes perspectivas para obter um quadro mais confiável da coordenação das ações entre a secretaria e as escolas. Como as práticas chegam ao ambiente escolar? Como são implementadas e qual o envolvimento das escolas nesse processo? No entanto, devido a limitações de tempo e recursos, iniciamos pela análise das secretarias de educação. Um próximo passo natural seria chegar às escolas das redes investigadas. Por essa razão, como uma extensão dos resultados da pesquisa, desenvolvemos um instrumento para ser aplicado aos diretores escolares. Diferentemente das escalas sobre clima e convivência escolar, que buscam medir as dimensões do clima nas instituições de ensino, aqui nos concentramos em verificar as cinco dimensões da gestão da matriz de rubricas, visando à triangulação com as informações coletadas nas secretarias.

O questionário destinado aos diretores escolares foi elaborado com base nas dimensões e itens da matriz de rubricas avaliativas, buscando cobrir:

### **Dimensão 1: Comunicação**

Se refere às formas pelas quais os diretores escolares comunicam com a secretaria as situações de problemas de convivência e violência ocorridos na escola, identificando se a secretaria é protagonista nessa comunicação.

### **Dimensão 2: Projetos**

Se refere às ações desenvolvidas pela secretaria para o aprimoramento do clima e da convivência na escola. Os diretores responderão se práticas de prevenção e administração de conflitos, de desenvolvimento de competências socioemocionais, de apoio psicossocial, os projetos de cultura, esporte e lazer, a colaboração com a segurança pública, a segurança patrimonial e a formação continuada sobre *bullying* e violência para os profissionais da escola recebem suporte da secretaria.

### **Dimensão 3: Administração do clima**

Se refere às orientações e recursos da secretaria fornecidos à escola para aprimoramento do clima escolar. Os diretores responderão como as secretarias orientam as diretrizes sobre clima,

convivência e violência escolar no PPP, no Plano de Convivência e no Regimento Escolar. Além disso, se a secretaria tem uma pessoa ou setor que cuida das questões de clima e convivência e se chegam recursos às escolas para promoverem o aprimoramento do clima escolar.

#### **Dimensão 4: Parcerias**

As perguntas dessa dimensão buscam identificar a percepção dos diretores sobre as parcerias que a secretaria possui e que refletem no trabalho realizado nas escolas para o aprimoramento do clima escolar e para a prevenção da violência. Essas parcerias podem ser fruto de um trabalho intersetorial da secretaria de educação com outras pastas da gestão municipal ou estadual, o CRAS, o CREAS, o Sistema Judiciário, fundações, ONGs, empresas e universidades.

#### **Dimensão 5: Orientação para a equidade**

Dentro dessa dimensão, existem três tópicos relacionados à equidade. O primeiro tópico aborda as orientações fornecidas pela secretaria, quando existem, para incluir temas como desigualdades, racismo, machismo, homofobia, transfobia, xenofobia, capacitismo etc., nas diretrizes de respeito às regras, disciplina e combate à violência no PPP, Regimento e Plano de Convivência. O segundo tópico refere-se à presença desses temas nas formações continuadas oferecidas ou apoiadas pela secretaria. Por último, está relacionado à equidade de aprendizado, observando se a secretaria desenvolveu e/ou orientou projetos para reduzir as desigualdades de aprendizado entre os diferentes grupos sociais.

O instrumento não foi submetido à validação por especialistas. Mas estamos seguros da consistência dos itens, pois tanto o instrumento do *survey* com as secretarias, quanto os itens ajustados que compuseram a matriz de rubricas passaram pela avaliação de especialistas e gestores. No caso do instrumento das secretarias, este foi avaliado por 6 especialistas, enquanto a matriz passou por três rodadas de discussão com especialistas e gestores dos municípios e estados convidados.

Sugerimos, no entanto, que antes de usar o instrumento, uma nova rodada de validação seja conduzida, juntamente com a realização de um pré-teste em um conjunto de escolas com perfis diversos. Isso permitirá ajustes no formato das perguntas, nos procedimentos de aplicação e na estimativa de tempo, conforme necessário.

O instrumento foi formulado para ser adaptado tanto para autopreenchimento *online*, quanto para aplicação via entrevista (presencial ou por telefone). A decisão da modalidade de aplicação exigirá ajustes no formato das questões, a automatização de pulos, assim como a elaboração de um caderno do entrevistador.

Além disso, é importante ressaltar que um plano amostral ainda não foi formulado. Essa é uma decisão que caberá aos pesquisadores que utilizarão o instrumento. Existem várias possibilidades a serem consideradas. Uma delas seria selecionar uma amostra de escolas nos municípios que participaram da nossa pesquisa anteriormente, visando triangulação e aprimoramento dos níveis de desenvolvimento das dimensões e dos grupos de estruturação da matriz. Nesse caso, a abrangência nacional seria relevante. Outra opção seria realizar estudos de caso em determinados municípios, com uma cobertura mais detalhada das escolas da rede. Isso poderia fornecer informações também para aperfeiçoar a matriz e que permitiriam a triangulação por meio de coleta qualitativa, pela adaptação do roteiro de entrevistas com as secretarias para os diretores escolares. Por fim, há a possibilidade de usar tanto o instrumento com os secretários quanto com os diretores para uma autoavaliação do órgão gestor, promovendo reflexões sobre os níveis de desenvolvimento das dimensões e o grau de estruturação da gestão do clima, conforme descritos na matriz de rubricas.

## 5. Potencial de aplicação das inferências do estudo sobre a realidade investigada

O estudo se baseou numa estratégia de métodos mistos, chamada de estratégia explanatória sequencial, caracterizada pela coleta e análise de dados quantitativos, seguida pela coleta e análise de dados qualitativos, com integração dos métodos na etapa de interpretação dos dados (CRESWELL, D.; CRESWELL, J. 2021). Precedeu a essa abordagem, uma revisão sistemática da literatura que fundamentou os instrumentos de coleta e as suposições teóricas discutidas no estudo.

A revisão sistemática seguiu protocolos bem delimitados para esse tipo de investigação, com a definição de critérios de inclusão e exclusão, estratégias de busca, métodos de seleção e avaliação de estudos, além de planos para análise e síntese dos dados. Todo o processo é passível de replicação, pela disponibilização dos algoritmos de busca e da base de dados com as obras levantadas.

Além disso, o levantamento de artigos publicados em língua portuguesa, espanhola e inglesa (total de 125 artigos lidos na íntegra), permitiu fazer um mapeamento da literatura bem abrangente sobre clima escolar e suas aplicações. Entre as publicações em língua espanhola, há trabalhos desenvolvidos em toda a América Latina, Caribe e na Europa, representando, ao todo, 11 nacionalidades. Espanha (N=18), Chile (N=14) e México (N=08) foram aqueles com maior número de publicações em língua espanhola, indicando o protagonismo desses países na discussão sobre clima escolar. Por outro lado, ainda que em países como Portugal e, principalmente, Brasil, o tema tenha ganhado destaque mais recentemente, o Brasil foi o país que, de forma isolada, teve o maior número de estudos selecionados (N=22). Os Estados Unidos lideram as publicações em inglês (N=22). Contudo, considerando o alcance do idioma em termos de produção científica, quase a metade dos textos se refere a pesquisas realizadas em outros países como Canadá (2), China (2) e Grécia (2).

Quer dizer que com base na revisão sistemática, foi possível tirar conclusões muito seguras sobre as tendências de pesquisa no Brasil e no mundo sobre o tema, sobre as abordagens metodológicas mais comuns, sobre os tipos de intervenções e/ou políticas aplicadas, assim como as lacunas nas formas de medida e intervenções.

Já na fase 2 da pesquisa, o método foi quantitativo e consistiu na aplicação de questionários a uma amostra probabilística de municípios, calculada para ser representativa do Brasil, e a um

conjunto de secretarias estaduais de educação. Como discutido neste relatório e nos produtos entregues anteriormente, o número de respondentes se aproximou bastante da amostra planejada, inclusive da distribuição da amostra de municípios por faixas do IDHm.

O erro amostral foi muito baixo, indicando que a amostra escolhida é altamente representativa da população de interesse. Isso sugere que as conclusões derivadas de nossa amostra são confiáveis e precisas. No entanto, é importante ressaltar que um erro amostral baixo não garante necessariamente que os resultados estejam completamente isentos de viés. A seleção da amostra foi menos robusta ao considerarmos as unidades federativas, especialmente na região Norte do país. Apesar disso, as inferências feitas para o Brasil como um todo nos permitiram identificar as práticas de gestão do clima escolar, alcançando assim o objetivo do mapeamento delineado no início do projeto.

Reconhecemos que o instrumento de coleta possui uma limitação: ele verifica apenas se os itens relacionados a projetos, ações, orientações, diretrizes e organização das secretarias, entre outros, estão presentes na gestão das secretarias. Tivemos que fazer uma escolha quanto ao tamanho do questionário, excluindo muitas perguntas detalhadas sobre as práticas de gestão. Um questionário mais extenso poderia fornecer uma visão mais detalhada, porém aumentava o tempo de preenchimento e o risco de fadiga e/ou desinteresse dos respondentes, como observado no pré-teste. Portanto, as conclusões que tiramos, tanto na descrição dos dados quanto na matriz de rubricas, não se referem à qualidade das práticas, mas sim à sua existência.

Parte do problema a respeito do detalhamento, buscou ser sanado na fase 3 da pesquisa, na qual foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 11 gestores municipais e 5 gestores estaduais. As secretarias foram selecionadas com base nas respostas aos questionários, a partir do critério da existência de práticas de gestão do clima escolar mais estruturadas e da distribuição nas regiões do país, variando, na medida do possível, por faixa de IDHm e tamanho populacional. Assim, a amostra das entrevistas deliberadamente privilegiou um determinado perfil de entrevistados, embora tenha garantido uma diversidade regional.

Quando se trata de abordagens qualitativas, a generalização não segue a mesma lógica estatística, pois não se baseia em amostras probabilísticas. No entanto, isso não descarta a possibilidade de generalização. Por meio da generalização analítica, os resultados das entrevistas podem ser extrapolados para contextos semelhantes, com base na compreensão e interpretação cuidadosa dos dados coletados. No nosso caso, contávamos com um contexto

mapeado pelos dados quantitativos, o que possibilitou a triangulação das informações. Assim, buscamos identificar padrões e relações entre os dados, permitindo que os *insights* obtidos fossem aplicados de forma mais ampla.

Por exemplo, a comunicação sobre os casos de violência e *bullying* nas escolas. Mesmo quando a secretaria tem formas estruturadas de registro e possui um acompanhamento periódico das escolas, há casos que não chegam, porque não são identificados como violência, ou no limite, casos de menor gravidade. Veja a fala de uma das gestoras:

o estudante, parece que foi uma menina em relação ao menino, deu um tapa no rosto do menino. Enfim, deu lá uma agressão física ali, um conflito, uma agressão física. Então foi feito o registro, conversando, enfim. E aí vai depois, indo buscar um pouco mais a situação e entendendo numa escuta, conversando dias antes, essa menina passou. Esse menino era um menino negro, eu não sei nem se é menina e menino, mas eu acho que é. Ele é um menino negro e a menina passou. Sabe aquele corretivo? Branquinho, aquele Liquid paper. A menina passou na mão dele, no braço. É dizendo, é porque a tua cor é muito feia. Só que esse fato aí, não aparece, no dia que aconteceu essa situação não apareceu, essa situação não apareceu como registro, como um conflito como nenhuma situação, Ela foi aparecer dias depois, quando houve uma agressão.

Há muitos *insights* possíveis a partir desse trecho, sendo que um deles diz respeito a como muitos registros ‘escapam’ ao monitoramento da secretaria e que o racismo é uma questão central para pensar o clima e a convivência nas escolas.

Os achados das entrevistas, em geral, melhoraram a compreensão do contexto, permitindo uma visão mais rica e completa dos dados. A abordagem de métodos mistos se mostrou vantajosa em nosso caso, principalmente por duas razões. Primeiro, a interpretação integrada das informações quantitativas e qualitativas fortaleceu a validade e a confiabilidade dos achados da pesquisa e fundamentou a construção das dimensões presentes na matriz de rubricas. Além disso, a combinação dos métodos permitiu compensar as limitações de cada abordagem individualmente, melhorando a nossa capacidade de pensar não apenas as práticas de gestão, mas qualificá-las.

Na fase 4 da pesquisa, a matriz de rubricas avaliativas foi elaborada a partir do mapeamento dos dados quantitativos e qualitativos, os quais forneceram informações sobre os itens e dimensões. No entanto, a atribuição das pontuações dos itens e dos níveis de desenvolvimento das dimensões foi realizada por meio de um processo de interação entre dados empíricos e julgamento de valor. Os níveis foram combinados para formar os grupos que representam a estruturação da gestão do clima escolar pelas secretarias. A distribuição teórica da

estruturação foi aplicada aos dados empíricos do *survey*, possibilitando a classificação dos municípios e estados de acordo com os grupos da matriz. Como a classificação dos municípios nos grupos da matriz baseou-se nos dados amostrais coletados, obtivemos uma representação adequada das secretarias de educação no Brasil, permitindo fazer inferências sólidas sobre o grau de estruturação da gestão do clima escolar.

## **6. Recomendações e solução para a elaboração de políticas públicas sobre clima escolar**

No campo da pesquisa social, os fenômenos investigados são frequentemente complexos e multifacetados. Os resultados desses estudos podem variar dependendo do contexto e da abordagem metodológica utilizada, sendo os delineamentos experimentais menos comuns devido à natureza das situações estudadas. Ao fornecer recomendações para políticas públicas, é crucial reconhecer que os estudos nem sempre oferecem soluções únicas ou universais. É necessário considerar uma gama de intervenções possíveis, adaptadas às necessidades específicas de cada contexto. Não há uma "bala de prata" que funcione em todos os casos, pois o sucesso de uma política depende da forma como é implementada, do engajamento dos gestores escolares, docentes e demais profissionais da escola, e do comprometimento de toda a comunidade escolar. Portanto, o êxito de uma política resulta da combinação de diferentes estratégias, da avaliação contínua e colaboração entre diversos atores para alcançar resultados eficazes e sustentáveis.

Feitas essas considerações iniciais, reconhecemos principalmente duas lições aprendidas. A primeira delas é a importância de realizar um diagnóstico preciso ao formular políticas públicas. Sem esse diagnóstico adequado, as políticas podem ficar sujeitas exclusivamente às circunstâncias momentâneas. O Brasil experimentou um crescimento dos ataques às escolas nos últimos anos. Com isso, cresceram também as propostas de intervenção associadas ao tema da segurança. Muitas delas apostando em medidas reativas, baseadas no monitoramento eletrônico dos espaços, no controle de acesso e na presença de forças de segurança pública no contexto escolar. Mas, como nossas evidências mostraram, a segurança é apenas um dos aspectos a serem considerados na política, que intervenções baseadas nas relações interpessoais têm potencial de impacto relevante no ambiente escolar.

A segunda lição aprendida é que o conceito de clima escolar, apesar de sua polissemia, desempenha um papel fundamental na ampliação da discussão sobre as relações interpessoais nas escolas. Além disso, destaca-se que a melhoria do clima escolar não se restringe apenas a medidas de segurança, mas também envolve uma variedade de outras intervenções. Observar os eventos cotidianos que afetam o clima escolar, mesmo que não constituam necessariamente violências graves, é essencial para evitar a criminalização e exclusão de estudantes e comunidades consideradas violentas. A principal consequência disso seria um retrocesso no processo de ampliação do acesso e permanência na educação básica, resultando no isolamento das escolas em relação ao seu entorno e na criação de um ambiente permeado por desconfiança e medo.

Assim, algumas sugestões para elaboração das políticas públicas sobre clima escolar:

1. Mapeamento das ações e estratégias das secretarias quanto ao tema, sempre que possível com triangulação de dados e sob a perspectiva de diferentes atores;
2. Diagnóstico do clima nas escolas por meio de escalas validadas, para ajudar na orientação das ações no interior dos estabelecimentos de ensino;
3. Incluir nos instrumentos, tanto de mensuração do clima escolar nas instituições de ensino, quanto para diagnósticos das ações das secretarias, a noção de equidade. Ou seja, as escalas propostas de clima escolar precisam ser sensíveis aos diferentes marcadores sociais incorporando as variações entre grupos e contextos: desigualdades socioeconômicas, regionais, raciais, de gênero, de orientação sexual, de condição de deficiência, de nacionalidade etc;
4. Ao mesmo tempo, analisar os mecanismos pelos quais o clima escolar ajuda na redução das desigualdades nos resultados educacionais e os condicionantes do próprio clima escolar;
5. A gestão das secretarias de ensino deve se atentar para aspectos variados das ações para aprimoramento do clima escolar. A comunicação com as escolas é crucial, para apoiar as estratégias de condução de situações de conflitos e violências nos estabelecimentos de ensino. Parte dessa comunicação passa pelo acompanhamento periódico da secretaria, mas parte também se deve ao estabelecimento daquilo que é considerado violência e incivildades dentro da escola. Geralmente, as discriminações

tendem a ser invisibilizadas. Os profissionais da educação devem ser orientados a identificá-las;

6. Orientações e diretrizes claras sobre as condutas em relação às quebras de regras, indisciplina, *bullying*, discriminação no ambiente escolar e violência são necessárias. Para isso documentos atualizados e acessíveis são importantes;

7. A existência de pessoa ou equipe na secretaria que monitore e forneça suporte às ações para aprimoramento do clima e da convivência escolar nos estabelecimentos de ensino é importante;

8. Existência de recursos financeiros para o suporte às ações para aprimoramento do clima e da convivência escolar nos estabelecimentos de ensino é importante;

9. Os projetos de intervenção da secretaria precisam ser variados e com atenção especial ao contexto de aplicação. Podem incluir prevenção e administração de conflitos, o desenvolvimento socioemocional, cultura, lazer e esporte na escola para aproximar a comunidade, a segurança do ambiente (que não significa militarização das escolas) e a formação continuada sobre a temática;

10. A secretaria deve estabelecer parceria intersetorial entre as diferentes pastas do governo (municipal e/ou estadual) para o desenvolvimento de projetos nas escolas;

11. A secretaria deve estabelecer parceria com o Centro de Referência de Assistência Social - CRAS e/ou o Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS para o desenvolvimento de projetos nas escolas, com o Ministério Público e/ou o Judiciário para o desenvolvimento de projetos nas escolas;

12. Sempre que possível, a secretaria deve estabelecer parceria com outras entidades, que possam auxiliar no desenvolvimento de projetos nas escolas, como as universidades, fundações, ONGs e/ou iniciativa privada.

É importante destacar que todas as etapas de desenvolvimento da pesquisa, contou com avaliações críticas de pesquisadores e gestores, envolvidos com os temas do clima escolar, convivência escolar e violência nas escolas. As diversas contribuições foram consideradas pela nossa equipe de pesquisadores, discutidas e incorporadas nas diferentes fases do trabalho, culminando no produto final da **matriz de rubricas para a avaliação da gestão do clima**

**escolar pelas secretarias de ensino**, que é uma solução para elaboração de política pública do estudo.

Cada uma das etapas do trabalho contribuiu de maneira sólida para a construção da matriz de rubricas. Ela contém os principais elementos, organizados em cinco dimensões, que permite identificar quão estruturada encontra-se uma secretaria de educação, para que possa realizar uma boa gestão do clima escolar nas escolas de sua rede. Adicionalmente, com a interpretação dos níveis de desenvolvimento de cada uma das dimensões, é possível também utilizar a matriz como um instrumento de monitoramento dessa estruturação ao longo do tempo pela gestão. Ter uma estrutura propícia para gerir o clima escolar é o primeiro passo, crucial, em direção à melhoria da convivência nas escolas, que tanto tem desafiado os gestores nos últimos anos.

## Referências

ACOSTA, J.; CHINMAN, M.; EBENER, P.; MALONE, P.; PHILLIPS, A.; WILKS, A. Evaluation of a Whole-School Change Intervention: Findings from a Two-Year Cluster-Randomized Trial of the Restorative Practices Intervention. *Journal of youth and adolescence*, v. 48, n. 5, p. 876–890, 2019.

ADU, F. ChatGPT plus Research and Data Analysis. Dr Philip Adu. 2024. Videoaula. Disponível em: <https://www.drphilipadu.com/copy-of-mixed-methods-research>. Acesso em: 30 mar. 2024.

ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F.; XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia - RBS*, v. 4, n. 7, p. 49–82, 1 jul. 2016. Disponível em: <<https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/181>>. Acesso em: 30 maio 2023.

ANDERSON, C. S. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, v. 52, n. 3, p. 368–420, 1982.

BARROS, R. P. *et al.* Perda de aprendizagem na pandemia. Instituto Unibanco | Insper. [S.l: s.n.]. 2021. Disponível em: <[https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm\\_source=site&utm\\_campaign=perda\\_aprendizagem\\_pandemia](https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/89499b7c-6c99-4333-937d-1d94870d3181?utm_source=site&utm_campaign=perda_aprendizagem_pandemia)>. Acesso em: 30 maio 2023.

BAZZO, J. Falar de bullying sem dizer do gênero: dilemas do Programa Nacional de Combate à Intimidação Sistemática nas escolas brasileiras (Lei n. 13.185/2015). *Anuário Antropológico*, v. 45, n. 3, p. 223–245, 30 set. 2020. Disponível em:

<<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/34475>>. Acesso em: 31 maio 2023.

BRASIL. *Constituição Federal do Brasil de 1988. Presidência da República*. Brasil: Presidência da República. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 20 mar. 2023. 5 out. 1988.

BRASIL. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro. Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013. PNUD Brasil, 2013. 51p. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729\\_AtlasPNUD\\_2013.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgiclfefindmkaj/https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/130729_AtlasPNUD_2013.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. *Decreto N. 10.004, de 5 de Setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Diário Oficial da União*. Brasil: Presidência da República. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d10004.htm)>. Acesso em: 30 maio 2023. 5 set. 2019.

CARVALHO, L. M. *Clima de escola e estabilidade dos professores*. 1. ed. Lisboa: Educa, 1992.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Penso Editora, São Paulo: 2021.

CRUZ, M. C. M. T.; FARAH, M. F. S.; RIBEIRO, V. M. Estratégias de Gestão da Educação e equidade: o caso do Programa Aprendizagem na Idade certa (mais PAIC). *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, p. 1286–1311, 1 set. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13904>>. Acesso em: 30 maio 2023.

DARLING-HAMMOND, L.; COOK-HARVEY, C. M. *Educating the Whole Child: Improving School Climate to Support Student Success*. Palo Alto, CA: [s.n.], 2018. Disponível em: <<https://learningpolicyinstitute.org/product/educating-whole-child.>>. Acesso em: 30 maio 2023.

DAVIDSON, E. J. *Evaluation methodology basics*. Thousand Oaks: Sage, 2005.

DIAS, R. *Sociologia das Organizações*. 2. ed. São Paulo - SP: Atlas, 2012.

EDMONDS, R. Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, v. 37, n. 1, p. 15–24, 1979.

INSEL, P. M.; MOOS, R. H. *Work environment scale*. [S.l.]: Consulting Psychologists Press, 1974.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sinopses Estatísticas da Educação Básica - 2020. Ministério da Educação*:

INEP. Brasília/DF: [s.n.], 2020. Disponível em:  
<<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 30 maio 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Apresentação - Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19. Ministério da Educação: INEP*. Brasília/DF. 2021. Disponível em:  
<[https://download.inep.gov.br/censo\\_escolar/resultados/2020/apresentacao\\_pesquisa\\_covid19\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19_censo_escolar_2020.pdf)>. Acesso em: 30 set. 2021.

KARINO, C. A.; LAROS, J. A. Estudos Brasileiros Sobre Eficácia Escolar: Uma Revisão de Literatura. *Examen: Política, Gestão e Avaliação da Educação*, v. 1, n. 1, p. 95–126, 2017. Disponível em: <<https://examen.emnuvens.com.br/rev/article/view/25>>. Acesso em: 20 maio 2021.

KING, J.; MCKEGG, K.; OAKDEN, J.; WEHIPEIHANA, N. Evaluative rubrics: A method for surfacing values and improving the credibility of evaluation. *Journal of multidisciplinary Evaluation*, v. 9, n. 21, p. 11-20, 2013.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, MINEDUC. *Política Nacional de Convivencia Escolar: La convivencia la hacemos todos*. Santiago de Chile: MINEDUC, 2019.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE . *Plan estratégico de convivencia escolar*. Madrid: CNIIE, 2017.

MOOS, R. H. *A social climate scale: Work environment scale*. [S.l.]: Consulting Psychologists Press, 1974.

MORO, A. *A construção e as evidências de validade de instrumentos de medida para avaliar o clima escolar*. 2018. 470 f. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em:  
<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6965750](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6965750)>. Acesso em: 23 out. 2022.

MORO, A.; MORAIS, A.; VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Avaliação do clima escolar por estudantes e professores: construção e validação de instrumentos de medida. *Revista de Educação Pública*, v. 27, n. 64, p. 67–90, 2018. Disponível em:  
<<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3733>>. Acesso em: 2 out. 2022.

MORO, A.; VINHA, T. P.; MORAIS, A. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, v. 49, n. 172, p. 312–335, 2019. Disponível em:  
<<https://www.scielo.br/j/cp/a/nSBHhqCqGMMGGR9Fwg3yMpG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

NERI DE SOUZA, F., NERI DE SOUZA, D.; COSTA, A. P. Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios. Aveiro: Ludomedia, 2014.

OECD. *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Paris: [s.n.], 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>>. Acesso em: 31 maio 2023.

OLIVEIRA, A. C. P.; WALDHELM, A. P. S. Liderança do diretor, clima escolar e desempenho dos alunos: qual a relação? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 24, n. 93, p. 824–844, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/TMF3N6pRVcXnjd3Zm9wQBZB/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 31 maio 2023.

PAGE, M. J. *et al.* The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, v. 372, n. 71, p. 1–9, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>>. Acesso em: 8 maio 2023.

PATTON, M. Q. Contextual pragmatics of valuing. *New directions for evaluation*, v. 2012, n. 133, p. 97-108, 2012.

PBH. *Escola Lugar de Proteção. Guia de Orientações e Encaminhamentos*. Secretaria Municipal de Educação. Belo Horizonte, MG: [s.n.], 2019. Disponível em: <[https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Escola%20Lugar%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o.%20Guia%20de%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Encaminhamentos%20\\_2019.pdf](https://prefeitura.pbh.gov.br/sites/default/files/estrutura-de-governo/educacao/Escola%20Lugar%20de%20Prote%C3%A7%C3%A3o.%20Guia%20de%20Orienta%C3%A7%C3%B5es%20e%20Encaminhamentos%20_2019.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2023.

PENA-SHAFF, J. B. *et al.* Racial and ethnic differences in high school students' perceptions of school climate and disciplinary practices. *Race Ethnicity and Education*, v. 22, n. 2, p. 269–284. 2022.

PERRY, A. C. *The management of a city school*. Edição revisada ed. New York: The Macmillan Company, 1908. Disponível em: <<https://archive.org/details/managementofcity00perruoft/page/viii/mode/2up>>. Acesso em: 30 maio 2023.

PETRUS, J. S. R. *et al.* Simulação de desigualdades educacionais acirradas pela pandemia da Covid-19. *Revista Brasileira de Avaliação*, v. 10, n. 1, p. 1–15, 8 mar. 2021. Disponível em: <<http://www.rbaval.org.br/article/doi/10.4322/rbaval202110008>>. Acesso em: 30 maio 2023.

RAGA, L. G.; BONET, R. M. B.; TORREMORELL, M. C. B. Percepción del alumnado de Educación Secundaria sobre la mediación escolar en Castellón y Valencia. *Revista Complutense de Educación*, v. 28, n. 2, p. 537–554, 2017. Disponível em: <[http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2017.v28.n2.49581](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49581)>. Acesso em: 29 set. 2022.

RAWLS, J. *Justiça como equidade: uma reformulação*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, V. M. *et al.* Características da Política Educacional do Acre (1999 a 2010) e Repercussões sobre a Capacidade Estatal e a Equidade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 28, n. 1, p. 132, 2020. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763980&info=resumen&idioma=ENG>>. Acesso em: 30 maio 2023.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar - origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335–392.

SAMMONS, P.; HILLMAN, J.; MORTIMORE, P. Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research. *Institute of Education - University of London*, p. 1–35, abr. 1995. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED389826.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2023.

SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. *RBPAAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 31, n. 3, p. 511–530, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/60121/37016>>. Acesso em: 30 maio 2023.

SÃO PAULO. *Resolução n. 48, de 1 de Outubro de 2019. Institui o CONVIVA SP -Programa de Melhoria da Convivência e Proteção Escolar no âmbito da rede estadual de educação e dá outras providências. Gabinete do Secretário*. São Paulo, SP: EFAP. Disponível em: <[https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/10/Res-SE-48-de-1-10-2019\\_20191002.pdf](https://efape.educacao.sp.gov.br/convivasp/wp-content/uploads/2019/10/Res-SE-48-de-1-10-2019_20191002.pdf)>. Acesso em: 31 maio 2023. 1 out. 2019

SCHEERENS, J.; WITZIERS, B.; STEEN, R. A Meta-analysis of School Effectiveness Studies. *Revista de Educacion*, n. 361, p. 619–645, 2013.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; FONSECA, J. A. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Populacionais*, v. 38, p. 1–21, 2021. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20947/S0102-3098a0167>>. Acesso em: 8 mar. 2023.

SOARES, J. F.; DELGADO, V. M. S. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 27, n. 66, p. 754–780, 22 dez. 2016. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/4101>>. Acesso em: 30 maio 2023.

TAGIURI, R. The concept of organizational climate. In: TAGIURI, R.; LITWIN, G. H. (Org.). *Organizational climate: Exploration of a concept*. Boston: Harvard University, Division of Research, Graduate School of Business Administration, 1968.

THAPA, A. *et al.* A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, p. 357–385, 2013. Disponível em:

<<http://rer.sagepub.com/content/early/2013/04/18/0034654313483907>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

UNICEF. *Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação*. 2021. Disponível em: <[www.unicef.org.br](http://www.unicef.org.br)>. Acesso em: 30 maio 2023.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. Política Educacional no Ceará: processos estratégicos. *Educação & Realidade*, v. 44, n. 4, p. 1–24, 11 nov. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/D73SdzLLSCT68PKFFGGF6vK/?lang=pt>>. Acesso em: 30 maio 2023.

WEBER, C.; REHDER, M.; VEREENOOGHE, L. Student-Reported Classroom Climate Pre and Post Teacher Training in Restorative Practices. *Frontiers in education (Lausanne)*, v. 6, 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.719357/full>>. Acesso em: 4 dez. 2022.